

L'EDUCATEUR

44^e ANNÉE

17-18

PÉDAGOGIE FREINET

15 Mai - 1^{er} Juin
1972



Sommaire

Les services de l'ICEM et de la CEL
seront fermés pour congés payés
du vendredi 7 juillet au soir
jusqu'au lundi 7 août au matin.

ICEM	Un univers totalitaire	1
E. LEMERY	Créativité et mathématique	3
C, BERTELOOT	Vivre la pédagogie Freinet	17
R. MASSICOT	Entretien libre, mais sont-ils libres ?	20
A. PITOËFF	Ce que perd l'enfant privé de musique	23
M. BARRÉ	A la découverte de la musique en tant que langage	31
J.-P. LIGNON	Une grosse blague	33
Commission CE	Projet expérimental de SBTJ	35
	Qu'attendez-vous de SBTJ	61
J.-P. BLANC	D'abord, la lutte pour la vie	63
P. YVIN	La place de l'adolescent déficient dans notre société	67
J. POITEVIN	Comment nous essayons de vivre ensemble en classe d'anglais.....	69
P. BOUFFLERS	Les activités du Club Freinet.....	76
J. CHASSANNE	Autogestion	79
M. LAUNAY	A propos de la formation permanente.....	81
	Comment moderniser sa classe.....	87
OCCE	Spontanéisme anarchique ou éducation coopérative	95

L'ÉDUCATEUR, 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 B. Monhubert*

L'ÉDUCATEUR, REVUE PÉDAGOGIQUE BIMENSUELLE
DE L'INSTITUT COOPÉRATIF DE L'ÉCOLE MODERNE - PÉDAGOGIE FREINET
ET DE LA FÉDÉRATION INTERNATIONALE DES MOUVEMENTS DE L'ÉCOLE MODERNE

UN UNIVERS TOTALITAIRE

Le Premier Ministre l'a clairement défini récemment à la tribune de l'Assemblée et à la télévision : on pénètre dans l'univers totalitaire lorsqu'on accepte de condamner un homme avant qu'il ait épuisé toutes ses possibilités de défense.

Au sein de l'Education Nationale, il est de plus en plus fréquent que l'on condamne avec précipitation des enseignants qui n'ont même pas le loisir de se justifier. Nous ne décidons pas a priori que toute victime de la répression soit systématiquement innocente et nous pouvons être en désaccord sur certaines actions ou certaines attitudes mais force nous est de constater la célérité extrême des condamnations avant même que les intéressés aient pu présenter leur défense, ainsi que la collusion de plus en plus fréquente entre l'autorité universitaire et la puissance policière.

— Deux exemples précis peuvent illustrer cette constatation :

L'an dernier à Firminy, un professeur de lycée, Gérard Polat, que la police cherche à coincer pour ses activités politiques, est convoqué à une contre-visite médicale avant la limite du 27 mai. Passant son congé de maladie hors de chez lui pour échap-

per aux tracasseries policières, il n'a pas connaissance de la lettre recommandée avant cette date. Il se présente donc le 31, mais depuis le 28 le rectorat a envoyé au Ministère un rapport qui provoquera le 3 juin un arrêté de radiation pour abandon de poste. Dans les mêmes délais, Madame Polat qui faisait valoir ses droits réglementaires au rapprochement des époux fonctionnaires, voit annuler sa mutation dans la Loire par ordre direct du Ministère.

A Saint-Denis, un professeur de CES, Jean-Louis Hurst organise avec ses élèves de 6^e une série de débats et de recherches sur le thème de la peine de mort et des prisons, ainsi que des enquêtes sur le milieu de vie des enfants. Cela ne semble pas du goût de la directrice ni de l'Inspecteur qui, en novembre, réserve la note pour une visite ultérieure. Et brutalement, l'administration découvre que ce professeur, après 11 années de services et une récente promotion au grand choix, est "inapte" à exercer et sans attendre plus, le mute le 4 mai dans une classe pratique de Stains (1).

(1) Les parents d'élèves apprécieront à sa juste valeur la sollicitude de l'administration pour les classes pratiques.

Soutenu par ses élèves, J.-L. Hurst refuse d'obtempérer et reste dans sa classe. Immédiatement son traitement est suspendu et il est menacé de radiation. Quand on pense aux lenteurs habituelles de l'administration pour le paiement des suppléments dans la région parisienne, cette célérité est une prouesse insolite.

Sans pouvoir encore juger sur le fond, sans nous questionner déjà sur la compétence ou l'honnêteté des autorités administratives impliquées dans de telles affaires, nous sommes obligés de constater la précipitation à condamner et à réprimer qui, comme l'a solennellement affirmé le Premier Ministre, marque le passage de l'Éducation Nationale dans l'univers totalitaire. Même si nous n'étions pas totalement d'accord avec toutes les victimes de la répression, nous ne pou-

vons que nous indigner de l'arbitraire qui les atteint.

Si le libéralisme de la justice officielle doit se limiter aux requins de l'immobilier ou aux spéculateurs de la générosité publique, il est loin de nous rassurer.

Militants pédagogiques, nous luttons contre l'autoritarisme et la mise en condition mais cela implique que, dans la vie syndicale et politique, sans souci de tendances ou de partis, nous menions le combat contre toutes les formes d'arbitraire. C'est pourquoi nous sommes décidés à prendre toutes initiatives pour faire reconnaître une liberté pédagogique responsable, pour empêcher les mesures répressives qui se multiplient et pour faire sortir l'Éducation Nationale de l'univers totalitaire où ses responsables l'ont placée.

ICEM

L'ÉDUCATEUR

La conjonction de divers facteurs techniques et humains ont provoqué un retard sensible dans la réalisation et l'envoi de la revue.

Nous demandons à nos lecteurs de nous en excuser.

Le n° 19-20 sera consacré à un fac-simile de journal scolaire s'inscrivant dans le cadre de la revalorisation de l'imprimerie à l'école.

Nous mettons actuellement au point un certain nombre de changements, notamment du format et de la présentation. C'est dans la mesure où un plus grand nombre de camarades participeront à la rédaction et à la critique régulière de l'Éducateur que nous en ferons, tous ensemble, une revue plus vivante, correspondant mieux aux besoins des éducateurs.

CRÉATIVITÉ et MATHÉMATIQUE

AU PREMIER CYCLE

Interview d'Edmond LÈMERY

par Janou LÈMERY

— *Ce qui nous ennuie, dans la libre recherche mathématique, dit Sylvie, élève de 5^e, c'est qu'on n'a pas d'idée au départ, qu'on manque d'imagination dans ce domaine. D'autres élèves acquiescent.*

— *Le maître : Je m'interroge. Vais-je attendre ? Un mois ? plusieurs ? Ai-je le droit d'attendre et de les laisser perdre leurs heures ? plusieurs heures bien sûr ! On en a quatre par semaine ! On aura un peu plus de trente semaines de vie commune.*

Marielle n'apporte pas d'idées originales ou rarement. Et pourtant, dès qu'elle s'empare d'une situation fournie par les autres (correspondance - débat...), elle est capable de l'explorer logiquement et de mener assez loin une recherche avec beaucoup de plaisir et de réussite. Elle raisonne bien. Ses connaissances sont intégrées.

Ne dois-je pas favoriser son épanouissement et lui permettre d'aller toujours au-delà d'elle-même en l'incitant, en introduisant des situations qui lui offriront des expériences fondamentales ?

Si certaines expériences n'ont pas été faites au moment voulu, ne sera-t-il pas trop tard, après ?

— *Qu'est-ce que tu mets sous le mot « expérience fondamentale » ?*

C'est donner à l'adolescent l'occasion ou les occasions de manipuler à sa manière (c'est un mot très important !) des situations pour exercer toutes ses aptitudes, ses connaissances (c'est là d'ailleurs un sérieux moyen de contrôle de l'intégration des connaissances).

