

L'EDUCATEUR 4

43^e ANNÉE

PÉDAGOGIE FREINET

1^{er} NOVEMBRE
1970



Sommaire

F. DELÉAM	Réussite à 99,5 % ?	1
P. GUÉRIN	Congrès de Nice : La commission Techniques Audio- visuelles propose	4
P. YVIN	Rogers et la non-directivité	9
A. BÉRUARD	A propos du texte libre	15
M. BARRÉ	La hargne et le refus	18
B. MONTHUBERT	Pour ou contre le matériel en math . .	19
G. CHAMPAGNE	La planche à clous	20
	Le fichier technologique	21
M.E.B.	La pop'culture	28
F. ALFIERI	Exploitation mathématique d'une recherche	29
M.E.B.	Chantier BT	33
M. DELVALLÉE	Des SBTJ, pour quoi faire	35
J. DUBROCA	900 000 images et des mots	37
F. GARNIER	Imagination et déconditionnement . . .	45
	Livres et Revues	47

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

En couverture : Photo IPN - Pierre Allard

ÉDITIONS DE L'INSTITUT COOPÉRATIF DE L'ÉCOLE MODERNE
PÉDAGOGIE FREINET - CANNES

RÉUSSITE A 99,5 % ?

Fernand DELÉAM

« *La rentrée scolaire sera une réussite à 99,5 pour cent...* », en ces termes s'exprimait notre ministre de l'Éducation Nationale au début de septembre dernier, sans doute dans le but de parer à une rentrée qui s'avérerait difficile, pour créer une ambiance plus sereine, couper court aux revendications qui s'annonçaient et éviter des grèves possibles dès le premier jour. Et sur ce plan on peut dire qu'il a réussi à presque 99,5 pour cent.

Pourtant les résonances que nous captons de partout et de tous les niveaux sembleraient prouver que dans les faits *ça n'a pas été une réussite*.

Laissons aux syndicats le soin de faire le bilan quantitatif et de chiffrer le *pourcentage d'échec*. Et examinons qualitativement ce qui s'est passé.

Nous nous tiendrons uniquement au *problème des effectifs*, nous réservant pour un autre article l'aspect « *rénovation pédagogique* » qui ne peut se faire dans les conditions actuelles.

On nous annonce de divers côtés : un cours moyen avec 54 élèves, un cours préparatoire avec 35 élèves,

les 40 enfants d'une classe dont le maître est en congé répartis dans les 3 autres classes qui en comptent déjà 40, une école à 5 classes chargée d'accueillir 198 enfants, ce qui fait une moyenne de 40 par classe, une école maternelle à une seule classe qui a enregistré 52 inscriptions effectives et qui a autant de noms sur une liste d'attente, un CES qui doit ouvrir ses portes à 1 100 élèves tandis que sa capacité maximum est de 600, une mairie qui attend ses trois classes préfabriquées promises et qui les attendra encore longtemps, un quartier qui réclame justement l'ouverture de 7 classes nouvelles, un bâtiment scolaire neuf qui se lézarde, un autre où il pleut à l'intérieur, un directeur qui dispose de locaux mais qui manque de trois adjoints, une école à cinq maîtres dont un seul est titulaire et parmi les quatre suppléants, trois n'ont pas le CAP, un CEG où il manque 6 professeurs qualifiés, les remplaçants venant du primaire y sont aux prises avec des difficultés insurmontables malgré toute leur bonne volonté..., les 14 élèves d'une classe rurale supprimée qui sont

obligés de faire 11 km en car, pour fréquenter l'école du chef-lieu devenue concentrationnaire, soit 44 km dans la journée parce qu'on doit les ramener dans les familles le midi, six enfants d'un hameau situé à 3 km du bourg qui font 12 km à pied par jour parce qu'il n'y a pas de cantine, une grève de parents qui n'envoient pas leurs enfants à l'école voisine parce qu'on a supprimé la leur, malgré une promesse d'un effectif de 18 l'an prochain, voire un maître de neuf ans qui a pris la place de l'instituteur envoyé en renfort ailleurs... Oui, le bilan négatif est lourd. Et, Monsieur le Ministre, malheureusement *ce ne sont ni des cas extrêmes, ni des cas isolés.*

Alors comment a-t-on réagi? Les enseignants assis entre deux chaises, syndicats en tête, ont fait « donner la garde », en l'occurrence les conseils de parents d'élèves, pris en la circonstance pour des « troupes de choc » ; et pourtant beaucoup les trouvent bien ennuyeux lorsqu'ils se mêlent un peu trop d'examiner l'enseignement dispensé à leurs enfants. (Où est l'école ouverte, la plupart du temps?) On arrose le quartier de tracts, on passe un article au journal, on se réunit dans une classe, on téléphone à l'inspecteur, on part en délégation à l'académie. Actions très louables de ces braves parents qu'il faut encourager ! Et pendant ce temps les maîtres attendent, souvent sans broncher, les résultats.

L'administration, « bonne enfant », avec des allures démagogiques, calme les esprits, en ouvrant une classe ici, une classe là, alors qu'il en faudrait 18..., en nommant un instituteur ici, un professeur là, alors qu'il en faudrait 20, en recrutant quelques remplaçants, en faisant monter un maître du primaire dans le secondaire, en palliant

le manque d'inspecteurs par des conseillers pédagogiques... Et tout cela se passe à *coup de fermetures*, car pour ouvrir ici il faut fermer ailleurs, et à *coup de déplacements*, car pour remplacer ici il faut prendre ailleurs... (Je me suis laissé dire, après une rencontre du ministre avec les inspecteurs, que l'impression ressentie était que pour obtenir de l'avancement, l'I.P. devait savoir fermer des classes.)

Puis on est content du mince succès obtenu et tout rentre dans l'ordre... pour un temps seulement, *espérons-le.* Parents et enseignants semblent accepter... jusqu'à un nouveau réveil, *souhaitons-le.* Et les classes continuent à fonctionner tant bien que mal, plutôt mal, avec des effectifs de 35 à 40, les remplaçants font preuve d'un immense dévouement pour compenser l'insuffisance de leur formation, tous les maîtres se tuent au travail, allant jusqu'à la dépression, d'avantage de petits ruraux encore font des kilomètres en car...

Mais finalement qui en pâtit le plus? Ce sont nos enfants. A-t-on oublié la déclaration des droits de l'enfant adoptée en 1959 par l'Assemblée Générale des Nations Unies? Je vous en rappelle un paragraphe.

Principe 7 : « L'enfant a droit à une éducation qui doit être gratuite et obligatoire au moins aux niveaux élémentaires. Il doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité de classes, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société. »

Notre devoir d'éducateur est engagé. Nous devons agir au plus vite pour faire appliquer cet article de la charte.

Nous devons nous sentir mobilisés en permanence et constituer nous-mêmes les « troupes de choc » qui exigeront le respect de cet engagement pris par 78 pays.

Les parents et les autres travailleurs constitueront la réserve qui nous appuiera dans cette lutte.

Et si les réactions des syndicats nous paraissent ternes, malgré la position ferme de nos militants Ecole Moderne en trop petit nombre, il nous reviendra la tâche de démarrer, avec l'aide des parents qui sont les usagers, et les amis de l'école soucieux de l'avenir lutteront avec nous pour créer les conditions favorables à la préparation d'hommes cultivés, pensants et agissants et à la formation de citoyens libres, conscients et responsables.

Pour ne pas nous disperser dans un trop large éventail de revendications, dans l'immédiat, concentrons nos efforts vers un seul objectif, celui de la diminution des effectifs, qui apparaît comme l'obstacle le plus difficile à expliquer et le plus tenace à vaincre.

Nous avons déjà indiqué plusieurs fois que le but final de notre combat actuel devrait être *les quinze enfants par classe*. Pourquoi? Parce que notre tâche d'éducateur serait enfin possible : pour donner priorité à l'éducation sur l'instruction, pour développer la personnalité de chacun, pour rendre leur vraie valeur aux qualités humaines, pour pousser l'individualisation de l'enseignement aussi loin que possible, pour donner cet enseignement à la mesure de chaque individu en suivant

son rythme propre de progression... sans parler des conditions de travail des enfants et des maîtres qui seraient considérablement améliorées. Il est bien évident que ce combat, qui sera certainement long, passe par l'étape *des 25 élèves maximum* pour toutes les classes normales, ce qu'il nous faut à tout prix obtenir en appliquant certains mots d'ordre à définir et à faire respecter.

Ne pensez surtout pas que la campagne « 15 enfants par classe » est une utopie. Quand Freinet lança les « 25 enfants par classe », beaucoup n'y croyaient guère. Et pourtant, ce nombre est admis officiellement pour les cours préparatoires et il a rallié tous ceux qui se soucient d'une bonne éducation. A nous de le faire respecter et généraliser aux autres cours, y compris le secondaire ! Avec tous les collègues, les parents qui sont les plus intéressés, les médecins qui se préoccupent de la santé de l'enfance, les psychologues scolaires, les architectes aux constructions scolaires où l'enfant se sent bien, et tous nos amis qui comprennent que la surcharge des classes constitue un sabotage de l'éducation, créons des comités locaux qui pourront se grouper en une grande association, préparons l'organisation nationale capable de faire aboutir notre juste revendication par la diffusion d'appels répétés, la récolte de nombreuses signatures et une information régulière du développement de cette campagne ! J'aimerais vous lire tous à ce sujet.

F. DELEAM

Congrès de Nice

La commission Techniques Audiovisuelles propose

Au fur et à mesure que se multiplient les appareils permettant d'enregistrer la vie (magnétophones, caméras, appareils photos, et bientôt magnétoscopes), les éducateurs et les enfants sont de plus en plus nombreux à se rendre compte des possibilités qui leurs sont offertes :

- d'augmenter considérablement la communication et son audience dans le temps et l'espace ;
- d'analyser a posteriori les moments ainsi fixés ;
- de s'exprimer, de créer, en asser-vissant les machines ;
- et par là même de démystifier les moyens de communication de masse à commande centralisée (radio, TV, cinéma, etc.) qui conditionnent les individus inconsciemment.

Il est à noter que chaque année, le nombre des commissions qui utilisent au moins la diapositive, ou le film, ou le son, pour véhiculer l'information, est en nette augmentation, si bien que notre groupe de travail a tendance à devenir un carrefour des commissions.

A Nice, nul doute que la demande sera encore plus importante. Ceci n'exclut nullement, bien sûr, la diffusion de l'information par les moyens classiques : textes, dessins, tableaux, etc. Mais l'expérience montre qu'après une sensibilisation audiovisuelle, c'est avec plus de pertinence qu'on examine alors les documents graphiques.

Et en 1970, on serait en droit de rêver à des dizaines et des dizaines de points de rencontre de petits groupes autour d'écrans de téléviseurs diffusant de multiples documents issus de classes très diverses, et enregistrés par magnétoscope. Ou autour d'appareils plus simples qui, sans nécessité d'obscurcir les salles, vous feraient entendre, illustré par des diapositives, comment, dans telle classe, se décide l'organisation du travail, ou dans telle autre on aborde les discussions de groupe.

Faute de moyens financiers, il nous faudra encore, cette année, en rester au stade précédent : auditions de bandes magnétiques, projections, etc. Nous ferons au mieux, en essayant de parfaire nos techniques.

L'INFLUENCE DES TECHNIQUES SUR LA DIFFUSION DE LA PENSEE

Vous savez bien qu'on ne lit pas volontiers un journal scolaire mal imprimé, sale, aux illustrations indigentes. Même si le contenu intéresse, après qu'on se soit forcé à le pénétrer — encore faut-il des raisons pour s'y contraindre — la pensée semble moins nette si le support de sa diffusion présente un aspect médiocre. C'est comme ça.

Si nous nous permettons d'appuyer sur certains aspects des difficultés que nous rencontrons, c'est qu'en audiovisuel, plus que dans d'autres techniques de diffusion des idées, la qualité du support de l'information détermine l'efficacité de l'impact sur les auditeurs.

Vous ne pouvez pas, d'un geste ou d'un désir, modifier les lois de physique de la propagation des sons, et les impératifs liés à l'enregistrement magnétique ou photographique.

Disons-le nettement : là comme ailleurs une certaine rigueur est nécessaire dans le contenu et la forme, et elle n'est nullement incompatible avec l'expression libre. Contenu et forme se mêlent étroitement.

Notre commission de travail est à votre disposition pour vous aider si vous le désirez : tant notre laboratoire SON et IMAGE, que les dizaines de camarades qui animent les Techniques Audiovisuelles dans les départements.

L'an passé, plus de 12 week-ends et stages de 3 à 4 jours se sont tenus dans différentes régions. Cette année, ils se développeront encore, et une partie de leur programme peut être constituée par la mise au point en commun des réalisations pour le congrès de Nice.

Les principaux animateurs possèdent des informations et une méthode de travail en ce domaine qui peut accélérer énormément le tâtonnement, et faire économiser souvent du temps... et de l'argent. Ne vous en privez pas ! Il y a des informations, qui, pour être logiques, ne s'inventent pas... La plupart de ces camarades détiennent aussi des dépôts de matériel et accessoires que l'on ne trouve pas facilement dans le commerce, et à des prix imbattables (28 dépôts régionaux actuellement en fonctionnement).

En liaison avec eux, notre laboratoire peut souvent améliorer ce qui ne semble pas améliorable...

UN PEU D'ORGANISATION

Où et quand les documents audiovisuels seront-ils diffusés dans le congrès ?

— Dans de petites salles, avec un public de 50 personnes maximum.

— Dans de grandes salles, pour 400 à 500 personnes, peut-être plus.

Les exigences seront différentes, selon le lieu de diffusion. En effet, l'audition individuelle, ou en petit groupe, s'accommode assez facilement d'un enregistrement légèrement entaché de réverbération, de légers ronflements, ou de bruits parasites. Mais en diffusion de grande puissance, cela devient rapidement fatigant, intolérable, et finalement dessert gravement les idées exprimées.

Les impératifs *techniques* et *matériels* posés par la diffusion *correcte* en grandes salles des sons et des images risquent de soulever des problèmes, si nous ne prenons pas de précautions préalables : dans un ensemble défini par un certain nombre de tranches d'heures nettement délimitées du

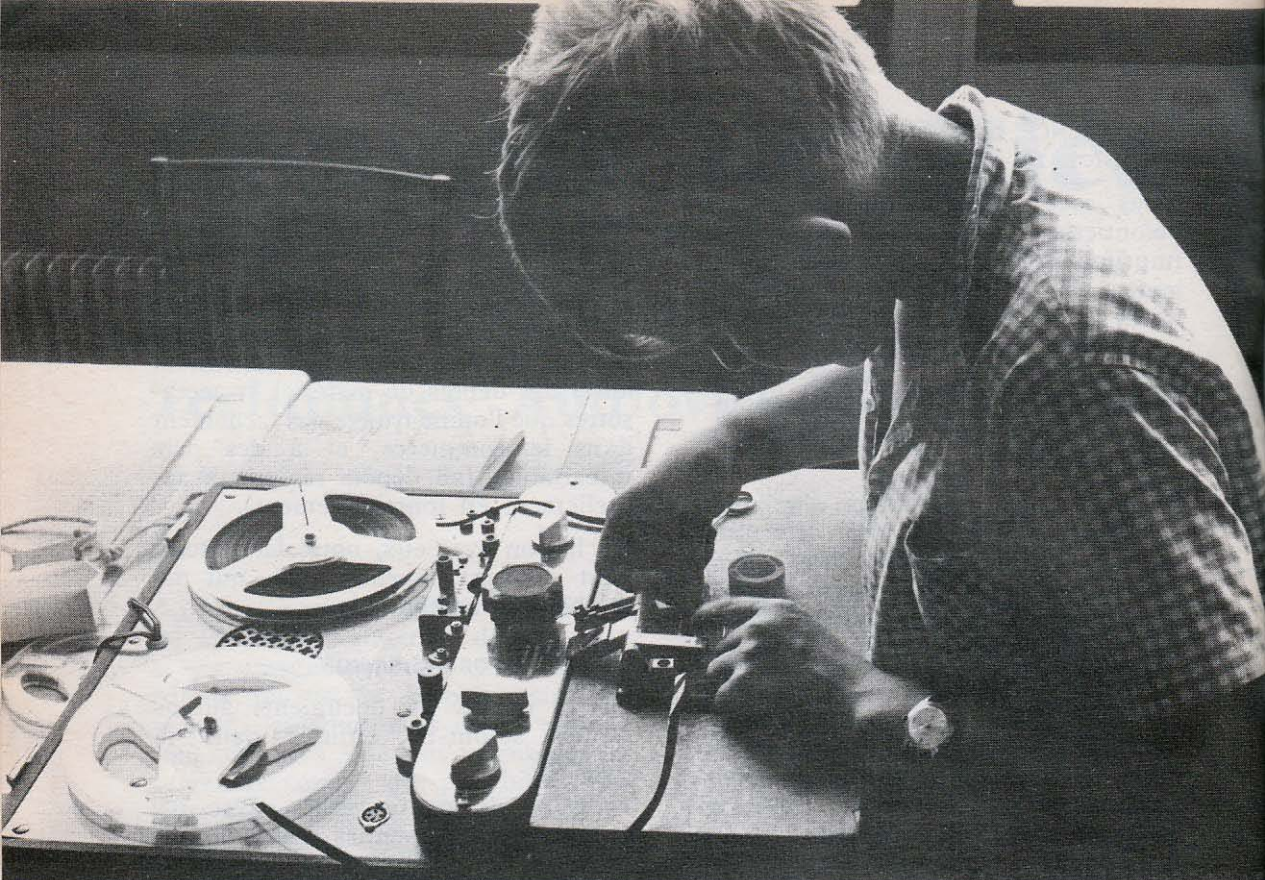


Photo Nicquevert

congrès, il ne sera pas possible de loger des éléments infinis, à n'importe quel moment.

Si le travail est organisé de façon trop rigide, la liberté d'expression en souffre, mais si rien n'est organisé, les temps d'expression « débordants » frustreront ou suppriment l'expression des autres. Ce sont les responsables des différents moments du congrès — ils vous seront connus bientôt — qui construiront le programme des séances, coopérativement.

ENREGISTREMENTS DIAPOSITIVES MONTAGES

CE QUE NOUS ENVISAGEONS :

En ce qui concerne le sonore :

1^o) Il y a un problème de *sonorisation*.