— *Je ne vois pas bien. C'est trop abstrait ! Donne un exemple d'expérience vécue.*

Si je pense, par exemple, que la structure de groupe est une structure fondamentale en mathématique, alors je dois permettre, ou provoquer en cas de besoin, toutes les expériences physiques ou purement symboliques et intellectuelles qui faciliteront l'approche et la construction de cette structure.

Quand je dis expériences physiques, je pense aux jeux avec le corps (ex. : déplacements : « saut en avant - saut en arrière » : un élément et son symétrique ; « je ne bouge pas » : élément neutre...)

— *Est-ce qu'il n'y a pas une mode actuelle à vouloir faire apprendre la mathématique par le jeu ?*

Il faut distinguer entre imposer un jeu mathématique (une situation) et ses règles (axiomes) et laisser l'enfant libre de modifier, de créer d'autres règles à propos de ce jeu, ou même de créer un autre jeu. Combien de variantes en effet construit un enfant à partir d'un jeu introduit par un camarade ! Il n'y a qu'à les regarder ensemble !

Je me rappelle de Gilles qui avait choisi dans notre « boîte à idées » le jeu des quatre coins (PRM) (1). Il s'est accordé une grande liberté de recherche comme en témoignent les documents joints (voir à la fin de l'article).

Gilles (2), impulsé par une « situation provocatrice » a limité sa lecture de la fiche choisie à la face n° 1 au départ ; il a pu essayer, après abandon immédiat de celle-ci, toutes sortes de stratégies, de schémas, de dénombrements. C'est ainsi qu'il a découvert une voie originale l'amenant à composer des « déplacements ».

Aller d'un point à un autre par un déplacement, puis par deux déplacements, puis par trois déplacements.

Dans l'écriture, organisée ensuite en tableaux, de ces déplacements composés, Gilles manipule naturellement certaines propriétés : l'associativité, la commutativité, l'élément neutre, les éléments symétriques... bref les axiomes de la structure de groupe, non formalisés bien sûr.

Le débat qui a suivi la présentation des premières découvertes (dénombrement des déplacements) a conduit une équipe de 2 garçons au dénombrement des droites passant par un nombre donné de points manipulant ainsi la somme des $(n - 1)$ premiers naturels ainsi que l'axiome d'incidence (prévu en 4^e).

Toute paire de point est incluse dans une droite et une seule : par 2 points il passe une seule droite, disent-ils !...

N'y a-t-il pas création dans l'élaboration naturelle de variantes ? Est-ce que Gilles n'aurait pas perdu une chance d'approche de la structure s'il n'y avait pas eu l'introduction de cette situation qu'il avait choisie ?

— *Je me rappelle des formidables parties de quatre coins de mon enfance et n'ai pas souvenir d'avoir été révélée à cette prise de conscience d'une activité mathématique.*

Quelle richesse de pistes à explorer dans la vie quotidienne d'un enfant ! Si les maîtres pouvaient... ne pas laisser perdre ces chances !

Est-ce que tu penses que l'introduction de machines diverses n'est pas aussi une forme d'incitation à la recherche, à la découverte ?

Quand j'introduis un matériel, que ce soit un pantographe, un boulier, ou encore une machine à calculer commerciale, ou bien encore des recherches parues dans les pages magazines de la BT, des livrets de libre-recherche, des albums réalisés par d'autres classes, je poursuis le même but : favoriser la multiplicité des expériences fondamentales, sachant très bien que ces outils vont conduire, au travers des divers tâtonnements individuels ou de groupes, à la construction de concepts mathématiques connus :

(1) PRM : pistes de recherche mathématique : fiche de la boîte à idées provocatrice.

(2) Gilles a fait ces recherches à l'entrée en 5^e (il avait 11 ans).

- transformations, groupes de transformations
- les bases, les probabilités
- les opérations dans N , dans Z et leurs propriétés (distributivité, associativité... etc.)

— *En somme, tu penses qu'on doit être un incitateur, un introducteur qui sache s'effacer dès que l'adolescent ou le groupe éveillés agissent, pressentent une stratégie possible... et qu'il faut alors offrir toutes les libertés de cheminements.*

Oui, dans les structures où nous travaillons, nous avons besoin d'outils de déblocage pour les moments creux de stagnation, pour les élèves peu imaginatifs ; ils apporteront l'insolite, l'information par des situations qui vont s'intégrer dans la chaîne des tâtonnements d'un adolescent ou d'un groupe. On en revient toujours aux couples « connaissance - créativité » et « créativité - connaissance » que Freinet a toujours cherchés à mettre en œuvre dans la création d'outils et de techniques complémentaires : expression libre et fichiers.

— *Si l'on pense au futur proche, nous pouvons mettre en parallèle la nécessité de cette information motivée, fournie à l'élève par un outil adapté, et l'information qui sera donnée à l'enfant, à l'homme par un ordinateur qui ne devrait avoir d'autre vocation que d'alimenter, de soutenir par ses apports, la créativité des individus. C'est la seule possibilité de sauvegarde de l'homme dans un monde futur saturé de technologie.*

Il faudra que nous en reparlions. Cela me rappelle l'intervention du professeur Kuntzmann au Congrès de Grenoble déplorant la nécessité de stimuler l'imagination des étudiants en recherche, en particulier par des problèmes de combinatoire : l'ordinateur étant l'outil de provocation.

Mais revenons à nos problèmes quotidiens.

Je pense aussi que le débat mathématique à propos d'une recherche présentée au groupe — véritable brain-storming de celui-ci — est un moyen fécond de favoriser la créativité.

— *Tu envisages un débat à la suite de l'exposé d'une recherche ; quelle allure prend-il ?*

La plupart du temps, c'est une discussion féconde qui dépasse largement la critique du contenu et de l'habileté de présentation de ce qui vient d'être exposé.

Les imaginatifs émettent de nouvelles hypothèses, les apports divers des uns et des autres interfèrent ; et se dégagent naturellement parfois autant de nouvelles pistes d'exploration que de questions. Il m'arrive d'aider à dégager les plus fécondes, soit comme ferments de départ pour les moins créatifs, soit comme motivations à une information de ma part.

— *En fait, là, tu récupères, un peu en terme de rentabilité, les motivations fécondes...*

Bien sûr ; si je sens que cette piste nécessite d'une part une information enrichissante, une documentation d'imprégnation, j'estime que c'est mon rôle de fournir les aliments qui nourriront la créativité : information et création étant indissociables. De plus, je me dois aussi, dans l'état actuel de nos conditions de travail, d'assumer des notions du programme.

— *Si l'on revient à ces pistes proposées dans la discussion qui suit l'exposé, j'ai l'impression que c'est aussi une valorisation très importante des hypothèses ponctuelles émises*

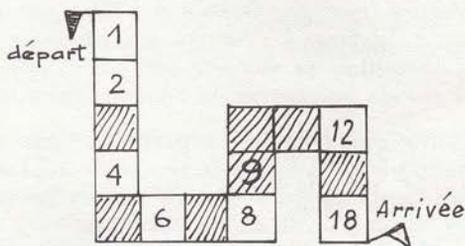
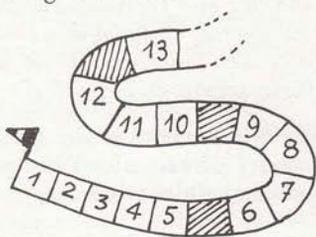
par les uns et les autres et que c'est peut-être un biais pour amener un adolescent à émettre de plus en plus fécondes car l'exploitation faite sur le tas est sécurisante, tonique. Et l'on sait bien qu'une réussite entamée, entrevue, est source de dépassement. Il me semble aussi que c'est un moyen de féconder la créativité par l'expérience vécue, de féconder donc le tâtonnement expérimental d'un élève ou d'un groupe par la critique des faits, des personnes et l'émission de nouvelles hypothèses qui rendent possible une réalisation, une production complètement différente de ce qui était envisagé, pressenti au départ.

J'ai le souvenir en effet d'un débat informel qui s'est instauré ainsi à partir d'une fiche extraite de notre « boîte à idées » :

Un jeu de dé : sur les faces d'un dé construit en carton sont inscrits des opérateurs $\times 2$ $\times 3$

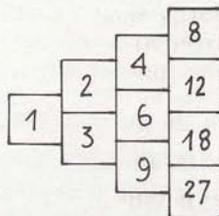
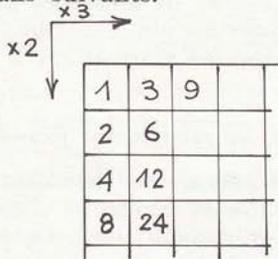
Il était question d'organiser un plan sur lequel les joueurs déplaceraient leur pion (en pensant au jeu de l'oie ou au jeu de dames).

Une équipe proposa une organisation où les cases successives étaient situées sur une même ligne ainsi :



d'autres idées sur la disposition des cases, dont certaines d'apparence « farfelues » jaillirent alors. Trois ou quatre élèves, plus créatifs, s'emparèrent du tableau afin de vérifier les hypothèses émanant du groupe : pendant un quart d'heure ce fut un brassage d'idées, dans ces combinaisons diverses, certains élèves plus logiques, plus rigoureux dégagèrent quelques éléments tels que

- la représentation par flèches des opérateurs ; $\times 3$
- l'emploi de deux directions pour deux opérateurs différents ; $\times 2$ ↓ $\times 3$ →
- l'organisation « en tableau », « en arbre » et l'on vit apparaître alors les deux plans suivants.



Je passe sur les tâtonnements qui conduisirent à sélectionner des « opérateurs premiers » : la suppression des opérateurs tels que $\times 4$, $\times 6$, $\times 8$... fut adoptée sur proposition de Manuel qui fit remarquer que $\times 4$ était inutile puisque c'est $\times 2$ deux fois.

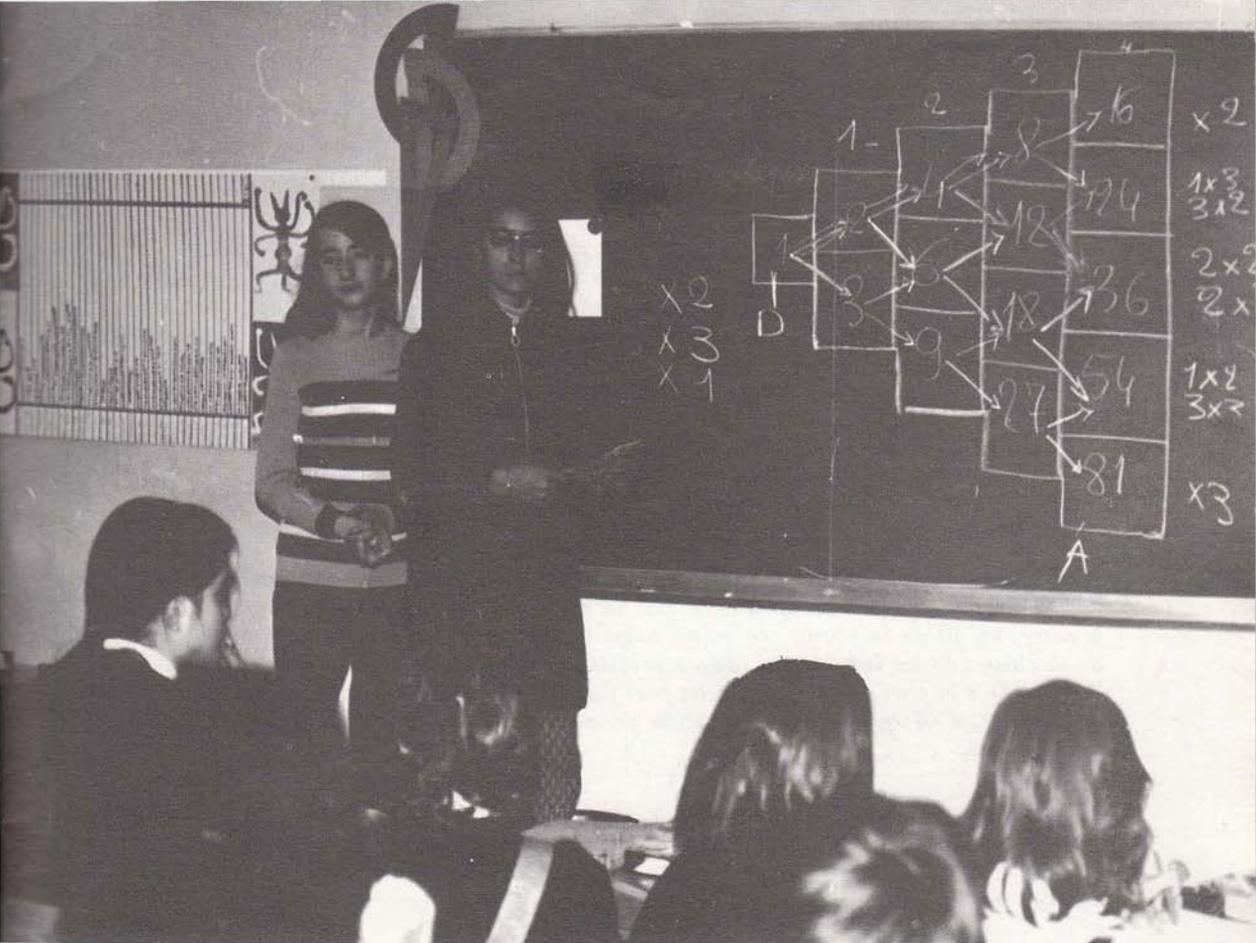


Photo J. Ueberschlag

A partir de cet instant trois équipes se constituèrent pour explorer, séparément ces pistes ouvertes...

Dans le second débat qui suivit leurs présentations mises au point, s'ouvrirent alors de nouvelles voies sur les questions ou suggestions de quelques-uns.

J'ai relevé ces dernières :

— Et avec 3 opérateurs ? avec 4 opérateurs ?...

— Pour aller à la case 18 on peut suivre des chemins différents...

Manuel proposa immédiatement une écriture de ces « chemins » :

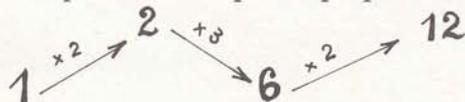
— Avec le dé on peut faire $1 \times 3 \times 2 \times 3$

par exemple, ou encore $1 \times 2 \times 3 \times 3$

pour arriver à 18

— Combien existe-t-il de chemins possibles pour aller à 18 ?...