Nous espérons que les organisateurs pourront obtenir des installations de sonorisation de bonne qualité dans les salles de grandes dimensions ; sonorisations auxquelles nous raccorderons nos magnétophones.

2^o) Il y a un problème de *magnétophones*. Etant donné la multitude de procédés d'enregistrements différents : cassettes, bandes magnétiques à 2 ou 4 pistes, multipliés par les vitesses de 19, 9,5, 4,75 cm-s., il nous semble préférable de reconvertir selon un même standard (le meilleur) *tous* les enregistrements destinés à la diffusion en grandes salles, par copie sur matériel professionnel.

De cette façon, tous les enregistrements

auditionnés passeront sur le même magnétophone, rattaché à la sonorisation, dans les mêmes conditions d'intelligibilité, ce qui est très important pour l'écoute collective en grande salle, et la bonne compréhension des documents.

Par le moyen de la copie, effectuée avec tous les moyens techniques de notre laboratoire coopératif, il sera possible de « normaliser » les bandes magnétiques de toutes provenances : égalisation des diverses puissances, tonalités équilibrées, bruits parasites expurgés, dans la mesure du possible.

Nous demandons aux camarades qui désirent faire diffuser une (ou plusieurs) bande magnétique au cours des séances du congrès de nous l'envoyer *dès que possible* à l'adresse suivante :

P. GUERIN, BP 14, - 10-Sainte-Savine.

Leur bande leur sera réexpédiée aussitôt après copie, et nous conserverons celle-ci pour la diffusion selon le planning des réunions de congrès.

Donc, *n'attendez pas le dernier moment*, et pour nous faciliter la tâche, respectez les consignes simples suivantes :

— Sur chaque *bobine* (et pas seulement sur la boîte !) marquez :

— Vos *nom et adresse complète*, ainsi que la *vitesse* et la *durée* de votre enregistrement.

— Le *plan* général du contenu (sur une petite fiche jointe).

Ces indications, lorsqu'elles manquent, doivent être déterminées quand même *avant* la copie, ce qui entraîne une perte de temps, et des risques de confusion, lorsque plusieurs copies sont traitées simultanément.

Nous ne pourrons pas passer en grande salle les enregistrements qui

n'auront pas été préalablement copiés selon ces modalités. Les camarades qui ne pourraient pas nous faire parvenir leur bande en temps utile auront la ressource d'apporter leur propre magnétophone, et d'organiser eux-mêmes une écoute de commission dans d'autres locaux.

En ce qui concerne les diapositives

Nous aurons le matériel pour projeter les diapositives en grande salle. Nous vous demandons, là aussi, de bien *numéroter* les caches, d'y porter, sur chaque, votre *nom*, et de bien *marquer le point repère*, afin qu'elles soient projetées à l'endroit...

Si vous désirez réaliser un montage diapositives et son

Il n'est pas dans notre propos d'entrer ici dans le détail d'élaboration des montages, mais il est bon de rappeler que les diapositives sont fixes, alors que le son peut — et doit être — un élément vivant et dynamique. Par exemple, si vous voulez évoquer l'évolution des dessins d'un enfant, réunissez 2 ou 3 personnes, et expliquez-leur, de vive voix, sans texte écrit, pendant qu'un camarade enregistrera.

Par la suite, vous ferez le choix parmi ce qui aura été dit et qui accompagnera les photos de tels ou tels dessins, étapes de l'évolution. Ce mode de réalisation est plus réaliste, plus « communicatif » qu'un texte rédigé et lu « pour le micro ». Les musiques de fond, souvent fragmentaires ou envahissantes, n'apportent que de la complication au réalisateur, et s'avèrent bien souvent inutiles (et soulèvent, par surcroît, des problèmes de droits d'auteur, pour les présentations publiques — même gratuites —). Si possible donc, évitez les dias « com-

mentées ». Ne vous laissez pas influencer par certaines productions (de TV ou autres) : il est rare de pouvoir disposer des moyens techniques et des moyens humains (comédiens ou présentateurs professionnels) permettant de suivre cette voie apparemment facile, parce que familière.

En ce qui concerne la photo

Vous avez là de multiples pistes également :

— Les dias dessinées directement. Technique riche qui s'est bien développée au cours de cette année, parce qu'elle est simple et peu onéreuse.

— Les dias « directes » noir et blanc. Avec un Instamatic à 35 F, vos enfants peuvent réaliser *complètement* des diapositives également peu onéreuses et de qualité fort satisfaisante.

Avec le *Mini K 7* (1), ils ont là des outils de manipulation facile. Il nous faut des ensembles audiovisuels réa-

lisés à 100% par les enfants... il y en a, faites-les parvenir.

Pour les renseignements concernant la photo, voyez les responsables locaux, ou Xavier NICQUEVERT, 11 bis, av. Roupnel, 21 - Marsannay-la-Côte.

Alors, camarades, faites-nous parvenir dès maintenant vos travaux. N'oubliez pas que pour les copies, les mises au point, nous devons travailler en temps réel, et qu'il faut parfois plusieurs écoutes, plusieurs manipulations. Alors, imaginez le temps nécessaire... Au dernier moment, notre intervention sera impossible.

Nous ferons au mieux pour que dans l'intérêt de tous, vos documents soient parfaitement diffusés dans cet immense congrès ouvert que sera celui de Nice 1971.

P. GUERIN

(1) *La CEL vend en exclusivité le Mini K 7 amélioré, pour prise de son de qualité supérieure. Nous consulter.*



288 : LES INSTITUTIONS NAPOLEONIENNES

par F. DELEAM

Pour compléter les précédentes éditions BT se rapportant à Napoléon 1^{er} — et c'est naturellement le rôle des SBT — voici en supplément et succinctement exposée par F. Deléam, la nomenclature des principales institutions mises en place au début du XIX^e siècle et dont certaines malheureusement — nous pouvons le dire — régissent encore notre société.



289 : LA CHUTE DES CORPS

C'est une brochure qui retrace des expériences réalisées dans la classe de 3^e de René Message. C'est encore une fois le rôle des suppléments Bibliothèque de Travail d'apporter l'occasion de réaliser en classe des expériences et des travaux pratiques qui se devraient d'être des points de départ vers de nouvelles recherches et de nouvelles découvertes.

ET LA NON-DIRECTIVITE

Pierre YVIN et
la commission Enfance Inadaptée

I. QUI EST CARL ROGERS ?

Né en 1902, Rogers a été quelque peu influencé par une éducation autoritaire et à caractère religieux. En recherche de son autonomie, il entre en 1924 dans un institut religieux libéral, à New York ; il y réalise sa première expérience de non-directivisme. Il obtient l'autorisation de créer un cours sans professeur « où le programme serait constitué par nos propres questions ».

Après cette orientation religieuse, Rogers en vient à un travail de recherche pédagogique selon Dewey. Pendant 12 ans, il est à Rochester, directeur d'un Institute for child guidance (clinique médico-pédagogique). Il y médite profondément sur la position du psychologue dans sa relation avec des enfants ou des adolescents plus ou moins inadaptés. Il publie en 1939 son premier livre : *Le traitement clinique de l'enfant-problème*.

En 1940, il prend une chaire de psychologie clinique de l'état d'Ohio. Il devient enseignant autant que clinicien. Il doit réfléchir aux conditions concrètes de son activité thérapeutique en même temps qu'à la signification de ses rapports avec ses étudiants et ses collègues. Il continue son action et ses recherches pédagogiques.

Il va ensuite à Chicago où il reste 12 ans (de 1945 à 1957). Il fonde là « le counseling center » (centre de conseils). Il s'intéresse, à l'époque, non seulement à des enfants, mais aux étudiants qui travaillent avec lui et bien entendu, il entretient avec tous ses collègues des rapports de recherches et de réflexion.

Il sera ensuite professeur à l'université de Wisconsin, à la fois dans les départements de médecine et de psychologie. Il fait alors une expérience décisive pour sa vie : il cherche à entrer en communication avec les êtres les plus lointains, les psychotiques, les schizophrènes et il associe directement les étudiants, jeunes médecins et psychologues à ses recherches et à ses activités cliniques, pour contrôler celles-ci grâce à leurs apports et essais personnels.

En 1963, Rogers, âgé de 61 ans, quitte l'enseignement des facultés pour entrer dans un institut de recherches privé qui est installé à la Jolla, en Californie : le « western behavioral science institute ».

Une même unité soutient les trois aspects de son activité : psychothérapie, enseignement, recherche. Cependant, sa mentalité de chrétien et de psychothérapeute à la fois, est un élément important de la perspective rogorienne.

II. THEORIE DE LA PERSONNALITE

Ce qui frappe d'abord chez Carl Rogers, c'est l'optimisme et la générosité de sa théorie de la personnalité.

Il écrit : « *Le noyau intime de la personnalité est de nature positive* ».

La théorie repose sur le fait que l'individu est capable de se diriger lui-même, ce pouvoir d'auto-direction, Rogers l'appelle « growth », ce qui signifie développement, maturation.

« *Tout organisme est animé d'une tendance inhérente à développer toutes ses potentialités et à les développer de manière à favoriser sa*

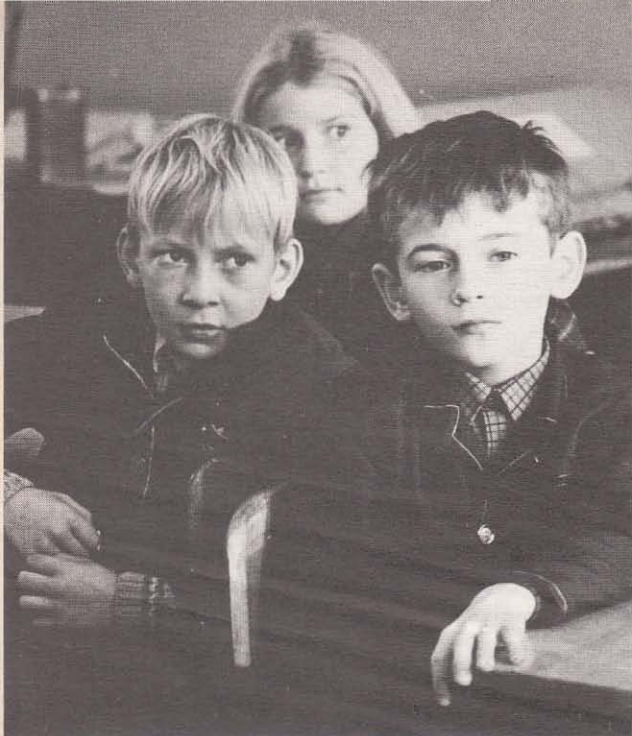


Photo Elwing

conservation et son enrichissement » (1).

Les théories rogériennes distinguent entre deux tendances de l'organisme. Elles postulent que celui-ci poursuit des buts qui lui sont particuliers et que, d'autre part, il est capable de se réguler, c'est-à-dire de se conduire de telle ou telle façon, de modifier même sa structure, pour atteindre ses fins.

Rogers pense donc que :

« La personnalité fonctionne comme un système de finalités régulées, c'est-à-dire que, d'une part, l'expérience est orientée vers des fins, le maintien et la promotion de l'organisme, et que, d'autre part, l'individu possède un système de contrôle (de régulation) qui lui permet d'apprécier les résultats obtenus en fonction des fins poursuivies et qui oriente l'expérience ultérieure. »

Rogers en tire une série de conclusions pour la psychothérapie. Ces études nous intéressent, car elles vont influencer et orienter très fortement ses conceptions pédagogiques.

(1) Rogers et Kinget : *« Psychothérapie et relations humaines »*.

III. LA PSYCHOTHERAPIE ROGERIENNE

1) Principe :

Dans la psychothérapie rogérienne, on part du principe que le client possède à l'état latent, la capacité de résoudre ses problèmes personnels, y compris ceux que précisément, il ne sait pas résoudre actuellement, et qui sont à l'origine de ses troubles.

« La psychothérapie... implique que le client possède potentiellement la compétence nécessaire à la solution de ses problèmes, de telles vues s'opposent donc directement à la conception de la thérapie comme une manipulation par un spécialiste d'un organisme plus ou moins passif... Ces vues sont d'ordre empirique, non d'ordre spéculatif. Elles s'enracinent dans notre expérience de thérapeute, non seulement en quelque postulat ou position adoptée a priori. Du point de vue philosophique, ces conceptions impliquent que l'individu a la capacité inhérente de s'orienter, de se diriger et de se contrôler, moyennant certaines conditions nécessaires. »

2) Conditions à une bonne thérapie

a) que le client pose réellement un problème au thérapeute ;

b) que le client soit *incongruent*, c'est-à-dire anxieux et vulnérable ;

c) que le thérapeute soit *congruent* dans sa relation avec le client, c'est-à-dire qu'il soit lui-même et n'essaie pas d'adopter une attitude ;

« non pas une façade, un rôle ou une prétention » ;

d) que le thérapeute ait une *attention positive inconditionnelle envers le client*, c'est-à-dire, qu'il soit prêt à accepter toute manifestation comme normale et positive ;

« Si tout ce qu'une personne exprime (verbalement ou non verbalement, directement ou indirectement) à propos d'elle-même me semble également digne de respect ou d'acceptation, autrement dit, si je ne désapprouve pas ou ne me détourne d'aucun élément ainsi exprimé, j'éprouve à l'égard de cette personne une attitude de considération positive inconditionnelle » ;

e) que le thérapeute comprenne *« empathiquement »* le client, c'est-à-dire qu'il s'efforce de sentir l'univers personnel de celui-ci, son cadre de valeurs et de référence intime, comme s'il était à soi : *« sentir les colères, les peurs et les confusions du client comme si elles étaient vôtres et cependant sans que votre propre colère, peur ou confusion ne retentissent sur elles : telle est la condition que nous essayons de décrire » ;*

f) que le client ressent, de la part du thérapeute, son attention positive inconditionnelle et la compréhension empathique qu'il lui manifeste.

« Notre expérience nous enseigne, ajoute Rogers, que lorsque ces conditions sont remplies, il se produit inmanquablement un processus de changement. Les perceptions rigides que le client se faisait de lui-même et des autres se détendent et commencent à s'ouvrir à la réalité... Il apprend ainsi à être plus ouvert à la totalité de son expérience dans ce qui le concerne directement ou dans ce qui concerne son environnement. Il apprend à être davantage ce qu'il éprouve. Il devient une personnalité plus fluide, apprenant davantage. »

Les réussites de la psychothérapie de Rogers peuvent-elles être généralisées, en pédagogie ? Il importe de répondre à ces questions, en décrivant l'application de l'orientation rogerienne dans cette voie.

IV. APPLICATION EN PEDAGOGIE

1) Description méthodologique

Décrivons d'abord la procédure suivie par Rogers dans son enseignement en psychologie.

Dès le premier jour, il réunit les étudiants en présentant pièces sur table, de façon succincte, mais précise, comme un ensemble de matériaux d'information, de références, de savoir, des techniques, des exposés de théories, sous des formes diversement utilisables : livres, manuels, cartes, enregistrements d'interviews ou de réunions, films de séances de thérapie, images, machines à apprendre, exercices variés, projet de stage dans une industrie, sujet de cas, etc.

Il propose donc pour les études à faire, un lot important de possibilités auxquelles il attache du prix et qui l'engage personnellement (règle de congruence), mais il précise de suite que si ce matériel est présenté, il n'est en aucune manière imposé aux étudiants. Il appartient, en effet, à ceux-ci de décider, individuellement et en groupe, des moyens qu'ils emprunteront, en éliminant les objectifs réels, et en usant pleinement de leur spontanéité et de leur disponibilité. Ce matériel montré, Rogers précise de quelle façon, il se met *en personne* à la disposition du groupe d'étudiants en tant qu'expert ou que source de renseignements. (ressource *finder*).

Dans leur relation à lui, rien d'obligé, rien d'exclu. Il est prêt à avoir des conversations, à faire des exposés sur le savoir

qu'il détient ou à exprimer sa propre façon d'envisager les choses : mais seulement si on lui demande, et pour condition expresse que les étudiants se sentent libres d'accepter ou de refuser cette offre, à tout moment, l'exposé fût-il commencé. Quelqu'information que puisse demander un individu ou un groupe, il est prêt aussi, en tant qu'enseignant à en rechercher, avec les étudiants eux-mêmes, les possibilités d'obtention (règle de considération positive inconditionnelle).

Dans le travail de classe, à ses yeux, rien ne doit être écarté : ni les problèmes réels vécus par les étudiants, « voire l'expression des sentiments relatifs aux parents, des impulsions de haine à l'égard des frères et sœurs ou à l'égard de soi », ni ses sentiments à lui « d'influence ou de satisfaction, d'étonnement ou de plaisir », au moins, sous réserve qu'ils n'exercent sur les étudiants aucune influence restrictive et qu'ils ne soient donc ni une stimulation, ni un frein. Et Rogers répond implicitement ou explicitement à l'interrogation : « A-t-on le droit de laisser se manifester pareils sentiments dans le cadre de l'école ? Selon ma thèse, certainement. Ils sont liés à l'évolution de la personne, à l'efficacité de sa connaissance et de son équilibre pratique, et le fait de traiter de tels sentiments avec compréhension et acceptation a un lien certain avec celui d'apprendre la géographie du Pakistan ou de savoir faire une longue division », parce qu'une connaissance ne peut être acquise avec authenticité, que lorsqu'elle est reliée à des situations perçues comme des problèmes personnels ; et parce que le fait pour les étudiants de pouvoir considérer le cours comme un temps utilisable pour résoudre des questions importantes pour eux les soulage et leur permet de progresser (règle de compréhension empathique) (2).

Ces premières dispositions énoncées plus ou moins succinctement, Rogers se met en état d'écoute. Il se tait rapidement, laissant la parole aux étudiants. Il est prêt à transmettre ce qu'il sait ou sent, si on lui demande en quelque façon, et à condition qu'il ne s'agisse pas d'un faux fuyant du groupe devant sa propre tâche. On peut lui demander de faire un exposé devant le groupe (et faire un exposé demandé est très différent de l'expérience usuelle d'une classe), mais s'il distinguait un manque d'intérêt et un ennui croissant, il y répondrait en essayant de comprendre les sentiments qui se sont

(2) *On becoming a person*, p. 289.