— On peut représenter chaque étape par une flèche



- Ça fait comme un arbre !...
- Ça fait comme un quadrillage !...
- On peut écrire aussi les chemins avec des puissances
 3×3 c'est 3^2 alors $1 \times 2 \times 3^2$

— ...
 Ainsi ces recherches nouvelles, imprévues au départ, particulièrement intéressantes permirent à chacun un choix selon ses intérêts et nous conduisirent

- au treillis des diviseurs d'un naturel, avec de belles représentations de cette structure dans le plan et dans l'espace, avec 2, 3, 4 opérations (facteurs premiers)
- à la factorisation première unique d'un entier naturel non premier (tous les chemins qui mènent à 18 s'écrivent avec les mêmes facteurs dans un ordre différent)
- à la prospection des chemins possibles et leur dénombrement sur divers quadrillages

par - la construction d'arbres

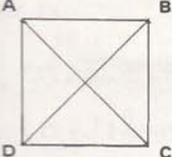
- la création du triangle de Pascal

— *Tu parles depuis un bon moment. J'ai réussi à te faire exprimer quelques-unes des réflexions nées du travail quotidien par le dialogue. Si d'autres copains se décidaient à noter, au fil de la plume, ce qu'un autre copain leur raconte un jour, en lui parlant de sa classe, de ses inquiétudes, de ses projets, on aurait une riche confrontation de points de vue sur « la part du maître », cette part faite d'appels, d'échos, de recours, de barrières, de silences, d'effacements, de tremplins pour les plus insolites expériences solitaires ou coopératives.*

(Dialogue entre Edmond et Janou LEMERY)
 (dans le train... au retour d'un C.A.!!!)

première face

LE JEU DES 4 COINS



peut se faire
sur le plancher
sur le tableau avec
pions aimantés
sur le dessin

Règle du jeu: on peut se déplacer
horizontalement dans les 2 sens → H
verticalement dans les 2 sens → V
en diagonale dans les 2 sens → D
ne pas se déplacer (rester dans son coin) → R

Déroulement: on peut écrire avec des symboles les diverses phases du jeu.

Verso (lecture facultative)

Exemple:
de A à C le déplacement est D
de C à B le déplacement est V
cela fait DV
on aurait pu faire aussi H

Recherches possibles:
on peut rechercher les déplacements "équivalents" à deux déplacements successifs (ils amènent au même coin.)

On peut écrire $DV = H$
En existe-t-il d'autres ?

Inspiré par la lecture d'une fiche P.R.M. (Piste de Recherche Mathématique), première face seulement, Gilles explore à sa manière la situation...

— Il fait varier le nombre de "coins" et cherche à dénombrer tous les déplacements possibles
1^{ère} voie — documents 2-3

— Il recherche ensuite les divers trajets d'un coin à un autre en passant par 1 coin, en passant par 2 coins...
3^{ème} voie — documents 6-7-8

Robert et Alain explorent une autre voie qui s'est ouverte lors du débat qui a suivi l'exposé de Gilles sur sa première recherche
2^{ème} voie — documents 4-5

Le P.R.M. outil provocateur, incitateur, favorisant la créativité a permis des expériences fondamentales dans 2 directions:

vers la
Structure de GROUPE

vers la GEOMETRIE
(axiomes d'incidence...)

ECRITURE ET DENOMBREMENT DES DEPLACEMENTS

20/

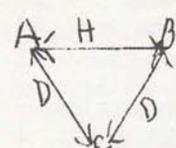
	A	B
A	(A,A)	(A,B)
B	(B,A)	(B,B)

~~A~~ H ~~B~~

11 déplacements
dont 2 nuls: (A,A)
(B,B)

avec 2 éléments

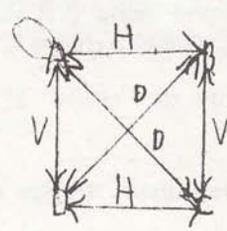
	A	B	C
A	(A,A)	(A,B)	(A,C)
B	(B,A)	(B,B)	(B,C)
C	(C,A)	(C,B)	(C,C)



9 déplacements, dont
3 nuls: (A,A), (B,B),
(C,C)

avec 3 éléments

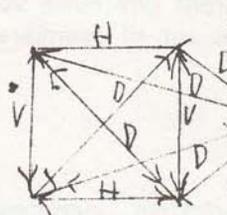
	A	B	C	D
A	(A,A)	(A,B)	(A,C)	(A,D)
B	(B,A)	(B,B)	(B,C)	(B,D)
C	(C,A)	(C,B)	(C,C)	(C,D)
D	(D,A)	(D,B)	(D,C)	(D,D)



16 déplacements, dont: 4
nuls: (A,A), (B,B), (C,C),
(D,D)

avec 4 éléments

	A	B	C	D	E
A	(A,A)	(A,B)	(A,C)	(A,D)	(A,E)
B	(B,A)	(B,B)	(B,C)	(B,D)	(B,E)
C	(C,A)	(C,B)	(C,C)	(C,D)	(C,E)
D	(D,A)	(D,B)	(D,C)	(D,D)	(D,E)
E	(E,A)	(E,B)	(E,C)	(E,D)	(E,E)



25 déplacements, dont 5 nuls
(A,A), (B,B), (C,C), (D,D),
(E,E)

avec 5 éléments

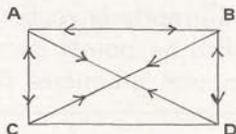
à présenter
mercredi
en conférence

PREMIERE VOIE DE RECHERCHE "LES QUATRE COINS"

C'est un jeu qui consiste à se déplacer d'un coin à un autre par "une droite".
Chaque déplacement est représenté par un couple de points écrit: (A, B).

par exemple: de A à B
on écrit (A,B)

Il y a des déplacements "nuls" lorsqu'on reste sur place:
(A,A) (B,B) (C,C) (D,D)



A LA RECHERCHE DE TOUS LES DEPLACEMENTS POSSIBLES...

* J'ai cherché tous les déplacements possibles entre quatre coins.

Pour trouver tous les couples possibles j'ai construit un tableau à 2 entrées:

16 déplacements possibles dont 4 nuls.

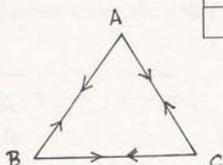
* J'ai cherché ensuite tous les déplacements possibles avec 3 coins de la même manière avec ce tableau:

9 déplacements dont 3 nuls

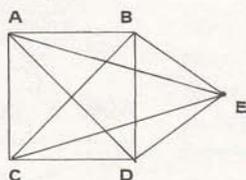
* J'ai cherché encore tous les déplacements possibles avec 5 coins:

25 déplacements possibles dont 5 nuls

	A	B	C	D
A	(A,A)	(A,B)	(A,C)	(A,D)
B	(B,A)	(B,B)	(B,C)	(B,D)
C	(C,A)	(C,B)	(C,C)	(C,D)
D	(D,A)	(D,B)	(D,C)	(D,D)



	A	B	C
A	(A,A)	(A,B)	(A,C)
B	(B,A)	(B,B)	(B,C)
C	(C,A)	(C,B)	(C,C)



	A	B	C	D	E
A	(A,A)	(A,B)	(A,C)	(A,D)	(A,E)
B	(B,A)	(B,B)	(B,C)	(B,D)	(B,E)
C	(C,A)	(C,B)	(C,C)	(C,D)	(C,E)
D	(D,A)	(D,B)	(D,C)	(D,D)	(D,E)
E	(E,A)	(E,B)	(E,C)	(E,D)	(E,E)

LE DEBAT...

Pendant la présentation de cette recherche à mes camarades des questions ont été posées:

- * rechercher des déplacements "équivalents" (ceux qui mènent au même coin)
- * rechercher des déplacements d'une figure
- * calcul du nombre de droite obtenues à partir d'un nombre de points choisi

*Première conférence de Gilles Dechambre 5^e 3A
Extrait du journal: JOIE DE VIVRE*

Dans cette recherche, Gilles réinvestit ses connaissances sur le produit cartésien, qui deviennent "outil de recherche".

On essaie un "modèle mathématique" connu sur la situation

↗ s'il convient on l'adopte

→ s'il ne convient pas

↘ on l'affine

↘ on le modifie

↘ on en crée un autre

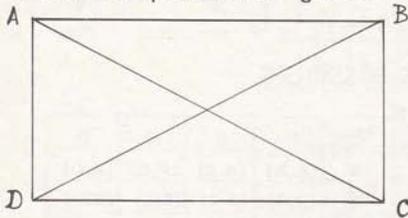
MATHEMATISATION PAR TATONNEMENT EXPERIMENTAL

DEUXIEME VOIE DE RECHERCHE

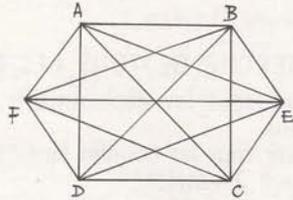
Recherche du nombre de droites

J'ai entrepris la recherche sur une des questions posées au débat : à partir d'un nombre de points donné, combien de droites possibles ?

Voici mes premières figures :



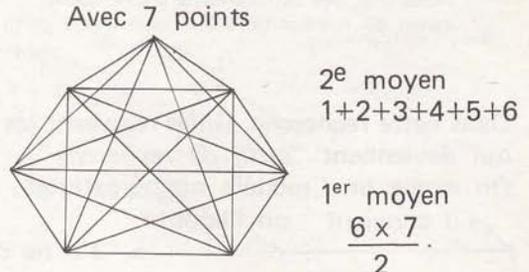
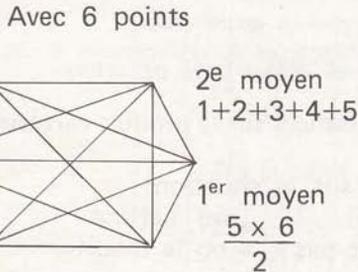
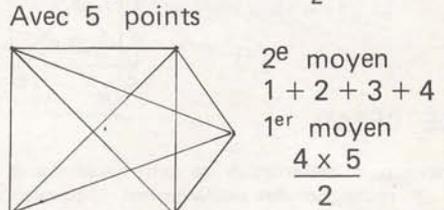
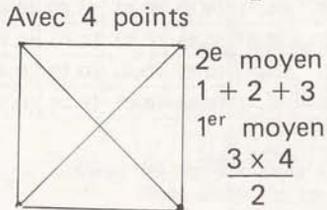
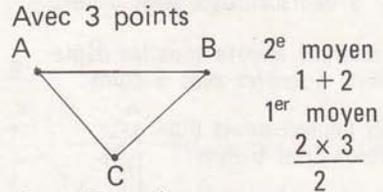
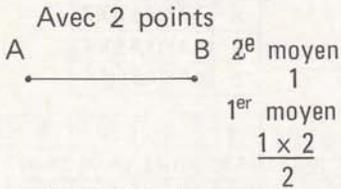
4 points
6 droites



6 points
15 droites

qui veut continuer ? Faites part de vos résultats.

Robert Houron 5^e 3A



Résultats par le deuxième moyen			
3: 1+2	= 3	8: 1+2+3+4+5+6+7	= 28
4: 1+2+3	= 6	9: 1+2+3+4+5+6+7+8	= 36
5: 1+2+3+4	= 10	10: 1+2+3+4+5+6+7+8+9	= 45
6: 1+2+3+4+5	= 15	11: 1+2+3+4+5+6+7+8+9+10	= 55
7: 1+2+3+4+5+6	= 21	12: 1+2+3+4+5+6+7+8+9+10+11	= 66

Explication du deuxième moyen

"Quand on a 3 points, on a 3 droites et quand on ajoute un point, ce qui fait 4, ce point relié aux 3 autres donnent 3 nouvelles droites (3 + 3 = 6) qui ajoutées aux autres nous donnent le nombre de droites de 4.

Quand on a 4 points, on a 6 droites. On ajoute un point qui donne 4 nouvelles droites: 6 + 4 = 10 droites."

Premier moyen

Tableau des résultats

Explication

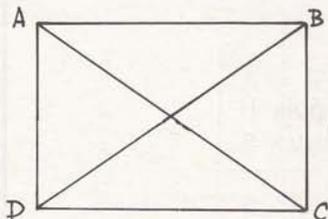
Nombre de points	Opérations	Nombre de droites	
2	$\frac{2 \times 1}{2}$	1	
3	$\frac{3 \times 2}{2}$	3	+2
4	$\frac{4 \times 3}{2}$	6	+3
5	$\frac{5 \times 4}{2}$	10	+4
6	$\frac{6 \times 5}{2}$	15	+5
7	$\frac{7 \times 6}{2}$	21	+6
8	$\frac{8 \times 7}{2}$	28	+7
9	$\frac{9 \times 8}{2}$	36	+8
10	$\frac{10 \times 9}{2}$	45	+9
11	$\frac{11 \times 10}{2}$	55	+10

"On prend un nombre quelconque de points, 4 par exemple.

De chaque point, il part 3 droites (4-1) puisqu'on ne tient pas compte des déplacements nuls, c'est-à-dire (A,A), (B,B) etc... ce qui donne avec quatre: 4 x 3 = 12

Mais on s'aperçoit grâce au schéma que la droite (A,C) est comptée et (C,A) aussi, alors qu'il y a une seule droite.

Chaque droite est ainsi utilisée 2 fois, donc il faut diviser 12 par 2"

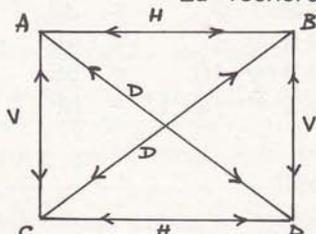


$$\frac{4 \times 3}{2} = 6$$

(Robert Houron et Alain Roger 5^e3A)

TROISIEME VOIE DE RECHERCHE

La recherche des trajets d'un coin à un autre



légende des déplacements

V veut dire *vertical*

H veut dire *horizontal*

D veut dire *diagonal*

On peut aller de A vers B ou B vers A
par H
ou D puis V
ou V puis H puis V
ou V puis D

On peut aller de B vers D ou D vers B
par V
ou H puis V puis H
ou H puis D
ou D puis H

On peut aller de A vers C ou C vers A
par V
ou H puis V puis H
ou D puis H
ou H puis D

On peut aller de B vers C ou C vers B
par D
ou V puis H
ou H puis V
ou H puis D puis H

On peut aller de A vers D ou D vers A
par H puis V
ou V puis H
ou D
ou H puis D puis H

On peut aller de C vers D ou D vers C
par H
ou V puis H puis V
ou D puis V
ou V puis D

PRESENTATION DES TRAJETS EN TABLEAUX

Comment peut-on aller d'un point à un autre par le chemin le plus court ?

Réapparition du déplacement nul N
pour Gilles: "le plus court" de A à A
de B à B

	A	B	C	D
A	N	H	V	D
B	H	N	D	V
C	V	D	N	H
D	D	V	H	N

Comment peut-on aller d'un point à un autre en passant par un point ?

	A	B	C	D
A	N	DV	DH	VH
B	VD	N	HV	HD
C	HD	VH	N	HD
D	HV	DH	DV	N

Remarque:

de A à A ou B à B, Gilles n'a pas encore découvert que chaque déplacement est son propre inverse.

Il aurait pu écrire alors HH ou DD ou VV sur la diagonale de son tableau.

Comment peut-on aller d'un point à un autre en passant par 2 points ?