élevés dans le groupe, puisque sa réponse à leurs sentiments et à leurs attitudes doit prendre le pas sur son intérêt personnel à exposer la matière. Réexpression empathique de ce qui se passe dans le groupe et dans les individus et non pas référence à soi. Accent mis sur les expériences significatives et non pas sur des formulations rationalisées pour soi et apparemment claires ou transmissibles.

Il n'y a pas trace de laisser-faire dans une telle méthodologie. D'autant plus que, s'il ne présente aucune restriction au contenu du travail interne que les étudiants voudront choisir, Rogers juge cependant utile de produire les exigences externes par rapport auxquelles il doit être accompli de façon responsable. La non-directivité n'a pour lui de signification que par référence à des limites externes, de même nature que les contraintes contenues réellement dans la vie (3).

« L'étudiant saura utilement qu'il ne peut entrer dans une école d'ingénieurs sans tel niveau mathématique, qu'il ne peut obtenir du travail dans telle société, à moins d'avoir un diplôme universitaire..., qu'il ne peut même conduire une voiture sans passer un examen sur le code de la route. Ces exigences proviennent non de l'enseignant, mais de la vie... Il pourrait y avoir des évaluations analogues à l'intérieur de l'école. L'étudiant pourrait être averti qu'il ne peut entrer au club de math avant d'avoir atteint un certain score à des tests mathématiques standards; qu'il ne peut développer un film avant d'avoir montré des connaissances convenables en chimie et dans les techniques du laboratoire; qu'il ne peut s'inscrire à la section spéciale de littérature avant d'avoir montré une large culture et ses aptitudes à écrire. L'évaluation se place naturellement dans la vie, comme un ticket d'entrée, et non pas comme un gourdin pour récalcitrant... On laisserait l'étudiant libre de choisir, en personne se respectant, se déterminant par elle-même, s'il désire faire un effort pour obtenir ces tickets d'entrée » (4).

2) Orientation de la pédagogie de C. Rogers
Elle peut se présenter ainsi :

a) L'enfant, l'étudiant doit être en contact avec les problèmes :

« Une connaissance authentique est plus facilement acquise quand elle est liée à des situations qui sont perçues comme des problèmes ».

(3) p. 240.

(4) p. 290.

b) L'enseignant doit être authentique :

« L'enseignant doit être véritablement lui-même et pleinement conscient des attitudes qu'il adopte. Il peut être enthousiaste à propos des sujets qu'il aime et ennuyé par ceux qu'il n'aime pas. Il peut être agressif, mais aussi sensible et compréhensif. Il est une personne et non pas l'incarnation abstraite d'une exigence scolaire. »

c) L'enseignant doit accepter et comprendre l'étudiant :

« ... l'étudiant apprend d'une façon authentique dans la mesure où l'enseignant l'accepte tel qu'il est et comprend les sentiments qu'il éprouve. »

C'est ce que Rogers appelle une valorisation inconditionnelle du client (ou de l'élève).

d) Il sera à la disposition des élèves :

« Il voudra informer ses élèves de l'expérience et des connaissances spécifiques qu'il possède dans une matière donnée, et leur faire connaître qu'ils peuvent faire appel à ces connaissances. Cependant, il ne voudra pas qu'ils se sentent obligés de l'utiliser ainsi.

Il voudra leur faire connaître que sa propre façon de penser les choses en cette matière et de les organiser, est à leur disposition même sous forme d'exposé s'ils le désirent. Cependant, là encore, il voudra que ceci soit perçu comme une offre qui pourra être aussi bien acceptée que refusée.

Il voudra qu'on le considère comme une source de références. Quelque information que puisse demander un individu ou un groupe tout entier pour consolider ses connaissances, l'enseignant se montrera disposé à en rechercher les possibilités d'obtention.

Il voudra que ses rapports avec le groupe soient tels que ses sentiments personnels puissent être à la libre disposition de tous, sans qu'ils leur soient imposés ou qu'ils exercent sur eux une influence restrictive. Il pourra ainsi faire partager les enthousiasmes de ses propres acquisitions sans insister pour que les étudiants suivent ses traces... Il souhaitera pouvoir dire, pour son compte personnel: « Et moi, cela me plaît. »

C. Rogers, lui-même, a essayé de condenser dans le texte suivant les résultats de son expérience d'enseignant (cité par D. Anzieu, dans « Réforme des méthodes à l'université, symposium psychopédagogique » Louvain, 1967, p. 48 et 49). Il apporte aussi une note originale et percutante, dans le concert d'études de statistiques actuelles et de techniques.



Photo Poitou

a) « Mon expérience, écrit Carl Rogers, m'a conduit à penser que je ne puis enseigner à quelqu'un d'autre à enseigner. C'est une tentative qui pour finir, est futile.

b) Il me semble que tout ce qui peut être enseigné à une autre personne est relativement sans utilité et n'a que peu ou point d'influence sur son comportement.

c) Je m'aperçois de plus en plus clairement que je ne m'intéresse qu'aux connaissances qui peuvent avoir une influence significative sur le comportement d'un individu.

d) J'en suis arrivé à croire que les seules connaissances qui puissent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre lui-même, et qu'il s'approprie.

e) Ces connaissances découvertes par l'individu, ces vérités personnellement appropriées et assimilées au cours d'une expérience ne peuvent être communiquées directement à autrui.

f) La conséquence de ce qui précède, c'est que mon métier d'enseignant n'a plus aucun intérêt pour moi.

g) Lorsque j'essaie d'enseigner comme il m'arrive de le faire, je suis consterné par les résultats qui me paraissent un peu plus conséquents, parce que parfois l'enseignement semble atteindre son but. Quand c'est le cas, je m'aperçois que le résultat est préjudiciable. En effet, l'individu perd confiance en sa propre expérience de sorte que toute possibilité de connaissance authentique est écartée. J'en conclus que les résultats de l'enseignement sont ou futiles ou nuisibles.

h) En conséquence, je m'aperçois que je m'intéresse non pas à enseigner, mais que je m'intéresse à apprendre et de préférence des choses importantes qui ont une influence sur mon comportement.

i) J'ai découvert que la meilleure façon d'apprendre, bien que la plus difficile pour moi, est d'abandonner mon attitude défensive pour essayer de comprendre comment une autre personne conçoit et découvre sa propre expérience.

j) Une autre façon d'apprendre pour moi est d'exprimer mes incertitudes, d'essayer de clarifier mes problèmes afin de mieux comprendre la signification réelle de mon expérience. »

Rogers précise qu'il s'agit d'un point de vue personnel mais qui, corroboré par d'autres, donnerait un certain nombre de conséquences :

a) Il faudrait renoncer à toute forme d'enseignement. Ceux qui désireraient apprendre quelque chose, se réuniraient ensemble pour le faire.

b) On abolirait alors les examens, puisqu'ils ne feraient que mesurer des connaissances sans valeur.

c) On abolirait les diplômes en tant que titres de compétence, pour la même raison. De plus, un diplôme indique la fin ou la conclusion de quelque chose. Or celui qui veut apprendre ne s'intéresse qu'à un processus continu d'apprentissage.

d) Une autre indication serait qu'il faudrait renoncer à exposer des conclusions, car il est évident que personne n'a jamais acquis de connaissance valable au moyen de conclusions.

POUR CONCLURE

Je n'ai pas la prétention d'avoir exposé les conceptions rogériennes. Elles se prêtent d'ailleurs mal à un résumé sommaire. Je n'ai pensé retenir que ce qui me paraît avoir une portée sur la pédagogie, en me

rappelant que C. Rogers est professeur d'université. Mais ce qu'il écrit bouleverse la conception traditionnelle du rôle d'enseignant.

Rogers insiste sur le fait de la relation humaine entre l'enseignant et l'élève et accorde très peu d'importance à l'utilisation consciente de connaissances ou de techniques. Il abandonne d'ailleurs le vocable « non-directif » qui, prêtant à confusion, est souvent confondu avec le laisser-faire. Il lui préfère « client centered », centré sur le client.

Le premier chapitre du livre *Psychothérapie et Relations Humaines* comprend un exposé de Marian Kinget, que des adeptes d'une certaine non-directivité, devraient méditer : « Affirmons d'emblée que la notion de non-directivité n'est pas l'idée maîtresse de cette psychothérapie... Ce qui compte, ce n'est pas l'absence de direction, mais la présence chez le thérapeute, de certaines attitudes vis-à-vis du client et d'une certaine conception des relations humaines ».

Toute situation psychothérapique est imprégnée de direction, c'est-à-dire de signification orientée, quelque non-directive que soit l'attitude du thérapeute. Sommes-nous si éloignés de Freinet? Nous étudierons ce qu'il en est.

P. YVIN et la commission
Enfance Inadaptée



712 : IL Y A 4 000 ANS DANS LES ALPES

par R. GROSSO et HEBRAS

Simplement, par l'illustration de dessins gravés sur les pierres, nos camarades présentent un panorama de la vie des Camuniens, peuple qui vivait dans une vallée des Alpes, en Italie, il y a 4 000 ans.



713 : CONSTRUCTION D'UN PETROLIER GEANT

par Roger NOULIN (tome II)

Aujourd'hui, les pétroliers sont de géantes constructions et il était naturellement nécessaire, pour raconter leur construction, d'y consacrer deux tomes de la Bibliothèque de Travail. Le tome II raconte l'aménagement et toutes les finitions nécessaires à la vie des nouveaux géants de la mer.



BTJ 52 : FAISANS ET PERDRIX par Emmanuel MORMICHE

Voici une nouvelle brochure BTJ qui rentre dans la série maintenant nombreuse et appréciée des BTJ consacrées aux animaux.

En cette période d'automne et en cette période de chasse, *Faisans et perdrix* apportera les documents dont chacun pourra avoir besoin pour mieux connaître ces oiseaux malheureusement trop chassés et pour la perdrix en particulier, en voie de disparition.

Cette brochure BTJ paraît parallèlement à une brochure BT n° 711 intitulée : *Papa est garde-chasse* et qui vous apporte une documentation réalisée par un élève de la classe de Lamotte-Beuvron dont le père, précisément, est garde-chasse.

BT et BTJ se complètent. Elles apportent au moment voulu la documentation recherchée et attendue. Nous pensons que bien souvent chaque classe a intérêt à être abonnée à la fois à BT et à BTJ.

A PROPOS DU TEXTE LIBRE

A. BÉRUARD

Tout est-il dit sur le texte libre? A lire les articles de l'Educateur et des bulletins régionaux, il est significatif que les recherches s'amplifient. «... le Texte libre dont chacun pense que l'Ecole Moderne l'a bien en mains après des dizaines d'années d'expériences, nous pose encore des problèmes», écrit Mme Calvet.

LE TEXTE LIBRE

Il nous faudra revenir fréquemment dans nos réunions et nos stages sur le texte libre non seulement pour susciter des recherches nouvelles «pour une science de la littérature enfantine libre», mais aussi pour initier et, hélas, rectifier les erreurs qu'engendre la rénovation pédagogique en cours. Que certains substituent au texte d'auteur, le texte libre, c'est un progrès. Mais sera-t-il prétexte à tous les exercices habituels de Français : vocabulaire, grammaire, conjugaison? Inaugurera-t-il la semaine de travail et supportera-t-il toutes les études hebdomadaires des anciens centres d'intérêt, couronnées jadis en fin de semaine par la rédaction?

L'analyse de la phrase remplacera-t-elle l'analyse du mot? Voici déjà la vogue des livres de grammaire structurale qui vient se joindre au flot de la mathématique moderne.

Nous avons avec le texte libre le point de départ irremplaçable pour donner à la grammaire son véritable sens. Elle ne peut se concevoir qu'au service de l'expression. L'étude structurale s'effectue avec la phrase entière, disons globalement, compte tenu de l'ensemble du texte.

Sur une revue syndicale, un article sur la grammaire laisse entrevoir le chemin que d'aucuns auront à parcourir pour admettre l'apprentissage de la langue par l'expression libre. Jugez-en par ces quelques phrases : «*Il n'est pas plus réaliste de leur demander de fournir eux-mêmes les textes sur lesquels se fondera un jour la leçon : sauf exceptions ; leurs trouvailles grammaticales sont d'une monotonie désespérante... Nous continuons à penser qu'il faut faire observer, dans des textes adultes, une pensée élaborée : l'enfant ne travaille en sécurité que lorsqu'il possède «des modèles», et il aime à sentir, en s'en approchant, qu'il progresse. L'enseignement grammatical doit se méfier du « tâtonnement » incompatible avec la sélection rapide et dure qu'impose le monde moderne et qui va s'accomplir en mathématique moderne. Aussi bien devons-nous exercer sur certaines nouveautés que nous propose l'Enseignement supérieur un choix pédagogique rigoureux et ne pas nous laisser séduire par leur prestige.*»

Le texte libre, c'est l'argile encore fraîche, le fer encore chaud. Devons-nous nous contenter de la « toilette du texte » au cours de la mise au point ? Ou exercerons-nous notre réflexion sur ce que nous venons de faire ?

Par exemple, nous constaterons que l'introduction d'un complément apporte plus de clarté à la pensée exprimée, que la détermination ou la qualification de tel mot fournit une précision indispensable à la compréhension de la phrase, que le choix nouveau de la place de tel groupe de mots la rend plus agréable à la lecture... Il me semble que cela soit nécessaire ne serait-ce que pour préparer à la compréhension des textes d'auteur.

En partant du langage parlé, du langage « sauvage » de l'enfant, nous n'oublierions certes pas que le langage est convention. Tout en respectant la pensée de l'enfant et de l'adolescent, nous devons veiller à ce que la principale fonction du langage qu'est la communication soit assurée.

Une étude d'enrichissement — je n'aime guère ce mot — a paru dans l'Education Nationale. Huit classes participaient à un circuit fermé de télévision. Objet : enrichir la phrase (grammaire structurale, consolidation des structures de la phrase française, sans gênes et inhibitions des nomenclatures grammaticales).

Phrase de départ : *Un professeur fait une émission.*

Phrase collective d'arrivée : *Au zoo de Vincennes, un jeune professeur barbu, vêtu d'un costume de tweed, coiffé d'un chapeau vert, chaussé de bottines, fait une émission de sciences naturelles.* On s'excuse presque de ce que les enfants se soient également occupés du complément.

Richesse ou indigence ?

Nous concluerons sans hésitation à l'indigence. La phrase obtenue ne correspond nullement aux structures profondes de la langue. La pensée est absente.

LES LANGAGES

Nul n'ignore qu'on a affirmé que les éducateurs se devaient d'apprendre aux enfants et adolescents trois langages : la langue maternelle, le langage mathématique, les langues étrangères. Mais le professeur de français, le professeur de mathématiques, le professeur de langues sont-ils seuls à revendiquer l'apprentissage d'un langage ? Le professeur de musique, celui de dessin, celui de gymnastique... ont de bonnes raisons de prétendre assurer la communication entre les hommes.

Chacun admet-il des correspondances entre tous ces langages ? La logique mathématique s'accorde-t-elle avec le langage affectif ? Mlle Félix pense qu'il faut réserver le langage mathématique à la mathématique qui l'a créé. De son côté, M. Galichet dénie à la logique le droit de cité dans le langage. Ainsi les spécialistes s'enferment dans la tour de leurs conventions. La mathématique moderne — qui après des années d'existence — pénètre dans l'enseignement pré-élémentaire, élémentaire, secondaire retiendra-t-elle un langage sans points communs avec celui qu'introduit la linguistique d'aujourd'hui ?

Einstein ne disait-il pas : « *Mon expérience me confirme dans le sentiment assuré que la simplicité mathématique est réalisée dans la nature* ».

Le dessinateur Jean Effel recherche un code commun, à défaut de langage commun, la morphologie se trouvant

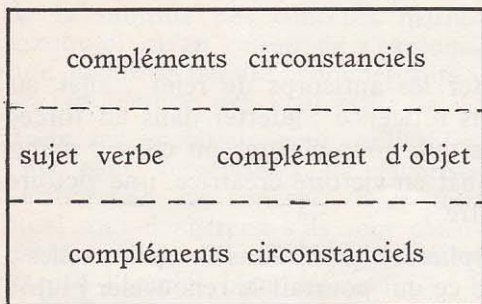
dans la signalisation routière et la syntaxe dans les mathématiques. M. Sebag, lui, cherche à mettre le langage en équation pour découvrir les mystères du moment où l'homme inventa l'usage des mots.

Pour Louis Armand, nos aptitudes au langage nous permettent d'acquérir par l'environnement notre premier « programme » indépendant des programmes innés comme celui de téter. Le oui ou le non, le vrai ou le faux, l'affirmation ou la négation, le possible ou l'impossible, le probable... sont-ils communs à tous les langages ?

LES STRUCTURES

Controversée ou non, quelle est la place de l'étude structurale dans l'enseignement du Français ?

Dernièrement, j'ai été frappé des rapprochements possibles entre la structure — étude du mythe de l'Odyssée résumé sur schéma (sujet-action-objet — éléments favorables ou défavorables à l'action) et le schéma que j'avais envisagé pour l'étude structurale de la phrase (sujet-verbe-objet — compléments circonstanciels).



Ainsi, cette étude structurale peut porter sur une phrase, un texte, une scène, un chapitre, un livre, une œuvre pour en dégager les structures : résumé, thème, plan, schéma.

La pensée s'ordonnerait selon des structures, voire des formules mathématiques.

Qui reste saisi devant la cristallisation, ne peut rester indifférent devant les perspectives ouvertes par l'étude des vibrations ou pulsations qui organisent le monde.

De la lecture du *Courrier de l'Unesco* de décembre 1969, présentant la cismatique, j'ai retenu ces phrases sur lesquelles nous pouvons réfléchir.

« L'étude des vibrations semble indiquer que dans la nature, les mêmes formes structurelles caractérisent tour à tour le règne végétal, minéral et animal. »

« La forme est inséparable de ce qui l'informe et l'objet façonné de ce qui le façonne. »

« Il s'ensuit donc que les phénomènes ondulatoires et les effets vibratoires forment une sorte de tout. Ils expliquent aussi bien le procès génératif que la forme achevée ; ils expliquent aussi bien le mouvement que la forme stationnaire. » Rejoindrons-nous par là Bachelard pour qui le langage ne sert pas seulement à exprimer sa pensée mais aussi à la chercher ?

Par ces propos, nous avons simplement voulu souligner que le langage n'a pas fini de motiver nos recherches.

A. BERUARD

LA HARGNE ET LE REFUS

Une fois de plus un garçon de 18 ans s'est suicidé. Parce que le patron et le père s'étaient ligués pour lui faire couper les cheveux. On hausse rageusement les épaules devant l'imbécilité de la cause, non sans regretter qu'un jeune puisse s'effondrer sous une telle bêtise.

Et puis... à y regarder de plus près on perçoit mieux la hargne du patron, chef absolu, la capitulation du père qui ne veut pas d'histoires. On comprend mieux alors que, devant ce monstrueux front commun, un jeune ait pu être acculé au choix : *l'esclavage ou le refus absolu* ; il a choisi. Jamais on n'a vu autant de hargne déferler sur la jeunesse, il faut s'attendre à ce que son refus se durcisse.

Dans une récente émission télévisée, M. Sanguinetti s'attachait à montrer qu'il n'y a aucun problème spécifique de la jeunesse. La preuve : l'adolescence ouvrière ou rurale (vous savez : celle que le régime empêche d'être étudiante) s'intègre aisément dans le monde du travail (ou du chômage).

La crise du monde moderne ne peut se ramener sans schématiser à un conflit de génération mais les jeunes la perçoivent et la subissent plus durement que quiconque. Surtout, ils refusent nos schémas et nos mythes, tout ce que nous avons fragilement édifié pour notre confort moral. Et nous n'aimons pas beaucoup ces témoins critiques de notre impuissance.

Pourtant il faut choisir :

- ou nous laisser régénérer sans manifester les anticorps de rejet ; aller au devant de la jeunesse sans calcul et sans réticence ; guetter dans les forces naissantes ce qui tracera les voies neuves que nous n'avons pu créer ; métamorphoser le refus en combat et le combat en victoire créatrice, une victoire qui même après nous sera un peu la nôtre ;
- ou regarder hurler les hyènes ; voir se multiplier les juridictions exceptionnelles ; laisser le système social s'acharner contre ce qui pourrait le renouveler plutôt que de combattre cela même qui le ronge, le pollue, le pourrit ; mettre en enfer Gabrielle et Lévy Leblond et porter au pinacle Dassault et Papillon.

Les bien-pensants. fussent-ils "de gauche", feront leur choix ; le nôtre est fait.

M. BARRÉ

POUR OU CONTRE

LE MATÉRIEL EN MATHÉMATIQUE ?

Comme nous l'avons souvent précisé, le matériel peut apporter une aide précieuse, favorisant la découverte mathématique.

Ce que par contre nous condamnons, c'est l'utilisation systématique et dirigée qui peut en être faite !

Dans l'atelier de recherche mathématique de la classe, peuvent, je dirai même doivent, figurer différents matériels aussi variés, aussi riches, aussi ouverts que possible.

L'immense non-sens de l'enseignement mathématique actuel à l'école élémentaire, c'est qu'il s'oriente, dans la majeure partie des cas, vers un résultat qui sera à l'opposé de ce que souhaitent les meilleurs pédagogues mathématiciens. Et ceci moins à cause du manque d'information général ou de la subtilité des concepts mathématiques, qu'en raison de l'exploitation organisée, par des « commerçants », de l'inquiétude des maîtres.

Tous les matériels sont utilisables, tous sont susceptibles de favoriser l'élaboration de concepts mais tous aussi sont dangereux s'ils sont considérés comme des machines à enseigner à l'emploi bien déterminé.

Nous refuserons donc la gymnastique de singe savant, du type de celle que proposent certains auteurs, avec un matériel géant et modèle manœuvré par un pion (1) géant et modèle devant des mini robots bien polis (2) mani-

pulant leurs mini joujoux aussi bien polis (2)...

Mais, nous chercherons sans cesse un outil, des outils permettant :

- des découvertes individuelles par étude de leur structure,
- des constructions toujours nouvelles,
- des applications matérialisées de concepts intellectuels,
- des créations personnelles aussi illimitées que possible.

C'est pour cela que la CEL vient de préparer la « Boîte Mathématique n° 0 », à l'intention des élèves des classes primaires (CP à CM2) ; ensemble constitué d'éléments très variés permettant à l'enfant de « s'inventer » pratiquement son matériel personnel, selon son désir, son besoin du moment. C'est aussi pour cela que l'on signalera, dans l'Educateur, tout ce que l'un ou l'autre de nous aura imaginé, ou ce dont il aura eu connaissance, chaque fois qu'il sera possible d'en faire autre chose que stérile manipulation ou imitation sclérosante.

A vos plumes donc les créateurs !

Voyez au dos un premier article.

B. MONTHUBERT

(1) Pion : donnez à ce mot le sens qui vous plaira le mieux !

(2) Polis : mettez tout autre adjectif à votre convenance !

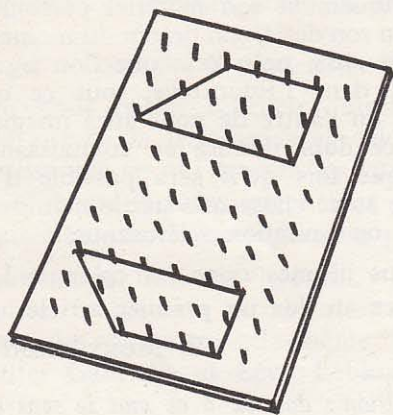
LA PLANCHE A CLOUS

Description :

— Une planchette (contreplaqué multiplis, bois ou panneau genre Novopan) épaisse d'environ 2 cm. Longueur et largeur à choisir par chacun pour permettre une utilisation aisée par les élèves, compte tenu du mobilier et de la place dont on dispose (j'ai adopté un format voisin de 30×40).

— Des pointes tête homme, dépassant de 1 cm environ, sont plantées aux sommets de mailles qui peuvent être des carrés ou des triangles équilatéraux (qui pourraient aussi être de forme irrégulière, mais nous n'avons pas encore essayé cette possibilité, à tort peut-être).

— Des bracelets élastiques de couleurs et dimensions variées, que l'on trouve en pochettes dans le commerce.



Utilisation :

— Les élastiques tendus sur les pointes permettent la matérialisation de figures géométriques, puis leur « manipulation » : l'enfant peut les décomposer, les combiner, les transformer, etc. Un miroir permet de voir les symétries.

— Les possibilités paraissent nombreuses ; citons entre autres : frontières, aires, périmètres, intervalles, repérage dans un plan, cheminements, transformations, mais aussi : observations sur l'ombre des clous avec une source lumineuse ponctuelle ou non, avec deux sources lumineuses..., l'ombre de la planche elle-même (voir Dienes, « La géométrie par les transformations »)..., la « musique » des élastiques tendus..., dessins divers...

De toutes façons, ce matériel est essentiellement destiné à la libre recherche, et ce sont bien souvent les enfants qui en découvrent les possibilités, surtout celles auxquelles on n'avait pas songé.

Utilisateurs :

— Au sein du groupe landais, quelques camarades ont introduit ce matériel dans leur classe et rassemblent périodiquement les comptes rendus de travaux intéressants. Nous aimerions que d'autres camarades se joignent à ce chantier.

Guy CHAMPAGNE
Bégaar, 40 - Tartas

P.S. Certains de ces comptes rendus paraîtront dans le bulletin de la commission mathématique.

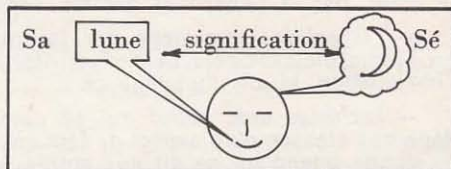
SIGNIFICATION : MOUVEMENT DE L'ESPRIT ENTRE Sa ET Sé

Dans le langage courant on parle des *mots* et des *choses*. En linguistique on préfère parler de *signifiants* et de *signifiés* car le mot *choses* a deux sens :

1. la chose elle-même, le référent
2. la chose à laquelle on pense, le signifié

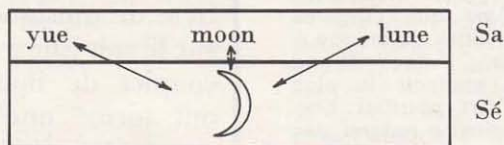
mot	signifiant signifié	signifiant
chose	réfèrent	signifié

Quand on prononce /lyn/ l'esprit effectue un mouvement de va-et-vient entre le signifiant /lyn/ et le signifié « lune ».



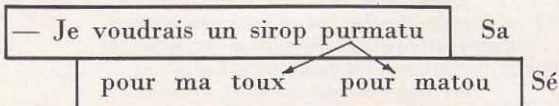
La signification c'est le mouvement de l'esprit entre le signifiant et le signifié.

Ce mouvement de l'esprit est universel. Mais la langue est une *institution sociale*, un *code social*. Elle résulte d'un *contrat implicite*, non écrit mais admis par tous. Ainsi la même réalité, la lune, est appelée « yue » en chinois, « moon » en anglais, « lune » en français /lyn/.



Cette signification, ce mouvement de l'esprit, peut devenir ambiguë. L'esprit hésite et se soulage par le rire.

Un chat entre dans une pharmacie :



PROLONGEMENTS : Pour faire un mot d'esprit, il faut un signifiant multivoque et créer à l'envers une histoire qui présente à la fois les deux signifiés. (matou → chat ; ma toux → sirop → pharmacie ; un chat dans une pharmacie). En créant des histoires, ne pas l'oublier pour pouvoir les démonter !

art enfantin

Les adolescents

n° 52

Ce numéro "Les adolescents" n'a d'autre ambition que de porter modestement témoignage de cette atmosphère de création qui naît dans nos classes du secondaire qui pratiquent quotidiennement, à l'intérieur du carcan officiel des horaires,

— *l'expression de soi* par le corps et la main, par la pensée et par les sens ;

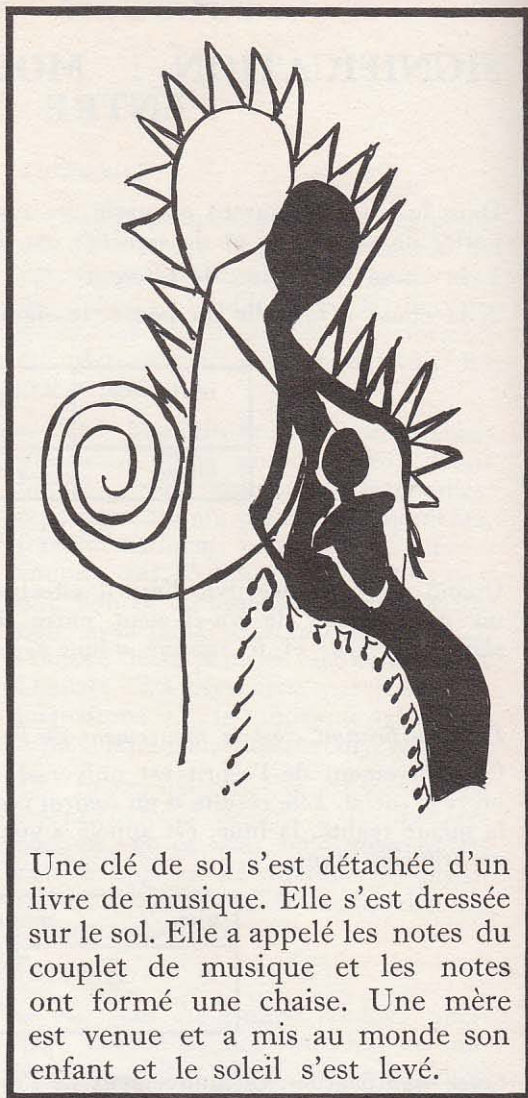
— *l'invention personnelle* par la mise en branle indissociable de l'affectivité, de l'imagination et de l'intelligence ;

— *l'échange avec autrui* qui se colore dans nos classes d'un aspect de fête qu'on se donne quand on se dit aux autres par un poème, une musique, un dessin, une sculpture, une découverte mathématique, quand on se dit en chœur par une fresque, une tapisserie, un album collectif.

« Il ne faut pas craindre d'être soi-même, affirme Chagall, de n'exprimer que soi » car « c'est en descendant dans les profondeurs de soi-même que l'homme parcourt toutes les dimensions du monde ».

Sentiment ou Raison, Affectivité ou Intelligence, tout peut soutenir le plus vaste humanisme et l'Art pourrait bien être le porteur révolutionnaire naturel des espoirs d'une société nouvelle.

Janou LEMERY



Une clé de sol s'est détachée d'un livre de musique. Elle s'est dressée sur le sol. Elle a appelé les notes du couplet de musique et les notes ont formé une chaise. Une mère est venue et a mis au monde son enfant et le soleil s'est levé.

OBSERVATIONS A FAIRE EN NOVEMBRE (I)

LE TEMPS

a) Mois de *brumaire* du calendrier républicain, *novembre* est donc le mois du brouillard. Remarquez où il se produit, à quel moment il apparaît, et à quel moment il se dissipe. Comptez le nombre des jours de brouillard de ce mois.

b) Notez la direction du vent quand il pleut et quand il fait froid, vérifiez la justesse des dictons locaux (le vent vient de, il va pleuvoir). Y a-t-il un rapport avec l'exposition des ouvertures des maisons ?

LE CIEL

a) D'après le tableau du calendrier des postes, calculez la durée du jour le 1^{er} et le 30 novembre. Vers le 21 novembre mesurez la longueur de l'ombre d'un bâton d'un mètre tenu verticalement.

Vers cette date encore, du point X, notez sur votre croquis panoramique le point de l'horizon où le soleil se lève, puis le point où il se couche. Du même lieu et à la même date, notez sa hauteur dans le ciel, à midi.

b) Qualifiez exactement la forme et la couleur du soleil quand il se couche.

c) D'après les tableaux des levers et couchers de la lune du calendrier des postes, calculez le temps qui s'écoule entre la nouvelle lune d'octobre et celle de novembre.

LES PIERRES

a) En quoi construit-on les murs des maisons de chez vous ? Cherchez d'où proviennent ces matériaux.

b) Avec quoi couvre-t-on les maisons de chez vous ? Cherchez d'où proviennent ces matériaux.

c) Avec quelles pierres entretient-on les routes de chez vous ? Cherchez d'où proviennent ces matériaux.

PHENOMENES

a) Dites de quels côtés de la route circulent les voitures.

Dans quel sens on tourne les vis et les écrous pour les serrer, et les desserrer.

Dans quel sens on tourne les clefs pour ouvrir les portes, pour les fermer.

b) Versez de l'huile dans un verre d'eau. Que fait-elle ?

Enfoncez tout droit un seau vide dans un baquet d'eau. Qu'éprouvez-vous ?

Jetez un morceau de bois dans l'eau. Que devient-il ?

Lancez une bouteille vide dans l'eau. Que fait-elle ?

Continuez d'autres expériences du même genre.

LES PLANTES

1) LES RACINES

Coupez une carotte longitudinalement et transversalement. Dessinez ce que vous voyez. Faites de même avec un navet.

2) LES TIGES

Prenez une bûche de bois. Observez une extrémité : apparence des couches de bois, partie la plus dure.

3) LES FEUILLES

a) La chute des feuilles est en cours. Essayez d'en dresser le calendrier (tel jour, tels arbres perdent leurs feuilles).

Tous les arbres de la même espèce perdent-ils leurs feuilles en même temps ?

Vérifiez leur emplacement et leur orientation. Sur un même arbre quel est le côté qui se dénude avant l'autre ?

La chute des feuilles a-t-elle lieu à la même date cette année que l'année dernière pour le même arbre ? Y a-t-il un rapport avec le temps (froid, pluie, vent) ?

Certains arbres gardent leurs feuilles fanées. Lesquels ?

b) Les feuilles tombées pourrissent et se décomposent grâce à des micro-organismes. Dans le sol d'un bois, prélevez quatre couches :

— la première contient les feuilles qui viennent de tomber et sont encore entières,

— la seconde contient les feuilles de l'année précédente qui sont déjà détruites,

— la troisième contient les feuilles tombées il y a deux ans ; elles sont réduites en terreau,

— la quatrième est de la terre noire, de l'humus. Faites un croquis de ces couches superposées.

4) LES FLEURS

Quelles sont les plantes qui fleurissent encore durant ce mois dans les jardins ? Dans les champs ?

5) LES FRUITS

a) Quelques fruits sauvages mûrissent encore. Lesquels ?

b) Dessinez le fruit du buis. Faites une coupe transversale. Comptez les graines.

6) LE CHENE

C'est la saison des glands.

a) Ramassez-en un et dessinez-le avec la cupule où il est logé.

b) Enlevez son enveloppe après avoir fait tremper pendant plusieurs heures. Peut-il se diviser comme le haricot ?

c) Dessinez le cotylédon avec la gemmule.

d) Frottez-le sur une feuille de papier. Faites de même avec une noix. Comparez.

7) LE HOUX

a) Le houx a quelle particularité ? A cause de quoi ?

b) Dessinez une feuille, une branche avec ses fruits.

c) Rendez bien la couleur. Connaissez-vous d'autres fruits ayant la même teinte ?

d) Examinez à la loupe une coupe transversale et une coupe longitudinale du fruit du houx. Dessinez.

e) Est-il facile de casser une branche de houx ?

8) LES PLANTES MEDICINALES

a) Il commence à faire froid et vos mamans confectionnent des tisanes. Demandez-leur avec quoi.

b) Essayez de classer des plantes médicinales en trois catégories :

— celles dont on utilise les racines.

— celles dont on utilise les feuilles.

— celles dont on utilise les fleurs.

9) LES TRAVAUX

a) Quels travaux fait-on ce mois au jardin, dans les champs ?

b) Regardez un agriculteur qui laboure. Que fait la terre coupée par le coutre et le soc ? Où se trouvent placées les herbes ? Que deviendront-elles ?

10) LES MOUSSES

Elles vont commencer à se développer car elles ne sont plus desséchées par la chaleur, et les autres plantes ne les étouffent plus. Suivez leur développement.

a) Cueillez des mousses différentes et dessinez-les : tiges, feuilles.

b) Ont-elles des racines ?

c) Les sporanges sont des organes de reproduction. Examinez-les à la loupe. Dessinez (urne avec couvercle). Secouez une urne sur du papier blanc. La poussière qui en sort est constituée par des spores.