	A	B	C	D
A	N	VHV	HVH	HDH
B	VHV	N	HDH	HVH
C	HVH	HDH	N	VHV
D	HDH	HVH	VHV	N

LES "TRAJETS EQUIVALENTS"

En comparant les 3 tableaux précédents, Gilles écrit les "trajets équivalents" trouvés dans la même case — ex : pour (A,C) $HVH = DH = V$

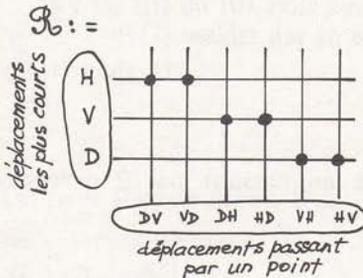
C'est en écrivant les "trajets équivalents" de A vers A : $V.H.D = V.V = H.H = D.D$ que Gilles * retrouve le déplacement nul N

* découvre que chaque déplacement est son propre inverse
HH, DD, VV

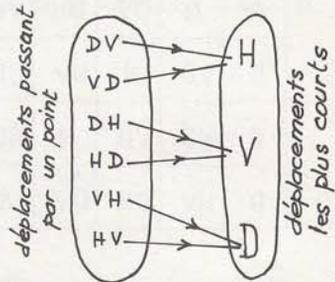
Gilles établit alors une relation " $\mathcal{R} :=$ " entre
les trajets passant par un point (couples de déplacements) les trajets les plus courts (déplacements)

DH \longrightarrow V

Cette relation est représentée de diverses manières (utilisation des connaissances acquises comme *outil* de recherche)



	H	V	D
DV	1	0	0
VD	1	0	0
DH	0	1	0
HD	0	1	0
VH	0	0	1
HV	0	0	1



Il y manque encore N
(d'où 6 couples seulement avec 3 déplacements)

Celui-ci réapparaît à nouveau sur la diagonale de la "table", il devient alors élément composable à son tour.

	D	V	H	N
D	N	H	V	D
V	H	N	D	V
H	V	D	N	H
N	D	V	H	N

Notre ouverture :

VIVRE LA PÉDAGOGIE FREINET

*Extraits d'une lettre de Clem BERTELOOT
en réponse à Paul LE BOHEC*

... Nous essayons de continuer, sans la scléroser une pédagogie que nous piochons, afin de découvrir tout ce qu'elle a d'inexploité et, nous en sommes persuadés, d'infinie vérité et d'actualité.

Avec ces gosses, il y a tant et tant de découvertes passionnantes à mener, tant de mains à tendre et à saisir, tant de moments qui paient de bien des déboires.

Je dis à Janou que ce qui me frappe ici, c'est la vérification constante et la découverte dans la vie quotidienne de cette « *mathématique élémentaire du comportement* » et « *combien sont peu nombreux les chemins qui règlent l'activité humaine* » (1).

Cette simplicité m'avait particulièrement frappée (tu peux aussi qualifier cette constatation comme d'un jugement simpliste). Je te dirai qu'aux journées de Vence, j'ai été prise de panique quand j'ai entendu tout ce que la commission Créativité voulait aborder, tout ce besoin qui apparaissait réel d'une définition et d'une étude de la symbolique. Je me suis dit : « Ma fille, tu n'es plus dans la course ».

Et pourtant une petite voix tranquille me soufflait :

— Mais non, mais non, laisse-les. Rappelle-toi. En as-tu vraiment besoin avec les enfants. Comment fais-tu en vrai ?

(Puis, Clem aborde un point important : celui de la durée de notre présence avec les enfants. Comme nous ne pouvons les connaître dans toutes les manifestations de leur vie, nous sommes contraints de chercher des procédés qui accélèrent notre connaissance profonde de l'enfant si nous voulons les aider sur un plan thérapeutique. Mais, de toute façon, l'étude de la symbolique n'était pas la meilleure voie. - note de P.L.B.)

— Comment je fais ? Hum, j'essaye (je dis cela après réflexion car j'agis intuitivement) d'abord d'être disponible, en tout temps, tout en restant moi-même.

Etre disponible ? c'est répondre à la demande, à la demande de chacun, à la demande de tous. Pour connaître la demande de chacun, il faut qu'il puisse s'exprimer librement dans tous les domaines. J'attends l'acte réussi... qui va créer la brèche... la brèche faite... je la laisse s'élargir... C'est

là le moment le plus important (peut-être parce qu'ici se placerait...ce que tu appelles le délire).

J'assiste en ce moment parmi d'autres à deux cas précis d'éclatement dans plusieurs domaines. Il s'agit de deux enfants de 13 ans (choc : d'origine familiale, parents séparés, etc.) qui se cherchent... et qui, à travers le « recours à l'Autre » qu'ils s'offrent mutuellement, se trouvent d'abord « eux-mêmes » et chacun découvre l'autre.

Comme le dit Frédéric : « J'ai trouvé ma petite perle » et toute son activité donne le spectacle d'une ruée vers lui-même comme le chercheur d'or fouille le sol, après la trouvaille de sa première petite pépite.

Il écrivait très peu ! Depuis : cinq longs textes en 3 jours. Il n'arrive pas à lire... Il répète seul son texte pour le faire passer aux copains... sans l'accrocher... Il me demandait avant : « Lis-le, toi ». Je l'ai fait.

Maintenant, hier exactement, je lui ai dit :

« Allez, à toi... encore un tremplin à sauter. Tu vas y arriver. »

Il y est arrivé... en nage... épuisé... devant le groupe *généreusement attentif*.

Ses textes sont des torrents où se mêlent : slogans, titres de films, impressions personnelles, parfois réminiscences de lectures... De plus en plus surnagent d'étonnantes pensées, dont la sagesse souvent confond.

— C'est peut-être là ce qu'on qualifie de délire ; ce que Freinet appelle le flot, « l'énergie ». Cette énergie qui, un moment bloquée, ira jusqu'à réaliser « cette surcompensation dynamique qui arrache l'individu de sa

ligne de résignation pour lui apporter une sorte de capitalisation qui est surcompensation dynamique ».

Ce n'est qu'au moment de cette surcompensation qui multiplie les registres d'expression de l'enfant que le maître, dans la permanence du contenu que ceux-ci révèlent, peut alors cerner le problème de l'enfant et trouver « *les bases de compréhension de son comportement* » (2).

Tu vois, il n'y a rien de moi là-dedans.. je ne fais que vivre la pédagogie Freinet... J'ai seulement souci d'observer au maximum les données de l'expérience. Mais je trouve tout ce que Freinet a écrit tellement simple et tellement actuel. (Actualiser la Pédagogie Freinet, voilà qui devrait être la première ouverture, la première orientation du mouvement. A faire toutes ces commissions ouvertes sur quelque chose... il n'y a plus que du vent et des courants d'air).

Je reviens à ton délire. Y a-t-il des limites à opposer au délire ? Je crois que le milieu (c'est dans la 18^e loi de « *Essai de Psychologie sensible* ») « est plus ou moins complaisant, plus ou moins docile, plus ou moins utile. » Et dans les éléments du milieu, s'il y a le maître et tout ce qu'il offre... il y a le groupe.

Le groupe dont l'attitude oblatrice est un puissant facteur de « rééquilibration » parce qu'il possède une étonnante intuition du moment où il doit être *recours* et prendre l'individu en charge (et c'est là toujours un moment bouleversant), celui où il l'amène par des réflexions, à une sorte d'auto-critique, de prise de conscience, qui détache l'individu des terres intérieures où il risquait seul de s'enliser, et provoque chez lui un « *déracinement de la sensibilité primitive* » (3).



Photo Barré

Le groupe devient (c'est Maurice qui se place) « conscience de l'individu » et *face au délire... il y a la raison du groupe, il y a l'objectivité du groupe* et non la seule et parfois peu bénéfique influence de l'Éducateur (il y a beaucoup à dire). Mais, bien sûr, il s'agit d'un groupe de VIE dont tous les membres se comportent comme ceux d'un même corps (chacun gardant pourtant sa personnalité propre) et si Frédéric et Elisabeth (entre autres) se sont rencontrés et trouvés, CHACUN, l'un par l'autre, c'est que tout le monde connaît et vit toutes les péripéties de leurs recherches. Attention, je crois qu'il y a une mise en garde

— Face au groupe, ce n'est pas face à n'importe qui?

— Il y a des communications faites au groupe... qui n'ont pas à franchir les limites...

L'écoute du groupe a souvent un caractère intimiste, facteur de sécurité et d'authenticité pour celui qui communique.

Le groupe a sa pudeur faite des pudeurs de chacun qu'il faut, je crois, se garder de froisser...

Pour arriver à un tel groupe...?

Clem BERTELOOT
Ecole Freinet, Vence

(1) (2) (3) *Elise Freinet.*

ENTRETIEN LIBRE

MAIS SONT-ILS LIBRES ?

Raymond MASSICOT

Ce matin, Chantal (10 ans) élève du CM1 a proposé le texte suivant. Son texte a été choisi par la classe pour être publié dans notre journal scolaire.

LA CRIMINALITE

J'ai lu dans un journal qu'aux Etats-Unis, toutes les 72 minutes, on enregistrait 36 vols, 2 meurtres et 5 viols. Les gens évitent de sortir quand il fait noir et, de plus en plus, même en plein jour. Ils ne sont plus en sécurité dans la rue, ni chez eux. Les gens se munissent d'un fusil ou se font accompagner par un chien de garde. En France, on ne tue quand même pas autant qu'aux Etats-Unis.

A partir de ce texte de Chantal, s'est déroulé un long débat. En voici quelques extraits :

- Qu'est-ce qu'un viol? (Jérôme)
- Ce sont des hommes qui capturent et tuent une femme après lui avoir fait tout ce qu'ils veulent (Jean-Pierre)
- On tue très souvent pour l'argent. (Jérôme)

- On tue aussi pour avoir de la drogue. (Philippe M.)

- On tue même par plaisir. (Isabelle)

- A la guerre aussi on tue, mais ce n'est pas pareil, ce n'est pas un crime. (Dominique Ch.)

- On tue aussi parce qu'on ne gagne pas bien sa vie. (Pascal)

- Il y a souvent des bandes qui s'organisent. Quand on est dans une bande, on est obligé d'obéir au chef et s'il nous dit de tuer, on doit le faire, sinon c'est nous qui sommes tués. (Philippe Ch.)

- Ces bandes, c'est un danger pour les jeunes. (Annie)

- Les criminels, on ne les laisse pas assez longtemps en prison ; dès qu'ils sont sortis, ils recommencent. (Hubert)

- Un jour, j'ai vu deux Arabes qui faisaient pipi contre la vitrine d'un coiffeur ; Papa m'a dit que c'était pour le faire sortir et le voler pendant ce temps. (Fabienne)

- Dans les prisons, on apprend un métier pour pouvoir travailler et ne plus avoir envie de voler. (Myriam)

- La justice n'est pas assez sévère ;

il faudrait la peine de mort ou au moins le bagne. (Daniel)

- En Amérique, on se sert de la chaise électrique. C'est bien. (Hubert)

- Oui, mais il y a des innocents qui sont condamnés, alors ce n'est pas juste. (Pascal)

- Pour les accidents, la justice est trop sévère. (Philippe M.)

- Il y a des gendarmes qui boivent de l'alcool, eux aussi. (Yves)

- Si, pour se défendre, un pompiste tue un voleur, c'est lui qui est condamné. (Pierre)

- Aux criminels, il faudrait leur faire pareil. (Isabelle)

- Il faudrait les faire souffrir et inventer des tortures pour qu'ils ne recommencent pas. (Jérôme)

- Je pense qu'il faut les condamner à la prison à vie, mais il ne faut pas les tuer. (Sylvain)

- Il n'est pas normal de donner tort à un gendarme. Tu as déjà vu ça? (Jean-Pierre)

- Certains films ne devraient pas passer à la télé car ils donnent de mauvaises idées aux jeunes ; par exemple, le film où Bourvil pillait des troncs dans les églises. (Francis)

- Quand on tue des animaux par plaisir, c'est aussi un crime. (Isabelle)

- Moi je trouve qu'on a le droit de tuer si on est attaqué. (Philippe Ch.)

- Plus on en condamne, plus il y en a qui recommencent. (Sylvain)

- Quand les policiers prennent des voleurs, ils sont récompensés, ils ont des médailles. C'est bien. (Stéphane)

- Oui, c'est comme les chasseurs de primes. (Chantal)

- Les gendarmes ne servent à rien... car il n'y en a pas assez. (Dominique)

- Il y a des étudiants qui ne veulent

pas travailler ; les CRS leur lancent des bombes lacrymogènes. Je pense qu'il vaudrait mieux les envoyer au bagne, en Guyane, à côté de l'Amazonie. Là, il y a des crocodiles et ils ne peuvent pas s'évader. Il faudrait les y conduire à coups de cravache dans les côtes et les obliger à manier la pioche. (Daniel)

Ce débat a duré longtemps et a intéressé mes élèves. Presque tous y ont participé (21 sur 24). J'ai regretté de ne pas avoir le magnétophone sous la main. Cependant, j'ai essayé de noter tout ce qui me semblait important (certains se sont limités au récit de faits-divers à partir des journaux, de la radio, de la télévision).

Les élèves, très satisfaits, ont ensuite décidé que l'entretien serait publié dans notre journal scolaire, à la suite du texte de Chantal. Après avoir tapé ce compte rendu, je ne me suis pas senti le droit de le passer intégralement. Je ferai valoir le manque de place en réunion de la Coopérative...

Je ne me suis pas senti le droit de tout publier car si j'étais le père de Daniel ou de Jérôme ou d'Hubert, j'aurais honte de lire ce que mon fils a dit en classe. J'aurais honte de lui ; j'aurais honte de moi.

Au cours de ce débat, je n'ai absolument rien dit ; je ne suis intervenu en aucune façon. J'en ai eu très envie, très souvent...

Ce soir, je me pose plusieurs questions : Des enfants de 10 ans sont-ils méchants naturellement ? N'est-ce pas plutôt l'influence de la famille qui a joué ? Les principes sont-ils déjà si bien ancrés ? Les enfants pensent-ils vraiment ce qu'ils disent ? Y réfléchissent-ils suffisamment ? Un tel problème ne les dépasse-t-il pas ? Ne font-ils que répéter ce qu'ils entendent

à la maison? L'influence familiale est-elle si importante? Quand Jérôme a parlé d'inventer des tortures, quand Daniel a demandé le bain pour les étudiants « qui ne veulent pas travailler », quand Hubert a dit que la chaise électrique « c'est bien », devais-je intervenir? Comment pouvais-je le faire?

En lisant dans nos revues et dans nos journaux certains textes libres, certains poèmes et débats non moins libres, je suis toujours émerveillé par l'admirable ouverture d'esprit, par la grandeur d'âme, par la générosité dont font preuve nos élèves. Dans ma classe, ce n'est pas toujours le cas... La preuve!

Je suis sûr que j'aurais pu obtenir tout cela. Et, ce soir, j'aurais la conscience tranquille. Je me dirais

que mes élèves sont tous de gentils enfants, bons, charitables, généreux, humains... Je me dirais qu'avec de tels enfants aujourd'hui, on peut espérer pour demain une société idéale avec de vrais Hommes... Il me suffisait de prendre la parole dès les premiers échanges, de contrer un tant soit peu les idées fascistes de certains; j'aurais bien amené à moi la majorité de la classe!

Alors, de deux choses l'une: ou bien Hubert, Jérôme, Daniel sont des monstres de cruauté (et les autres aussi qui n'ont pas réagi) ou bien j'ai eu tort de ne pas marquer cet entretien de mes idées personnelles...

J'aimerais connaître votre avis à ce sujet...