OBSERVATIONS A FAIRE EN NOVEMBRE (II)

LES ANIMAUX

1) LE CHIEN

a) Suivez un chien de chasse. Comment retrouve-t-il les traces de son maître ? Comment découvre-t-il le gibier ?

b) Regardez-le boire. Comparez au chat. Laissez-le vous lécher. Comparez au chat. Pourquoi cette différence ?

d) Comment attaque-t-il un autre chien ?

2) LES OISEAUX

Les migrations se terminent.

Notez le jour de l'arrivée des oiseaux qui viennent passer l'hiver chez vous.

Notez la direction suivie par ceux qui ne font que passer.

3) LES POISSONS

Observez un poisson que vous élevez en aquarium.

a) Étudiez comment il se déplace à l'aide de plusieurs croquis. Quelle nageoire lui sert ?

b) Regardez comment il change de direction. Quelles nageoires sont utilisées ?

c) Quand il se tient en équilibre dans l'eau. Quelles nageoires lui servent ?

d) Se repose-t-il ? Où ? Comment ?

e) Cherchez ce qui peut l'aider parmi ses viscères à se tenir à des niveaux différents dans l'eau. Comparez à un sous-marin.

f) Regardez-le quand il respire. Que fait sa bouche ? Que font ses opercules ?

4) LES INVERTEBRES

Pour en découvrir il vous faut chercher dans les feuilles mortes, les trous sous les racines, les creux d'arbres morts, les crevasses des écorces, les mousses. Observez à la loupe toute la microfaune qui s'y cache et essayez de l'identifier : œufs, larves, chrysalides, araignées, petits mollusques. Tout ce monde a déjà pris ses quartiers d'hiver.

NOTRE CORPS

1) LA RESPIRATION ET LA CIRCULATION

a) Comptez combien vous respirez de fois en une minute. Expirez devant un miroir, que constatez-vous ?

b) Placez votre pouce droit un peu en dessous de l'articulation de votre pouce gauche. Que sentez-vous ? Comptez vos pulsations en une minute.

Placez votre main près du creux de votre estomac. Que sentez-vous ?

Y a-t-il une relation avec la sensation précédente ?

2) LA MAIN

a) Comptez les articulations de chacun de vos doigts.

Dans quelle direction se plient-ils ? Comparez au pouce.

Saisissez un objet sans vous servir du pouce. Concluez.

b) Essayez de compter les os d'un doigt jusqu'au poignet, du pouce jusqu'au poignet.

c) Dessinez un doigt avec son ongle.

c) Comment distinguez-vous sans le regarder un corps mou d'un corps dur, un liquide épais d'un liquide très clair.

3) LA LANGUE

a) Examinez la langue d'un camarade. Observez les papilles tout au fond : forme, nombre.

b) Regardez plus au fond encore. Quelle est la position de la luette ?

c) Qu'y a-t-il de chaque côté de la gorge ? Couleur ?

d) Voyez l'espace entre la luette et les amygdales sur plusieurs camarades. Est-il le même ?

e) Vos camarades ont-ils tous la langue de la même couleur ?

4) LES DENTS

Placez un miroir devant votre bouche ouverte et comptez vos dents.

Ont-elles toutes la même forme ? Dessinez-les. Nommez-les.

F. DELEAM

DU III^e AU VIII^e SIÈCLE NE S'EST-IL DONC RIEN PASSÉ ?

La plupart des manuels scolaires historiques, surtout ceux de l'école élémentaire, sont presque muets sur la période s'étendant de la fin de l'Empire Romain d'Occident à l'avènement de Charlemagne. Pire encore, dans la grande fresque de la civilisation occidentale, il faut sauter de l'hégémonie de Rome, héritière du monde grec, à la Renaissance italienne pour assister à un renouveau de culture. Ce millénaire d'ignorance est-il le reflet exact de l'évolution de l'humanité? N'y a-t-il pas un grand vide à combler dans l'histoire de la civilisation?

On ne manquera pas de me répondre : « Mais il y a eu les miniatures carolingiennes, les grandes cathédrales romanes puis gothiques... » Vous êtes-vous interrogés pour savoir d'où elles viennent? Les thèmes décoratifs des unes et les techniques de construction des autres n'ont-ils pas été empruntés quelque part?

Si vous avez voyagé en Europe orientale et en Asie occidentale, vous avez sans doute été frappés par des églises magnifiques de forme, de couleur et de richesse. Vous êtes-vous demandés

à qui elles devaient cet héritage somptueux?

Les réponses tiennent dans ce simple mot : *Byzance*.

En effet, pendant près de onze siècles, Byzance ruisselant d'or, Byzance riche des traditions grecques, Byzance exubérante de découvertes techniques, a rayonné son influence de l'Arménie au Piémont, du Danube à la Mer Rouge.

Nous pouvons réparer cet oubli dans notre documentation (collections BT) puisque des témoins de cette brillante étape de l'Histoire existent à nos portes. Qui ne connaît l'église Saint-Marc de Venise, les mosaïques de Ravenne, les ivoires byzantins du Louvre, les enluminures de la Bibliothèque Vaticane? Je vous lance donc un appel pour réparer ce hiatus : qui veut travailler avec moi pour former à quelques-uns un petit chantier qui rassemblera : documents, illustrations, bibliographie sur cette grande époque un peu oubliée de l'Histoire de l'Humanité? Ecrivez-moi. Merci !

F. DELEAM



22 : POURQUOI

LA GUERRE DE 14 ?

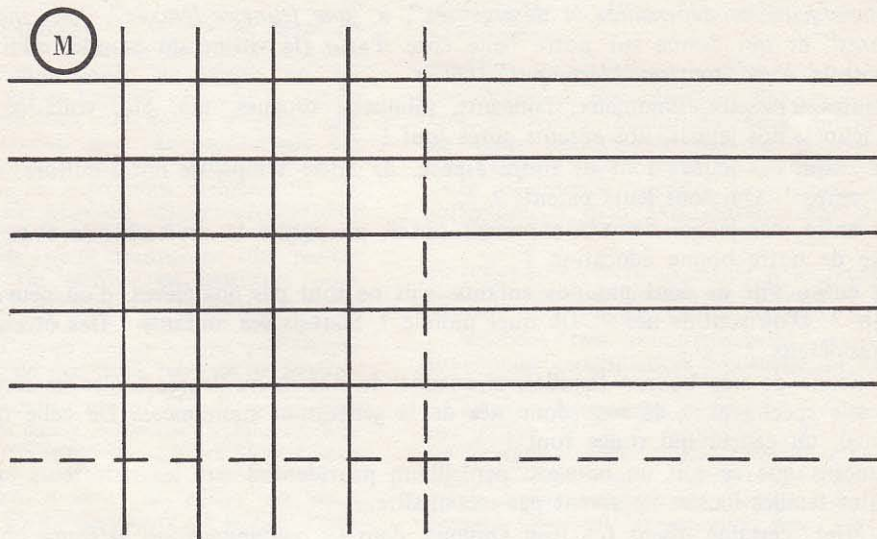
Cette brochure a été réalisée par un groupe d'élèves de l'Ecole de la Source à Paris. Au-delà des causes immédiates

du conflit, ils ont davantage cherché à en connaître les raisons. Ils nous exposent les regrettables méfaits de la montée des nationalistes, l'escalade de la course aux armements. Vous pourrez découvrir sans doute d'autres raisons plus ou moins profondes, vous chercherez : c'est le rôle de BT2 de vous inciter à prendre le relai.

Fiche C

 $(6 ; 9)$ $\textcircled{\text{M}}$

...



Imaginez
Composez
Terminez

puis adressez à Monthebert
St-Rémy sur Creuse, 86 - Dangé



La pop'culture

Il faut, dit mon journal local (1), se féliciter de l'heureuse faillite des festivals pop :

"Non seulement les recettes ne couvrent pas les frais d'organisation, mais il va falloir (à l'île de Wight) trouver des fonds pour nettoyer les 17 ha de terrain où s'accumulent, dans une odeur pestilentielle, des dizaines de tonnes d'ordures accumulées par

les doux apôtres de la musique et de la crasse".

Bien fait na ! Voilà ce que c'est que de vouloir "s'intéresser" (c'est moi qui souligne) à *"une jeunesse dépenaillée et désargentée"*, à *"une jeunesse désaxée"*, *"aux mœurs décadentes"* et qui donne sur notre belle côte d'azur (la vitrine du monde, qu'il dit (1) le spectacle d'un *"tourisme dégradant"*. Ouais.

Hirsutes, crasseux, libidineux, fainéants, nihilistes, drogués, etc, etc, voilà ce que sont les jeunes, nos jeunes, nos enfants après tout !

Car enfin, ces jeunes sont de notre espèce, de notre temps, de notre culture, et issus de nos corps ! Qui sont leurs parents ?

Car enfin, ces jeunes désaxés, comment ont-ils pu perdre le droit chemin et ne pas suivre l'axe de notre bonne éducation ?

Car enfin, s'ils ne sont pas nos enfants, s'ils ne sont pas nos élèves, d'où peuvent-ils bien venir ? D'où sont-ils nés ? De quel monde ? Sont-ils des mutants ? Des étrangers ? des ultrasidéaux ?

Si aucune de nos bonnes familles, si aucune de nos merveilleuses écoles ne secrète jamais de tels spécimens : ils sont donc nés de la génération spontanée... De celle qui produit le mal, un cancer qui ronge tout !

A moins que ce soit un nouveau penicillium providentiel que les rédacteurs en chef des petites feuilles locales ne savent pas reconnaître...

En effet, certains disent (cf Jean Onimus, dans *La communication littéraire* chez Desclée de Brouwer) qu'ils sont, nos dépenaillés désargentés, (vice particulièrement rédhibitoire sur notre côte d'azur, et manquant totalement "d'intérêt") les porteurs d'une troisième culture — une pop'culture — d'une anti-culture, celle de la participation humaine, de la libre créativité, de l'expansion de l'être, du bonheur de vivre, et s'opposant à la culture traditionnelle classique (la première) et à celle de nos sociétés industrielles, culture scientifique et technique (la suivante).

Encore une fois, où naît cette troisième culture ? Dans nos familles... dans notre école... Faut savoir ! Décidemment qui vient d'où ? Et que pèse l'école dans tout ça ? Et notre éducation ?

A la page 77 des *Dits de Mathieu Freinet* dit : "Il est des actes qui ne sont répréhensibles qu'en fonction de l'égoïsme et de l'inhumanité de ceux qui détiennent propriété et autorité." Est-ce la réponse ?

M.E.B.

EXPLOITATION MATHÉMATIQUE D'UNE RECHERCHE

Cette expérience nous est transmise par nos camarades italiens.

Florenzo Alfieri est l'un des animateurs du Movimento di Cooperazione Educativa, membre italien de la FIMEM.

Florenzo ALFIERI

Nous sommes dans une classe de deuxième année, c'est le mois de novembre.

Pendant une séance de texte libre, Roberto lit un texte qui parle de la méthode employée par son grand-père pour semer le blé.

Un élève commente la lecture du texte en se servant des observations qu'il a faites dans le champ voisin de l'école où ces jours-ci on est en train de préparer le terrain pour les semences. On décide de faire une visite au champ dont la propriétaire est bien connue des garçons. Quelqu'un propose que nous aussi nous semions du blé en classe. En plus du magnétophone pour interviewer la paysanne et de l'appareil photo, nous nous munissons de petites pioches et de sachets en plastique pour transporter le terreau du champ dans notre petite caisse. Cette dernière est plutôt grande (150 x 40 cm) et occupe une grande partie d'un de nos deux rebords de fenêtre.

Lorsque nous avons décidé de nous faire construire la caisse, nous nous étions trouvés dans la nécessité de communiquer nos dimensions au menuisier : nous avons construit un modèle de caisse en nous servant de douze morceaux de ficelle, c'est-à-dire un morceau de ficelle pour chacun des douze côtés d'un parallélépipède et puis au moment de donner ces renseignements au menuisier nous nous étions aperçus que trois morceaux de ficelle seulement suffisaient. Sur chacun nous avions mis l'étiquette « hauteur », « largeur », « longueur » et nous avons envoyé le tout au menuisier.

Nous nous rendons dans le champ et nous assistons aux labours, nous prenons beaucoup de photographies, nous interrogeons la paysanne sur les différents moments de la préparation du terrain, des semences, sur les traitements successifs à donner et nous demandons la date des semences. Nous nous faisons donner un sachet de semence

et nous remplissons nos sachets avec de la bonne terre du champ. Le but de semer du blé en classe est de confronter le comportement de notre blé avec celui du champ ; le terreau employé est le même, la semence aussi, c'est le milieu extérieur seulement qui change.

Par la suite cette comparaison ne sera pas complètement possible étant donné que de très mauvaises conditions atmosphériques ne nous permettront pas de poursuivre nos visites et aussi parce que l'intérêt pour cette expérience prendra une orientation différente, à mon avis extrêmement intéressante.

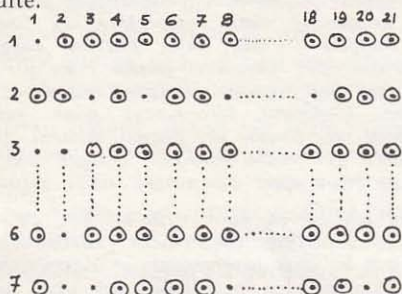
En effet au moment de semer nous rencontrons un certain nombre de difficultés. Les garçons ont l'habitude de préparer leurs expériences très minutieusement et d'en prévoir les conséquences éventuelles et leurs inconvénients.

« Comment ferons-nous pour savoir comment nos grains se sont comportés ? Il faudra les compter ! Voilà, nous pouvons compter ceux que nous semons et ensuite ceux qui ont germé et nous saurons ainsi ceux qui n'ont pas germé. Comment ferons-nous pour savoir combien de temps les grains mettent pour germer ? Il faudra marquer chaque jour ce qui se passe mais comment ?... »

Tous les élèves sont pris au feu de ces discussions qui constituent certainement l'aspect le plus intéressant de l'expérience. On examine les problèmes les uns après les autres. D'abord celui des semences ; on a décidé qu'il faut compter les grains et qu'il faut les placer de manière à ce que les plants ne poussent pas les uns sur les autres. Giancarlo propose de « mettre les grains en rangs » selon le schéma utilisé à ce moment-là pour « visualiser » l'opération de la multiplication. Le rang est synonyme d'ordre et de simplicité. Sur un simple

coup d'œil on décide qu'une bonne solution serait celle de sept rangées comportant chacune vingt-et-un grains. Mais le terreau n'est pas le meilleur endroit où l'on puisse placer nos grains en belle ordonnance ; aussi nous servons-nous d'abord du plan de la table pour la peinture. Puis quelqu'un a une très bonne idée : celle de dessiner sur le papier ce que nous devons faire « comme ça, le moment venu, nous ne nous tromperons plus », autrement dit quelqu'un a l'idée de construire un modèle graphique de notre travail.

Nous nous rendons bien vite compte qu'après avoir établi quelques conventions simples, tout peut être représenté graphiquement. Les garçons disent que nous sommes en train de faire « des tableaux qui parlent ». Sur une feuille de papier d'emballage, grand comme notre champ, on trace une grille et on marque chaque intersection d'un petit point rouge ; chaque petit point représente un grain. Nous étions arrivés à cette disposition à travers le produit cartésien ; et ainsi le fait que tout point d'un plan puisse correspondre à deux autres points est une chose que tout le monde sait. Comment pouvons-nous appeler chaque point ? Nous avons l'idée de numérotter les lignes et les colonnes. Chaque petit point rouge aura son prénom, disent les garçons (le numéro de la ligne à laquelle il appartient) et son nom (le numéro de la colonne à laquelle il appartient). Le prénom précède toujours le nom et ainsi en lisant le graphique on ne pourra avoir de doutes. Voici le graphique des semailles qui en résulte.



On s'amuse à reconnaître les grains et à jouer avec ce graphique complètement inventé par nous.

La reconstitution sur le terrain du plan cartésien préparé se révélera plus difficile que prévu. Sur les deux bords intérieurs de la caissette, nous appliquons des étiquettes portant les chiffres allant de un à sept et de un à vingt-et-un.



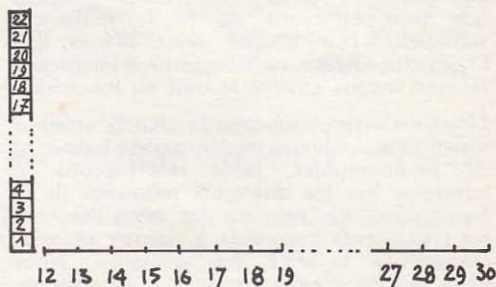
A l'aide d'un bâtonnet on trace les différents sillons perpendiculaires entre eux. A chaque intersection on place un grain. Chaque matin quelques garçons « liron » sur la caissette les références des petites plantes ayant germé et les communiqueront aux élèves responsables du graphique.

Ces derniers, sans jamais regarder la caissette, entoureront d'un cercle bleu les grains ayant germé. Le second problème que nous essayons de résoudre concerne la durée de la germination et la fréquence journalière des grains ayant germé. Tout de suite on essaie de transposer aussi sur un graphique les renseignements que nous recueillons.

Un garçon propose d'écrire chaque jour sur un tableau combien de grains ont germé ; d'autres proposent de se servir d'un tableau du type de celui dont on s'était servi l'an passé à la fin de chaque mois pour faire la synthèse des relevés météorologiques. On discute longtemps ; on esquisse beaucoup de choses au tableau, on met en évidence le fait que ce nouveau tableau doit être explicite.

On essaie pour cela de renverser le schéma du tableau et l'on découvre qu'ainsi les indications sont plus immédiatement visibles et prêtes à la confrontation.

Aussi prépare-t-on une feuille de papier d'emballage pour le futur histogramme.



Les nombres horizontaux représentent les jours du mois de novembre qui ont suivi le jour des semailles tandis que les nombres verticaux constituent une échelle qui facilitera la lecture du nombre de plantes ayant germé chaque jour.

Il nous semble maintenant que tout soit en place ; il ne nous reste qu'à attendre. Les garçons sont excités ; moi je sais que ce n'est pas tellement le phénomène naturel de la germination (dont on a déjà une grande expérience) qui les intéresse mais plutôt tout le dispositif technique que nous avons construit ensemble en partant de zéro, autour de cette expérience et que nous sommes anxieux de mettre à l'épreuve.

L'effort de prévision a vraiment été notoire et la recherche intellectuelle a créé, comme cela arrive toujours, un lien affectif profond et une vive tension émotive au niveau de l'activité que nous avons.

Le 15 novembre, la première petite plante fait son apparition. C'est la plante n° 4-1. Le 16, 7 petites plantes apparaissent ; le 17, il en apparaît 17.

Nous jetons un coup d'œil d'ensemble sur le graphique cartésien ; avec surprise nous observons que toutes les petites plantes qui ont germé se trouvent dans la zone située à droite de la petite caisse. Nous observons aussi la disposition de la caissette sur le rebord de la fenêtre et nous notons que le radiateur arrive juste sous la partie droite de la caissette, celle où s'était trouvée la germination la plus précoce.

Une discussion s'ensuit entre ceux qui soutiennent que la partie droite de la caissette est plus chaude que celle de gauche et pour cette raison est plus favorable à la germination des graines et ceux qui pensent que toute la petite caisse est chauffée de la même manière par le radiateur placé en dessous. On décide de « mesurer » la chaleur des deux parties de la caissette, celle de gauche et celle de droite et on cherche les instruments adéquats. On s'oriente vers deux petites éponges qui nous servent pour le nettoyage quotidien ; on dit « Mouillons les deux éponges et ensuite plaçons-les sous les deux parties de la caissette et après quelque temps voyons ce qui se passe ».

Ce projet peu élaboré est peu à peu amélioré jusqu'à l'in vraisemblable dans le but de garantir la plus grande vérité possible quant au résultat et voici comment se déroule l'expérience.

Sur le plancher trône un grand seau rempli

d'eau ; le maître fait glisser une ficelle à l'extrémité de laquelle sont attachées les deux éponges. Dario compte jusqu'à dix, à dix le maître soulève la ficelle. Giancarlo et Maurizio prennent chacun l'une des deux éponges et vont les placer en même temps sur le rebord de la fenêtre sous la caissette, une à gauche et l'autre à droite.

On remonte le réveil ; dans une heure, il sonnera et on fera la comparaison. Une heure après on tord les deux éponges en les tenant par les extrémités dans deux bocal de verre aux dimensions identiques pour pouvoir comparer comme il faut les deux quantités d'eau sorties des éponges tordues. Tandis que celle de gauche remplit presque le bocal, celle de droite donne une quantité presque inexistante. Donc à droite il y a certainement plus de chaleur et c'est probablement là, la cause du phénomène observé.

Le 18, notre deuxième feuille de papier « éclate » ; nous avions prévu une vingtaine de germinations par jour et aujourd'hui au contraire les nouvelles petites plantes dépassent les 50. Le fait de devoir rallonger notre feuille à l'aide d'une longue bande fournit intuitivement une idée très claire du mode d'un histogramme en statistique ; aussi le jour suivant, est-il nécessaire de coller un appendice à la première feuille puisque les nouvelles petites plantes sont 29. Ce jour-là, il se passe une chose curieuse.

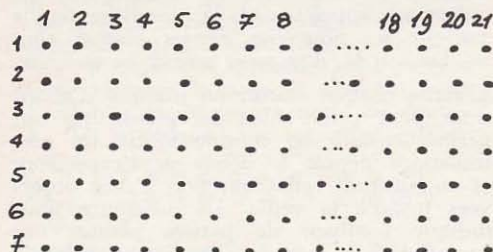
Comme chaque matin, on marque d'abord d'un petit cercle bleu les grains qui ont germé, ensuite on compte toutes les germinations depuis le début de l'expérience et on soustrait celles que l'on a déjà observées jusqu'à la veille. La différence nous indique combien de petites plantes ont germé dans la journée. Tandis qu'ensemble on est en train de compter toutes les petites plantes déjà indiquées sur le premier graphique, un élève calcule de son côté sur le deuxième graphique combien de plantes étaient nées jusqu'à la veille et il trouve qu'elles sont 76. Quand nous en arrivons à compter « ... 74, 75, 76... », nous sommes interrompus « *Celles-là ce sont les plantes qui étaient déjà nées hier. Chaque fois, commençons à compter à partir de 1, ainsi nous éviterons de faire la soustraction.* ».

Beaucoup de garçons contestent sa façon de voir : étant donné que nous sommes partis de la gauche, il nous reste encore à compter les plantes de droite, celles qui sont nées d'abord ; comment pouvons-nous dire qu'elles sont nées aujourd'hui ? Nous

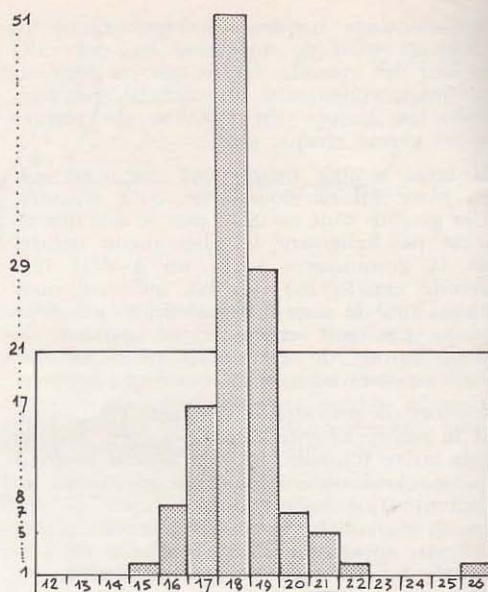
savons tous que ce n'est pas vrai, nous avons aussi fait l'expérience des éponges. Après une longue discussion Sergio dit : *« A présent, nous discutons sur les chiffres et non sur les plantes proprement dites ! Si nous pensons aux chiffres, il est juste de faire comme on vient de dire, parce que les premières plantes qui ont poussé à droite sont passées à gauche sur le graphique ».*

Le 20 est un dimanche. On ne relève aucune indication. Le 21 nous trouvons qu'il y a onze nouvelles plantes. D'où une autre discussion très animée : où marquons-nous les nouvelles germinations ? toutes en date du lundi en laissant vide la colonne du dimanche ou bien agissons-nous d'une autre manière ? Nous observons l'histogramme obtenu jusqu'ici : la courbe est descendante, aussi est-il probable que plus de plantes aient poussé le dimanche plutôt que le lundi. Nous en marquons donc six pour le dimanche et cinq pour le lundi ; le garçon qui inscrit ces indications souligne tout à coup de sa plume noire les 20 et 21 novembre : *« Ça veut dire que nous ne sommes pas sûrs ».*

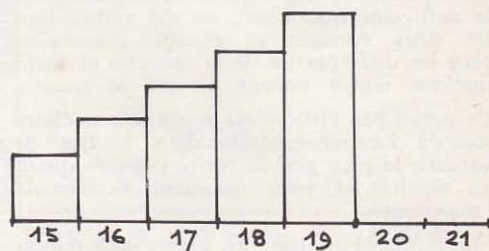
Voici au terme de l'expérience les deux graphiques qui en résultent :



Sur ce premier graphique, on observe que n'a pas été enregistré ce phénomène si intéressant qui nous avait conduits à faire l'expérience des deux éponges : toutes les graines qui ont germé sont indiquées de la même manière, qu'elles aient germé avant ou après. On dit : « Une personne qui entre pour la première fois dans notre classe et qui n'est pas au courant de notre travail ne peut comprendre, à partir de ce graphique, tout ce qui s'est passé. La prochaine fois nous procéderons différemment ; nous trouverons une façon de marquer différemment les germinations ayant eu lieu des jours différents ».



Sur le second graphique on observe que la plus grande partie des grains a germé entre le 6^e et le 8^e jour après les semences et qu'il y a très peu de plantes qui se soient sensiblement écartées de la règle générale. Entre temps dès le deuxième jour de germination, les garçons sont frappés par la rapidité avec laquelle les petites plantes poussent et nous nous rendons compte que cette donnée de l'expérience risque d'être perdue, ce qui diminue ainsi pour nos tableaux leur pouvoir de fournir des renseignements à ceux qui n'ont pas assisté personnellement à l'expérience. Aussi décide-t-on de conserver chaque jour la hauteur d'une plante, la première qui a poussé là (4-21), en la reproduisant par superposition sur une bande de papier de couleur. On colle les différentes bandes sur une grande feuille de papier d'emballage et sous chaque bande on marque le numéro du jour.



Ainsi notre expérience a-t-elle été presque entièrement enregistrée grâce à trois graphiques nés de nos discussions et acquis au cours d'un processus à la fois de simplification et d'abstraction motivé par l'exigence d'une représentation suffisamment communicable ; processus dont les enfants sont capables contre toute attente. En effet, devant chaque difficulté on s'est toujours

demandé si nos tableaux pouvaient être compris par nos correspondants, par les lecteurs de notre journal, par les stagiaires qui chaque semaine venaient nous rendre visite, par les parents, par tous ceux qui se sont intéressés à notre travail mais qui ne sont pas chaque jour en classe avec nous.

F. ALFIERI

bibliothèque de travail



LE TRAVAIL 70-71 EST COMMENCÉ

Comme nous l'avons annoncé, dans chaque numéro de *L'Educateur*, nous voulons vous entretenir du *Chantier BT*.

Aujourd'hui, nous publions la liste des 9 BT, 6 BT2, 5 BTJ et 3 SBT que nous venons d'adresser aux équipes des comités de lecture :

BT

- José-Manuel, enfant du Guatemala
- Protégeons les rapaces diurnes
- Marseille retrouve ses murs, son port grecs
- L'Année Terrible (1870)
- La Bourrine, maison de Vendée
- Sedan : 1870
- Le vitrail
- Gahungu, enfant du Burundi
- 7×2^{3936} lapins

soit 1 brochure d'information mathématique, 3 de géographie, 1 d'histoire naturelle et 1 divers. Les 3 BT d'histoire comportent deux brochures se rapportant à 1870-1871 : avec les 2 tomes d'une BT2 sur *La commune* que nous mettons au point, nous aurons un « complexe » intéressant.

BT2

- Une enquête économique (région de Grenoble)
- B. Brecht et l'hitlérisme
- Le Service Civil International
- L'Amérique précolombienne
- Une ferme en Champagne
- Paul Eluard

3 brochures de géographie : enfin !
La série BT2 en manquait...

BTJ

- Le lézard
- La vie du canal
- Vendeuse dans un grand magasin
- La gazelle
- Le cobaye

Ce sont des brochures pour le planning de la prochaine année scolaire puisque pour 70-71 la liste des numéros à paraître est établie (voir *L'Educateur* n° 1).

SBT

- *Le travail SBTJ (prototype)*
- *Les chèques bancaires*
- *Napoléon vu dans les manuels d'histoire internationaux*

C'est peu ! Ceux qui s'intéressent aux suppléments BT devraient fouiller dans leurs documents !

Enfin nous avons retourné, pour ultime mise au point, après que les comités de lecture aient donné leurs indications, un certain nombre de projets aux auteurs. Ces brochures pourront paraître cette année.

BT

- *En Guyane française*
- *Franck, enfant de batelier*
- *Une cave coopérative en Charente*
- *Bernard Palissy*
- *Le Concorde*

SBT

- *Une ferme de Chalosse*
- *Le cadastre*
- *Une ferme à cour ouverte*
- *Roselend : maquette du barrage*

BTJ

- *Le furet*

BT₂

- *Lénine*
 - *Visages du Maghreb*
 - *An english technical school*
- Rejoignez-nous dans le chantier BT.

BTJ, BT₂, BT Magazinee

Là aussi il faut fouiller parmi vos albums de correspondance ! Actuellement nous sommes à court de documents à publier. Vous savez qu'il nous faut nous tenir près de l'actualité. Que les journaux scolaires ne contiennent pas de publications d'enquêtes. Adressez-nous vos albums. Nous les photocopions et nous vous les rendons ! N'oubliez pas : c'est urgent !

Vous avez trouvé dans l'Educateur 2 la liste des responsables des Chantiers BT (1). Ces camarades sont ceux qui répartissent les projets dans les comités de lecture. Si vous désirez participer au travail coopératif de mise au point des brochures, inscrivez-vous, selon vos préférences et vos compétences auprès de ces camarades. N'ayez aucune hésitation : il faut de nombreuses équipes de lecture et il faut renouveler les troupes ; ce n'est pas toujours aux mêmes, nous avons besoin de vos bonnes volontés.

Merci !
MEB

(1) Il n'y a pas de responsable BT₂ sciences. Qui voudrait nous apporter son aide ?

POUR QUOI FAIRE ?

Michèle DELVALLÉE

Quand on parle des problèmes de la lecture, on pense surtout à l'apprentissage. Quand l'enfant est en possession de cet outil lecture qui lui permet de prendre contact avec la pensée des autres, d'élargir son champ d'expériences, que va-t-il en faire, comment va-t-il l'affiner jusqu'à en faire un véritable moyen de s'enrichir, de se construire ?

A nous de ne pas faire de la lecture un moyen d'asservissement. Elle en est un si l'enfant adopte comme vérité ce que dit le livre s'il n'a qu'une référence, aucun moyen de comparaison. Tout jeune, l'enfant peut apprendre à choisir ce qu'il lit, à le critiquer, à le confronter à d'autres textes. Cela signifie : possibilité de choix, abondance de lecture. Plus tard, il lui faudra saisir l'essentiel d'une page, couper, résumer... Dès le CE les enfants qui lisent pour leur camarade dans leur livre de bibliothèque racontent ce qui s'est passé avant, situent les personnages. Mais cela leur est encore bien difficile. Certains savent vite sauter un passage qui leur semble moins important, s'arrêter pour commenter une idée, d'une réflexion personnelle. C'est encore plus rare. Et pourtant ce n'est qu'à partir du moment où on est capable de cette démarche qu'on sait vraiment lire. Comment arriver à cela ?

Bien sûr pas avec un livre de lecture sur lequel tout le monde suit en même temps, où le maître délimite le paragraphe imparti à chacun. Mais par la lecture libre.

Lecture libre, cela veut dire lire au moment qu'on a choisi, ce qu'on a envie de lire, lire pour soi ou pour les autres, pour le plaisir ou parce qu'on veut se documenter sur un sujet évoqué ensemble, répondre à une de ses propres interrogations, compléter un exposé...

Pour les plus grands et quand la lecture est purement personnelle, le problème se résout assez facilement : on reprend la BTJ qu'on a commencée ou le livre de bibliothèque (mais bien peu nombreux ceux qui sont réellement adaptés et certains enfants prennent la mauvaise habitude de lire sans comprendre réellement et sans se poser de questions !) Pour ceux qui prennent tout juste contact avec la lecture courante, il y a bien sûr les livrets de la bibliothèque enfantine, les textes des journaux scolaires (mais ils ne sont pas tous d'égale valeur) et puis?...

Comme c'est difficile de trouver de quoi lire à ses camarades : quelque chose d'intéressant mais d'assez court pour qu'on ait eu la possibilité de bien le comprendre, donc de bien le lire ! Comme c'est difficile quand



Photo M. Rouyre

on a 7 ou 8 ans de découper le passage intéressant même dans BTJ, de savoir le situer en quelques mots !

Nous voudrions que SBTJ nous aide à franchir cette étape. Des fiches dans lesquelles on pourra choisir, comportant un texte par page comme ceux d'un journal scolaire, mais des textes qui ont été groupés autour d'un thème, pour leur vue originale, sensible, drôle de la vie, des animaux, du monde qui nous entoure. Des textes très courts en gros caractères pour les CP, plus ou moins longs pour les CE. Des textes d'auteurs aussi, premier contact avec la pensée

adulte, ni mièvres, ni rendus inaccessibles par une syntaxe trop difficile — celle de la plupart des « premiers livres de lecture courante » —. SBTJ ce sera cela. Ce sera aussi des pistes de recherche et de travaux, nous en reparlerons.

SBTJ : d'abord un outil de lecture facile à utiliser. Un moyen, après le texte mis au point ensemble, la discussion dans la classe, de se confronter à d'autres pensées, d'autres façons de sentir. SBTJ un outil de plus à notre disposition.

Michèle DELVALLÉE

Jean DUBROCA

Quinze minutes d'un film fait par une classe de 4^e, à 24 images secondes = neuf cent mille images...

Un congrès qui cause = des mots... Nous ne reviendrons pas ici sur tout l'intérêt que présente la réalisation par les enfants eux-mêmes des éléments utilisables dans les techniques audiovisuelles. C'est une permanence de la pensée de l'Ecole Moderne sur ces techniques qui s'est mainte fois exprimée pour qu'il soit possible de renvoyer le lecteur aux dossiers pédagogiques traitant de la question. Signalons que les bases d'un « audiovisuel » actif se trouvent indiquées dans les dossiers pédagogiques 21 et 30-31 réalisés par P. Guérin et la commission des techniques sonores de l'ICEM.

On y trouvera notamment Freinet rappelant comment dès avant 1930, avait été lancée par l'ICEM une expérience décisive avec le Pathé-Baby... On y lira aussi Freinet souhaitant « un vrai cinéma scolaire au service des enfants, intégré à notre matériel scolaire, adapté à une pédagogie vivante » et Guérin répétant, car il faut insister « que les techniques audiovisuelles font partie des aspects caractéristiques de notre époque : il semble raisonnable qu'à l'école, l'educateur apprenne à l'enfant à les *utiliser* et à en profiter au mieux ».

Ainsi conçu, l'audiovisuel entre de plain-pied dans une conception globale de l'expression libre. L'image, le son, deviennent nouveau stylo, nouvelle imprimerie, nouvelle motivation, nouvelles possibilités pour l'expression créatrice.

Sans doute, pour l'instant, « l'audiovisuel » *actif* n'est-il qu'un des éléments aidant à l'expression libre de l'enfant auquel, comme le souligne Guérin, « il est nécessaire de donner des activités réelles, rattachées à des situations vécues à cause du développement des moyens audiovisuels qui auraient tendance à le faire vivre dans le monde artificiel des images et des sons ».

Il est bien certain qu'actuellement l'écriture reste le seul recours contre l'émiettement de la pensée et contre l'aspect superficiel qui semble dominer dans la transmission et la réception des informations. Le « film libre scolaire » n'est pas pour demain et pourtant il le faudrait...

Si l'on en croit Mac-Luham, notre pensée tend à devenir pointilliste. La sphère électrique où nous vivons a institué un mode de penser opposé à la structure linéaire dans la conception de nos idées, cette structure linéaire étant liée à la forme même de la ligne écrite ou imprimée. Et Mac-Luham de nous persuader que notre pensée

devient discontinue, intuitive, appréhensive et non plus logique.

Sans doute ces théories sont-elles discutables mais assez solides pour que Jacques Ellul puisse s'y appuyer pour affirmer que « nous sommes en présence d'une pensée par association d'images, émotive, intuitive, procédant par des adhésions successives et possédant une force indiscutable sans l'appui d'une démonstration rhétorique ».

Nous touchons là, sans doute, à l'essentielle question : les langages écrits ou parlés permettent l'analyse rationnelle et l'enchaînement logique de la pensée. Face à ces langages, en voici un autre, visuel, global, perçu par des millions d'êtres à la fois et qui ne permet plus, en raison de sa vitesse même, le développement de l'esprit critique. On en arrive alors à cette constatation inquiétante que celui, seul, qui « pense » face à un film ou à une émission de télévision est le technicien qui en a fait le montage. Car tout réside dans la conception de cette structure cohérente. Les intentions profondes en sont connues seulement de celui qui l'a réalisée, tandis que le spectateur les subit, tandis qu'elles pénètrent en lui sans qu'il puisse s'en défendre, tandis qu'elles l'imprègnent physiquement et moralement, tandis aussi qu'il s'y projette tout entier, sa personnalité changeant d'enveloppe et de forme...

On mesure alors combien il est indispensable que l'éducation apprenne à l'enfant et à l'homme, non seulement à percevoir globalement les données diverses qui lui sont offertes par les différents outils d'information, non seulement encore à dégager les structures qui organisent la présentation de ces données, mais encore à concevoir

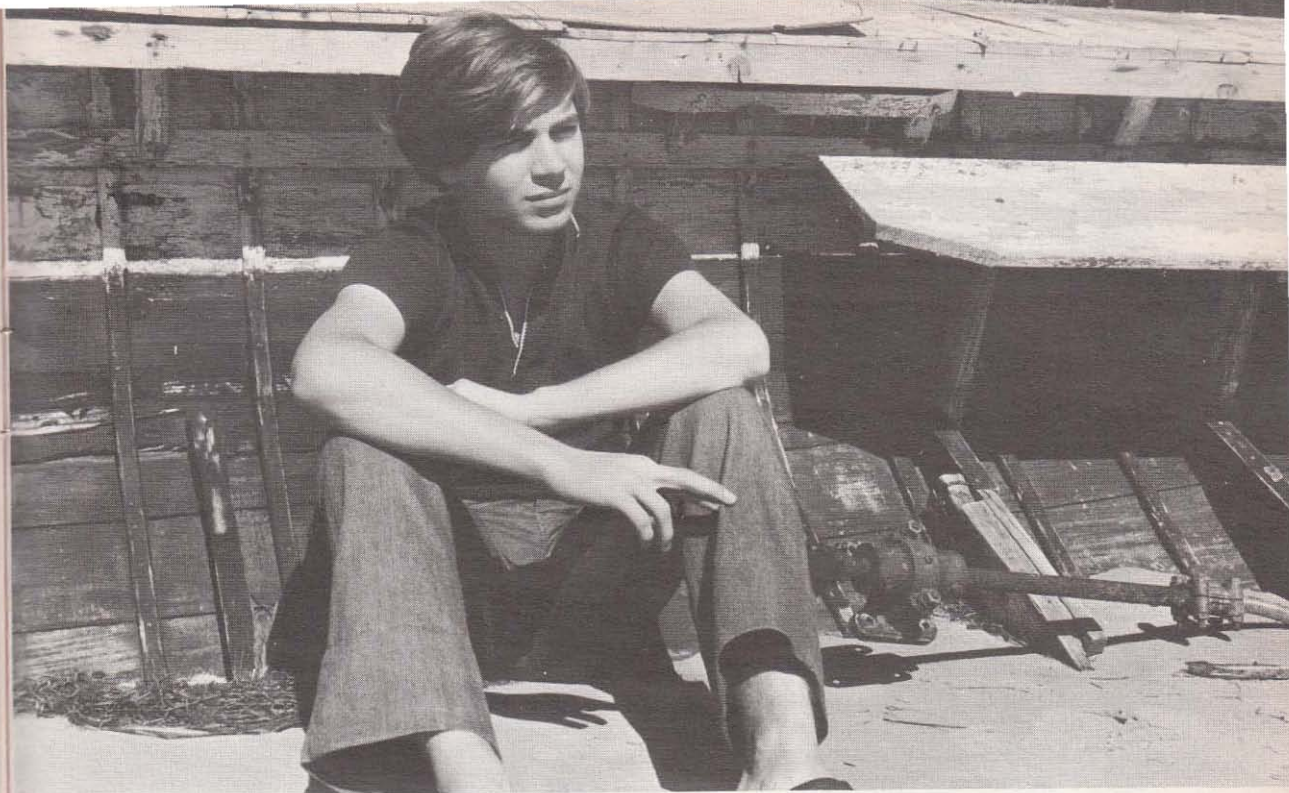
techniquement des structures de montage car celui qui a construit peut plus facilement démonter et contrôler des mécanismes.

Cela leur sera indispensable aussi bien pour éviter d'être asservis à l'image sous toutes ses formes que pour savoir « programmer » les mini-ordinateurs qui sont à nos portes et qui, dès demain, exigeront des hommes aux capacités nouvelles pouvant dépasser ces machines en possédant une vision systématique des questions à étudier.

Bientôt 4% de la population suffiront à assurer les tâches agricoles et de fabrication. Les autres devront être aptes à innover, donc à concevoir des données structurales, à la fois pour approvisionner l'ordinateur et pour interpréter ses indications qui ne seront pas données, peut-être, dans un langage écrit en caractères d'imprimerie...

Nous voilà donc à la croisée des chemins : ou bien nous formons — et dès maintenant — des ilotes de la cybernétique, ou bien nous cherchons les moyens techniques pour former des citoyens. Il n'est pas sûr du tout que le texte libre soit le chemin idéal pour former ces citoyens.

D'ailleurs quelle sera, dans trente ans, « la vie » ? Que sera la notion de nature ? Où en sera, si nous n'y prenons garde la notion même d'attachement à la vie dans un monde où des « zenzymes » scientifiques auront stabilisé, tranquilisé, gloutonné les vieux réflexes humains, ceux de l'homme de pierre qui nous habitent encore ? Que restera-t-il alors de nos actuelles « raisons de vivre », de créer, d'aimer ? Que restera-t-il alors de l'art des mots ?



Photos Dubroca

C'est parce que je pense que le moment de donner une nouvelle impulsion à l'expression libre est venu que j'ai proposé lors d'une réunion de coopérative en classe de 4^e, la réalisation d'un film qui devait nécessairement être court, muet, simple et se passer le plus possible en extérieur. Voici l'histoire de la naissance de ce film ainsi que les conclusions que j'ai pu tirer de cette expérience.

LA CONCEPTION

Sans doute cette expérience n'est-elle pas originale. De nombreux clubs de réalisation fonctionnent dans les lycées. Mais ici, il s'agissait de concevoir et de fabriquer ce film à l'intérieur des activités normales de la classe, en liaison avec le courant d'expression libre qui y passe et de voir comment ce courant d'expression

libre pouvait servir de nouvelles techniques.

Quelques jours plus tard, les premiers projets arrivèrent, désespérants. Il n'était question que de trésors perdus, que de gangsters arrêtés par les enfants du quartier, que d'enlèvements aventureux.

Ces projets furent soumis à la coopérative qui en débattit et les critiques vinrent, à mon grand soulagement : — C'est du déjà vu ! C'est trop long ! C'est trop cher !

Pendant quinze jours l'inspiration ne se montra pas. Puis une fille proposa d'exploiter le thème de l'amitié à travers l'histoire d'un garçon perdu. L'assemblée consultée ne manifesta aucun enthousiasme.

A travers les réactions du groupe, on mesure déjà l'influence de l'ex-

pression libre pratiquée depuis trois mois pour les uns, depuis plus d'un an pour les autres. On mesure aussi comment les structures de la classe coopérative favorisant le dialogue jouent un rôle important dans cette conception presque collective du film. Puis ce fut de nouveau le silence que je me gardais bien de rompre, sachant bien que la création ne passe jamais par des coups d'accélérateur intempestifs. Il y avait plus d'un mois et demi que l'affaire était lancée lorsque deux enfants proposèrent de filmer un garçon qui s'ennuie. Bruits divers de l'assemblée qui fit savoir que le spectateur s'ennuierait aussi... J'intervins alors pour indiquer qu'il me semblait que nous tenions là une situation utilisable de nombreuses façons et qu'il faudrait peut-être développer cette idée. Les deux garçons profitant de l'heure d'atelier qui suivait se mirent à l'ouvrage et très vite je vis arriver sur un méchant bout de papier ce qui serait le thème du film : « un garçon s'ennuie, il pense à une fille et une vraie fille apparaît. Il cherche à devenir son ami mais elle refuse ».

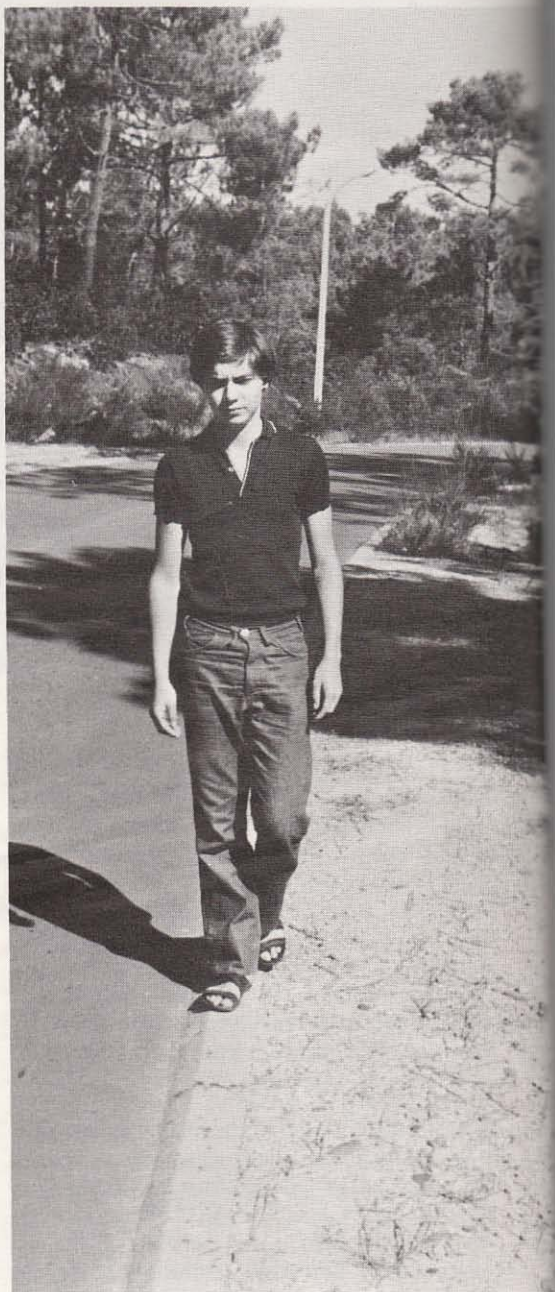
LA REALISATION

La coopérative chargea alors Jean-Luc et Robert de mener l'entreprise. Ils formèrent une équipe, se répartissant les tâches et les rôles et vinrent me demander comment faire pour la suite. Je leur fournis alors un numéro de *l'Avant-scène Cinéma* où ils regardèrent comment était découpé un film et, par imitation ils procédèrent au découpage de notre scénario d'une manière très intelligente.

Je leur fournis aussi une série de tableaux à plusieurs colonnes ainsi disposées :

SEQUENCE

N° des Plans	PLANS	MOUVEMENT	DUREE	REMARQUES
--------------	-------	-----------	-------	-----------



Mais cela les aidait peu. Il fallut aller sur place et ils trouvèrent facilement comment on pourrait montrer la tristesse du garçon à travers les maisons fermées et les grilles noires, comment aussi les mimosas serviraient à bien montrer son rêve et dès le lendemain le découpage en plans était réalisé. Il devait d'ailleurs très souvent changer en cours de tournage suivant l'orientation du soleil et la marche qu'il fallait accomplir...

Nous organisons souvent en classe des expositions très simples. L'une d'elles avait porté sur l'art photographique et ils avaient remarqué très vite comment l'artiste donnait force et profondeur à la photo. Et puis, imprégnés d'images comme ils le sont ils n'eurent que peu de difficultés pour se servir de la caméra. Pour les puristes précisons que nous utilisions une *Bauer* super 8 reflex, à cellule incorporée et un pied qui s'avère indispensable. Cet appareil, très facile à manœuvrer ne pose aucun problème technique compliqué et s'est montré un instrument idéal bien que sa simplicité nous ait empêché, par exemple, tout fondu enchaîné.

Lorsqu'ils partirent pour filmer, le découpage était entièrement écrit et chaque plan bien détaillé. Je leur avais fourni une liste d'instructions à ne pas négliger où on lisait notamment :

- chercher la profondeur de la photo,
- placer l'élément important en valeur,
- vérifier la cellule,
- vérifier le zoom,
- répéter le mouvement de caméra,
- attention à la ligne d'horizon, etc.,

car je n'allai pas tous les jours avec eux bien que le cœur eût gémi : « Ils vont casser l'appareil ! Ils vont

le laisser tomber dans l'eau ! Ou dans le sable, ce qui est pire ! »

Rien de tout cela ne se produisit ; nous expliquerons pourquoi un peu plus loin.

LE MONTAGE

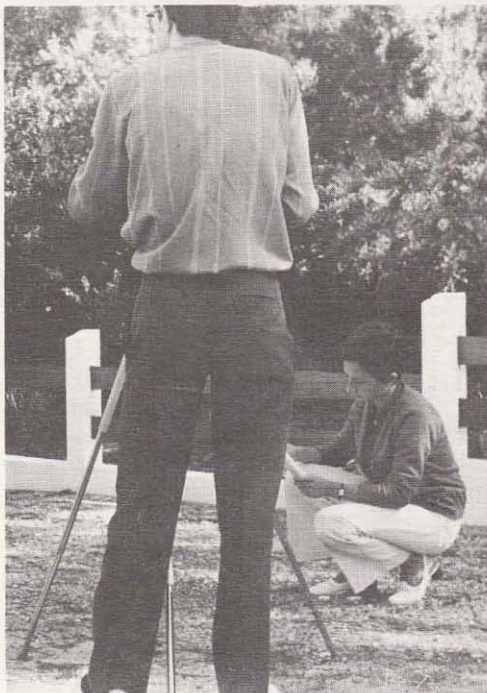
J'expliquai qu'il était essentiel de ne pas perdre un personnage en cours de route, donc qu'il fallait raccorder les plans de façon compréhensible.

J'indiquai comment on pouvait coller les diverses séquences en utilisant du scotch calibré et en quelques heures le film fut monté. Ils arrivèrent triomphants :

— M'sieur, c'est fini !

J'eus des sueurs froides car j'imaginai le pire.

Ce fut une révélation : il n'y eut pratiquement aucune retouche à faire.



Il faut préciser que les enfants de cette classe sont habitués à réaliser des montages de bandes magnétiques, ce qui peut expliquer la facilité avec laquelle ils ont procédé. Là encore on voit comment le « système » que constitue la pédagogie Freinet est un aide précieux pour le franchissement des obstacles.

La musique fut un jeu d'enfants : il suffit d'un coup de hasard pour entendre le concerto pour mandolines de Vivaldi, d'un chronomètre assez précis pour mesurer le temps à orchestrer et d'une paire de ciseaux pour « adapter » Vivaldi (mille pardons !) au mouvement du film...

LA PART DU MAÎTRE

Il est bien difficile de la mesurer. Je pense qu'elle ne fut pas plus importante, ni plus faible qu'elle est ordinairement dans toute entreprise d'expression libre. Mais ce qui est certain, c'est que la part du « Bon Dieu » fut énorme : chez nous, en février, le ciel est particulièrement photogénique car, entre les averses et les rafales, il prend des teintes et des formes très belles. Il y a une large part due au hasard dans ce film. N'est-ce pas le lot de toute création ?

LIMITE ET PORTEE DE L'EXPERIENCE

Il est bien évident que cette expérience est limitée car si la conception du film a été une œuvre coopérative, la réalisation proprement dite n'a touché qu'un groupe de six enfants, parmi lesquels les « comédiens » qui furent comme trop souvent au cinéma, passifs, mais patients ! Sans doute cette réalisation en aurait entraîné d'autres, comme cela se passe pour le texte libre. Mais les capacités financières de la coopérative sont très limitées.

Il est bien évident aussi que le film par son style se rattache un peu trop au « réalisme soviétique » et pas assez au nouveau cinéma...

Mais il a été réalisé en classe : il y eut un atelier de cinéma comme il y eut un atelier de dessin. Et il n'a pu être réalisé en classe que parce qu'il y existait des conditions de travail qui favorisent la recherche, la création, le dialogue et la formation d'équipes. L'expérience montre combien la pédagogie Freinet peut répondre aux exigences du monde de demain que nous exprimions plus haut et comment elle peut y intégrer, sans le détruire, l'homme.

Soulignons enfin que cette réalisation n'a été possible que parce que la classe coopérative possède des ressources financières et parce qu'elle a développé le sens de la responsabilité face à ces ressources et au matériel.

LES PROBLEMES MORAUX

Sept cents congressistes virent notre film au congrès de Charleville. Je savais comme il est délicat de diffuser la pensée des adolescents. Je savais les interprétations que les adultes pouvaient donner aux poèmes de nos enfants et l'utilisation qu'ils pouvaient en faire. Je ne savais pas encore l'impact que pouvait avoir l'image cinématographique, mais je le sus très vite : un tel vit dans les images fixes des barrières du début du film l'expression d'un refoulement sexuel.

Par contre, et heureusement, d'autres virent dans la jetée vide qui avance en mer une image phallique. Tel autre remarqua de nettes tendances homosexuelles dans le fait qu'une des filles ressemblait à un garçon. Tel autre encore s'étonna que, dans certaines scènes, les enfants ne bougeas-



sent pas davantage et cela lui permit de douter de l'authenticité du film... Et moi qui savais que la jetée n'était là que parce qu'il restait un bout de pellicule utilisée à la dernière seconde, que « le petit-prince » équivoque devait avoir cheveux longs et allure très minine mais qu'il fut victime d'une maladie et qu'il fallut courir chez la « doublure » la plus proche. Et moi qui savais que l'immobilité des acteurs venait d'une remarque du metteur en scène qui avait décrété que : « S'ils bougent trop, ils auront l'air drôlement tartes ! »

Moi qui savais tout cela comme je regrettais d'avoir apporté ce film. Je mesurais avec une certaine inquiétude notre grande responsabilité lors-

que nous livrons des messages qui ne nous appartiennent pas, et qui nous échappent complètement dès qu'ils sont mis face au public qui ne les juge pas avec ce qu'il faudrait de simplicité et de pureté. Avons-nous le droit de courir de tels risques ?

Mais enfin l'œuvre existe pour être montrée : c'est ce qui lui donne son sens. Elle porte en elle sa vérité.

Les autres y mettront la leur... Peut-être l'avions-nous oublié : le cinéma est le septième art... Mais il est certain qu'*Un garçon cet hiver* pose maintenant des questions qui ne nous concernent plus.

Jean DUBROCA
CEG Biganos - 33

COMMISSION SECOND DEGRÉ ORGANIGRAMME

- *Coordination de la commission* : Jacques BRUNET, 30, rue T. Ducos, 33 - Bordeaux.
- *Recensement* : Jacques BRUNET et Jean DUBROCA, La Gatoune, 33 - Audenge.

I. CHANTIERS DE RECHERCHE

- *Connaissance de l'adolescent et expression libre* : Janou LEMERY,
17, avenue Massenet, 63 - Chamalières.
- *Sciences du discours (linguistique)* : Roger FAVRY,
27, rue A. Perbosc, 82 - Montauban.

II. PUBLICATIONS - EDITIONS

- *Gerbes d'adolescents* : Michel VIBERT, CEG, 14 - Douvres-la-Délivrande.
- *Dossiers pédagogiques et chantier thématique* : Claude CHARBONNIER,
Le Bel Air, B4, rue Rabelais, 38 - Eybens.
- *Educateur* : Roger FAVRY.
- *Comité de lecture de l'Educateur* : Jacques BRUNET, Claude CHARBONNIER,
Roger FAVRY, Janou LEMERY, Roland VERNET.
- *BT, BT2, BT2 Magazine* : Pierrette FRIOLET, 387 bd des Ecoles, 83 - Six Fours
- *Fiches pour l'Ecole libératrice (second degré)* : Roland VERNET,
Les Moniques, B1, chemin B. Florent, 83 - Toulon.

III. INFORMATION

- *Relations extérieures* : Yvette SERVIN, 12, avenue Junot, Paris 8^e
et Roland VERNET.
- *Expositions et documentation* : Jean DUBROCA.
- *Stages, pédagogie des stages* : Yvette SERVIN.
- *Bulletin de travail* : Pierre ANDARELLI, 16, rue de la Saulne, 74 - Thônes.

IV. SOUS-COMMISSIONS

- *Langues vivantes* : Michel BERTRAND (Anglais).
Les Sources n° 24 - 37 - Sainte-Maure-de-Touraine.
Nuria ROUCAUTE (Espagnol), Résidence Ouest, 38 - St-Martin d'Hères.
- *Histoire et géographie* : Pierrette GUIBOURDENCHE, 17, av. J. Perrot, 38 - Grenoble.
- *CES expérimental Freinet* : Jean DUBROCA.

Les camarades qui ont accepté ces responsabilités ne peuvent assurer à eux seuls les travaux. Ils attendent la participation du plus grand nombre. Envoyez vos articles, communiquez vos documents, inscrivez-vous dans le chantier de votre choix, ouvrez même un chantier qui n'a pas été prévu.

IMAGINATION ET DÉCONDITIONNEMENT

F. GARNIER

Le texte qui suit a été mis sur pied par un groupe de 4 élèves de 6^e à partir des essais de peinture.

9 h : Patrick, à l'aide d'une feuille de verre sur laquelle il dépose des couleurs, imprime les feuilles de papier.

11 h : Les taches obtenues sont reprises par un groupe : Marc, Chantal, Alain et Isabelle. Je sers de secrétaire et d'animateur. Je pose les questions : « Que voyez-vous ? » Ils répondent, j'écris.

Quand toutes les taches ont été vues, l'histoire est mise en forme. Picasso en devient le personnage central (2 élèves croyaient qu'il était mort). Les discussions sont âpres pour le choix des phrases, l'intrigue, le dénouement.

Tous quatre recopient le texte sur les feuilles. Marc dit : « M'sieur, vous pourrez pas dire qu'on n'a pas travaillé aujourd'hui. Ouf ! on est crevé. » Pendant ce temps, un groupe fait une interview : Haroun Tazieff, joué par René Natowicz, répond aux questions des journalistes (au magnétophone).

Le contenu du texte est extrêmement riche au point de vue symbolique et, dans l'enchaînement des images, traduit une appréhension du monde tout à fait contemporaine (cf. Surréalisme et mouvements suivants).

Mon rôle a été de pousser chacun à exprimer ses images et de faciliter le dialogue entre les 4 membres de l'équipe (parole à tour de rôle).

1. couches, strates sédimentaires.
Picasso.

le coucher du soleil dans les montagnes au bord de la mer.
des laves qui coulent sur un rocher.

2. radio des poumons avec le sang qui circule.
les pierres marbrées.
un truc qui n'a pas de couleur.
veines crevées.
flammes.

3. braise ardente grossie, vue au microscope.
une main.
l'entrée d'une grotte.
trou noir.

4. lit avec une couverture.
une montagne, une falaise.
une montagne avec des prairies.
à l'aube, quand le soleil apparaît.
une fente, le couloir d'une rivière souterraine.

5. des taches.
un camion qui va vite.
comme une danseuse.
un bonhomme, des fantômes, un squelette brûlé.
un éléphant, un bison.

6. une peau de bison.
une montagne avec un peu de soleil.
un escargot carré.
du marbre.

1. Un volcan s'est mis en éruption et la lave a glissé sur un rocher. Elle a séché et au coucher du soleil, dans les montagnes, Picasso l'a représentée sous la forme de strates sédimentaires au bord de la mer.

2. Picasso se trouvant mal, est allé chez le docteur pour une radio des poumons. Le docteur lui a dit : « C'est une opération très grave. On va vous faire une pierre marbrée. » Des veines crevées du malade surgirent des flammes. C'était un truc qui n'avait pas de couleur.

3. Le docteur lui a conseillé de prendre des vacances dans une grotte, située au Murier. Dans ce trou noir, pour se chauffer et s'éclairer, il a fait un feu de braises ardentes grossies au microscope. Une main s'est échappée du feu.

4. Effrayé, Picasso s'est enfoui sous une couverture. Il a entendu une rivière souterraine qui venait de la montagne. Sortant par une fente dans la falaise elle se jetait dans une immense prairie. A l'aube quand le soleil apparaissait, l'eau prenait des tons changeants.

5. De là, il a vu un camion déposer un éléphant avec une peau de bison. Celui-ci était dirigé par un squelette brûlé. Des fantômes avec des taches noires aux yeux ont surgi de la nuit conduisant un homme prisonnier.

6. Une danseuse vêtue en peau de bison est sortie d'un escargot carré. Picasso s'est retrouvé sur une montagne donnant la main au soleil.



nous avons lu...

Les revues

LES CAHIERS PEDAGOGIQUES

Cette revue est née en 1945 par les professeurs des « classes nouvelles » créées par Gustave Monod à un moment où l'on pensait que le Plan Langevin-Wallon serait appliqué. Elle a survécu à la disparition de ces classes et à la mise au rencart de ce vaste projet. Rédigée par des enseignants de l'école publique, elle est un instrument de travail à l'intention de tous ceux qui travaillent à la modernisation et à la démocratisation réelle de l'éducation en France. Elle n'est pas élaborée en vase clos, mais s'appuie sur un réseau de 1500 correspondants d'établissements. Tous ses lecteurs peuvent apporter leur témoignage à cet échange d'expériences, de projets et d'espoirs. Plus spécialement consacrée à l'éducation des jeunes de 10 à 18 ans, elle souhaite contribuer à l'unité de l'enseignement et avoir des lecteurs de la maternelle à l'Université.

Voici les numéros parus depuis sept. 68:

Des lycéens vous parlent (mai 1968)	3,00 F
Les classes nouvelles	5,00 F
Propositions	4,00 F
La radio-télévision scolaire	4,50 F
L'inspection	4,50 F
Notes et contrôles	4,00 F
1968-69 : essai de bilan	4,00 F
Témoignage d'un proviseur	4,00 F
Nouvelles critiques et enseignement littéraire	4,00 F
Rénovations ou programmes ?	4,00 F
Et la musique ?	4,00 F

Enseigner la littérature	4,00 F
Moyens techniques et pédagogie	4,00 F
La protection de la nature	4,00 F

Cette année paraissent les numéros suivants : Examen des examens - Laïcité - Architecture scolaire - L'enseignement de la biologie - Théâtre - Poésie - Les deux cultures.

Envoyez vos témoignages à la rédaction : 11, avenue de Tamamès, 64 - Biarritz. Pour devenir correspondant, écrivez à Roger Ueberschlag, Secrétaire Général de la revue : 3, avenue Ferdinand-Buisson, Paris 16°.

Pour commander des numéros, adressez-vous au CRDP ou au CDDP le plus proche.

Pour vous abonner (France 22 F, étranger 27 F), adressez-vous au SEVPEN : 13, rue du Four, Paris 6°.

La même équipe (CRAP) publie en coédition avec l'ICEM les BT2 à l'intention du Second degré ; responsable : Geneviève Legrand, Mas du Tilio, 06 - Mougins.

N° 89, mars 1970.

Nous y relevons une mise au point intéressante au sujet du projet Thimonnier pour une « réforme » de l'orthographe. Il n'y est même plus question de supprimer les multiples incohérences de détail, les brouilleries unanimement condamnées. L'auteur de l'article, Nina Catach, maître de recherches au C.N.R.S., déjà limitée quant à la longueur de son étude, la voit chapeautée et suivie de remarques quelque peu confuses.

Selon N. Catach, le projet Beslais avait le mérite de s'attaquer à de grandes séries de mots, mais en se limitant à un certain nombre de points. Il conservait ainsi quelque valeur de réforme sans que sa réalisation soit difficile. Thimonnier, au contraire, se borne à des cas particuliers, dont il ne généralise pas l'emploi à tous les cas semblables. Ainsi, le nombre de mots « touchés » par la « réforme » est limité au maximum à 228 ! Si l'on tient compte de leur fréquence d'emploi, on constate que personne n'aura conscience de l'existence de simplifications, du moins exceptionnellement. Il arrive aussi que les modifications, sous prétexte de régulariser certaines familles de mots, portent atteinte à la prononciation normale.

Le commentateur, prenant la défense du projet Thimonnier, affirme que pour la première fois, même les éditeurs n'y voient pas d'inconvénient ! Comme on le comprend ! Car, voyez-vous, la réforme n'est pas destinée à soulager les études, à lever une barrière qui bloque la carrière d'étudiants intelligents, à desserrer le carcan orthographique. Elle est subordonnée aux scientifiques et aux commerçants. Il paraît donc que les éditeurs ne pourraient pas liquider leurs stocks de bouquins parce que les lecteurs seraient gênés par la nouvelle orthographe ! Mais précisément, ceux qui sont gênés achèteraient les anciennes éditions pour y trouver l'ancienne orthographe !

Selon une formule célèbre, on va faire « du neuf et du raisonnable » ! Du moins si le sabotage du projet Beslais réussit. Une fois de plus, nous serions volés.

R.L.



REVUE FRANCAISE DE PEDAGOGIE

N° 12 juillet-août-septembre 1970. IPN.

Cette intéressante revue publie un article de M. André Mareuil, maître-assistant à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Tours, consacré à ses « réflexions sur la formation littéraire de la jeunesse ». Cet article intéressera les praticiens que nous sommes car André Mareuil a bien su y dégager les problèmes théoriques et pratiques qui se posent dès qu'on aborde la question des rapports entre la littérature et l'école. Il y montre bien les faiblesses actuelles du système, citant des chiffres et des exemples (creusement des écarts sociaux par l'école, absence d'analyse des processus d'intégration des chefs-d'œuvre, etc.) Face à ces faiblesses il dégage des voies nouvelles où l'Ecole Moderne se sent fort à l'aise. Mais le plus intéressant peut-être est la partie consacrée à ce qu'on pourrait lire à l'école ou au lycée pour parvenir à une véritable formation littéraire. Sans doute peut-on regretter qu'il n'inclue pas dans ses projets des œuvres écrites par les enfants ou par les adolescents, sans doute aussi peut-on regretter qu'il écrive : « il ne s'agirait pas de libérer le dynamisme des jeunes de manière instinctive comme le voulait Tolstoï ou comme le pratiquent certains disciples de Freinet ». Dynamisme... instinct... culture... La problème est trop vaste pour être

liquidé en trois lignes. Sans doute aussi peut-on regretter que la fonction sociale du professeur de français ne soit pas mieux dégagée. Mais lorsque le rôle futur de ce professeur — de la maternelle à l'Université — est défini comme celui qui « apprendra à lire » en même temps qu'il est « celui qui apprend à voir le monde actuel » nous retrouvons Freinet qui, au congrès de Brest nous disait combien il était important de maîtriser « l'audio-visuel » pour retrouver le chemin du livre, afin que la lecture ne reste pas l'apanage de la bourgeoisie.

Jean DUBROCA

Les livres

LE ZOO HUMAIN

Desmond MORRIS
(Grasset Editeur).

Après s'être taillé un beau succès par la publication en 1968 du « Singe nu » l'auteur anglais avait décortiqué l'origine de nos comportements avec de sérieuses références biologiques et psychologiques, aujourd'hui il a doublé son exploit en étudiant la vie sociale de l'humain actuel à partir de la tribu primitive.

Il ne dit d'ailleurs pas que des choses nouvelles ; certaines sont même contestables dans la mesure où elles s'accumulent sur des voies tendant à prouver la vérité de l'hypothèse coûte que coûte. Néanmoins, cette présentation structurée donne à la psychologie sociale, aux agressivités qui s'y rattachent, aux stimuli nécessaires à la survie, un angle d'éclairage nouveau et alimente des sources de contestation, de réflexion, d'exploration, en un mot de culture humaine sous tous ses aspects.

Prenons par exemple la sexualité, l'auteur lui trouve dix fonctions différentes allant de la procréation jusqu'au statut, en passant par l'exploration, le plaisir, l'occupation (non-ennui) et met en évidence que « même dans les cultures les plus puritaines, le sexe a joué un rôle capital, ne serait-ce que parce qu'il était constamment présent à l'esprit des gens comme quelque chose qu'il fallait réprimer ».

Le passage le plus intéressant et le plus original pour nous éducateurs apparaît dans la balance entre deux besoins fondamentaux, l'un physiologique et l'autre psychique, d'une part les exigences de la survie et d'autre part la quantité optimale de stimulations à obtenir de l'environnement pour conserver un bon équilibre. L'auteur envisage la situation de l'homme contemporain comparé à l'animal du zoo et note dans les deux cas les points de vie artificielle, causes de tension. De façon quasi mathématique il démontre, comment on peut augmenter ou atténuer le voltage du comportement par une action sur les stimuli. Si nous parvenions à maintenir un dosage rationnel et automatique, nous aurions une vie nerveuse optimale à saveur presque uniforme.

Est-ce souhaitable ? En fait il n'en est rien, le livre a le mérite de nous en faire prendre conscience par des observations pertinentes et nous conduit à la créativité et à l'équilibre de notre « torrent de vie » suivant des règles que Freinet avait déjà posées.

Lisez-le, il apprend à vivre.

H. VRILLON



LECONS DE PEDAGOGIE

Richard DELCHET, Antoine LEON et Jean VIAL

(J.-B. Baillière et Fils Editeurs).

Les auteurs se sont donné pour tâche d'aider les rééducateurs dans le domaine des troubles du langage. Mais en même temps ils ont voulu replacer cette pédagogie spéciale « dans le cadre de l'éducation moderne tout entière ». Voilà pourquoi ce livre doit être lu par tous les éducateurs.

Il est divisé en trois parties :

— *Problèmes généraux*, avec une analyse de la relation éducative et de sa dynamique, une étude des facteurs psychologiques et sociaux de l'inadaptation scolaire, une présentation de l'enfant dans son milieu et des méthodes actives qui en découlent et un exposé sur les problèmes de psychopédagogie de l'adolescence.

— *Apprentissages fondamentaux*, c'est-à-dire la psychopédagogie du calcul et l'introduction des mathématiques modernes à l'école élémentaire, la lecture et la dyslexie en mettant en garde contre un diagnostic précoce, l'écriture et ses anomalies en mettant l'accent sur le climat de confiance coopérative, et l'orthographe à replacer dans un cadre global.

— *Observation et expérimentation en milieu scolaire*, avec une définition de la pédagogie expérimentale, les problèmes de psychopédagogie générale et les techniques d'investigation en milieu scolaire : tests de connaissance et batteries prédictives.

Le mérite de ce livre est surtout de montrer qu'il n'y a aucune coupure entre l'enfant dit inadapté et l'enfant dit normal, ce qui va dans le sens de nos conceptions et de nos techniques. Ne pensons-nous pas que si l'école est rénovée dans ses structures, ses programmes et sa pédagogie pour tenir compte de la véritable psychologie de l'enfant, des enfants plutôt, et pour aller vers une plus grande individualisation répondant aux possibilités et aux besoins de chacun, alors disparaîtront beaucoup d'inadaptations ? Dyscalculie, dyslexie et dysorthographe auront moins de chance de voir le jour et trouveront un remède naturel. Attachons-nous donc à éviter toute ségrégation, ce sera encore le mieux !

F. DELEAM



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 286 - N° d'impression 1651 - Dépôt légal : 4^e trimestre 1970
Abonnement : France : 38 F - Étranger : 51 F à ICEM - CCP Marseille 1145-30