Raymond MASSICOT
58 - *Magny-Cours*

LIVRETS PROGRAMMÉS "VIERGES"

(offre réservée aux adhérents CEL)

A la demande de plusieurs camarades nous avons sorti des livrets du même modèle que ceux des séries B1, B2 et C3. La couverture en est blanche (extérieur et intérieur), les pages intérieures séparées en pages par la trame habituelle, ces pages étant numérotées de 1 à 34.

Même emploi que les bandes programmées vierges.

Ils sont livrés par paquets de 10. — Le paquet:..... 3,00 F

Règlement joint à la commande passée à l'aide du bulletin ci-dessous

M Adresse.....

..... N° dépt.....

demande à la CEL — BP 282 — 06403 - CANNES

de lui livrer:

..... paquets de 10 livrets à 3 F

Règlement ci-joint soit x 3 F = F par

chèque postal (3 volets)

chèque bancaire

signature:

CE QUE PERD L'ENFANT PRIVÉ DE MUSIQUE ⁽¹⁾

Aniouta PITOEFF

Les découvertes les plus récentes de la psychologie établissent que la musique — c'est-à-dire l'art de percevoir, de reconnaître et d'organiser les bruits et les sons — est décisive dans la formation de la personnalité des jeunes enfants.

La musique est une distraction, un divertissement : ainsi la juge une majorité de Français. Au mieux s'il s'agit de « grande musique », il convient de prouver sa bonne éducation en octroyant un sourire d'admiration nostalgique, vaguement condescendant, à cet art plaisant mais éloigné du sérieux de la vie. Parce que la musique est considérée comme un loisir, sa rencontre avec l'enfant n'est ni aidée ni facilitée de façon générale. Les améliorations incontestables de la vie musicale française ne concernent qu'une minorité de musiciens et de professionnels. Hormis certaines nouveautés, dont quelques lycées musicaux, la musique dans l'enseignement d'Etat en France est quasiment absente. Le professeur de « chant » est considéré comme moins que rien.

(1) Cet article, paru dans la revue "Réalités" est reproduit avec l'autorisation de l'auteur et de l'éditeur. Nous les en remercions.

Une enquête récente a prouvé que la formation musicale est fonction de la situation sociale, la majorité des enfants étant livrés à l'abandon sur tous les plans artistiques. Même dans les familles mélomanes, la vie musicale se réduit le plus souvent à une écoute purement passive, alors que la musique exige une écoute et une participation actives.

Or, si des expériences effectuées aux Etats-Unis ont démontré que l'ouïe est le meilleur instrument d'appréhension de l'environnement — placés devant la mer, les sourds s'ennuient, les aveugles ont envie de rester — les études les plus sérieuses de la psychologie moderne prouvent que l'activité musicale doit tenir un rôle fondamental dans l'accomplissement de la personnalité. De la même façon qu'il faut accoutumer l'enfant à manger de tout et ne pas le laisser devant une assiette vide, il faut lui offrir tous les moyens d'appréhender la vie dans sa diversité. La musique est l'un des moyens de cette découverte. Comment favoriser la rencontre de l'enfant et de la musique ?

On ne peut affirmer que le rythme soit déterminé chez l'enfant par les battements du cœur, par la respiration, ou

encore par le balancement ressenti in utero. Cependant, il est certain que la pulsation est principe de vie et que le son est directement lié à ce principe même : le premier acte du nouveau-né est le cri-respiration. D'ailleurs la majorité des mythes de la création de l'homme ont pour fondement le son.

Il est dit, par exemple, qu'un jour, sur un rivage d'Océanie, un être « fabuleux » a soufflé dans une conque, ce qui a produit un son, et les hommes en sont sortis : le son, c'est la vie.

Unissant spontanément son et mouvement, l'enfant, en bas âge, ne fait pas de différence, de classification, entre les « bruits » et les « sons » : le vent, le bourdonnement d'une abeille, le vrombissement d'un moteur, la berceuse que lui chante sa mère. Tout est monde sonore, tout est musique.

Dans la mesure où sa spontanéité n'a pas encore eu le temps d'être brisée par l'inévitable conditionnement, le tout-petit n'a pas de préjugés. Catherine, vingt-deux mois, entend à la suite une aria de Puccini, une musique chinoise, une musique d'Amazonie et une pièce du compositeur contemporain Tisné : à propos de chaque disque, elle dit : « C'est joli, c'est la musique. »

Cependant, l'attrance pour un rythme, pour une qualité sonore n'est pas uniforme chez tous les enfants : leurs réactions correspondent à leurs perceptions personnelles. Certains préfèrent des rythmes lourds, ou lents, d'autres apprécient les battements rapides ou saccadés ; un petit sera effrayé par la résonance de l'orgue, un autre goûtera l'intensité de ses accords profonds ou celle des notes graves d'un violoncelle ; alors qu'un troisième choisira les aigus d'une clarinette, un quatrième les chaudes modulations d'un saxophone, un autre encore les vibrations d'un

xylophone chinois ou tout simplement les sons cristallins produits en frappant délicatement des verres plus ou moins remplis d'eau.

« J'aime la musique qui a un fond de mystère, comme dans *Il était une fois dans l'Ouest* », dit Estelle, 12 ans. Marc, 14 ans, vit près d'un port ; la nuit, il écoute les cloches que les pêcheurs accrochent à leurs filets : « C'est comme un secret, ces sons à travers l'eau. » Et le petit Iannis Xénakis pensait : « Voilà un bruit intéressant », en écoutant les parasites émis par le poste de radio.

Le mystère, la magie des sons, en cela tous les enfants du monde se retrouvent et se rejoignent, mais il est important de savoir que cette perception sonore ne s'effectue pas seulement par les oreilles. Elle atteint l'être humain au plus profond en passant également par tous les réseaux nerveux, par tout le corps. Lorsqu'il était complètement sourd et qu'il voulait entendre la musique qu'il jouait, Beethoven reliait son front au piano par une longue baguette de bois, et c'est par le front, par les os, qu'il percevait sa musique. Son, rythme, mouvement sont liés.

D'ailleurs, leur efficacité dans le domaine thérapeutique a été prouvée : l'Américain Bob Wilson a montré dans son œuvre théâtrale *le Regard du sourd* l'expérience qu'il a lui-même vécue. Grâce au rythme, à l'expression corporelle, il a pu vaincre sa surdité.

Élément précieux dans les soins des troubles psychiques, dans l'adaptation ou la rééducation des enfants handicapés, la musique permet des prodiges : un débile privé d'intellect, incapable de s'exprimer en langage parlé, parvient à chanter, à danser en mesure, ainsi cette mongolienne de 15 ans qui interpréta au cours d'une fête la danse



Le dos d'un vieux piano

de la poupée mécanique. Mais ces constatations scientifiques sont ignorées, les Français ont une inclination fâcheuse à développer l'intellect de l'enfant en oubliant ses autres facultés. Dans son livre, *l'Initiation musicale des jeunes*, Madeleine Gagnard montre combien, en privilégiant ainsi une fonction au détriment des autres, on déséquilibre l'enfant.

On sait désormais que la musique apporte à l'enfant un meilleur équilibre général. Il étudie mieux à l'école, ses relations familiales et amicales sont plus harmonieuses. La preuve en a été faite dans de nombreux pays, notamment aux Etats-Unis où l'activité musicale s'intègre normalement dans l'enseignement : il suffit de dire que les

« points » obtenus en musique comptent au même titre que ceux obtenus dans toutes les matières « intellectuelles ».

Mais la musique ne doit pas être imposée. Elle ne doit pas non plus se limiter à une écoute passive. Il s'agit de proposer à l'enfant une activité musicale : expression corporelle, dessins, poèmes inspirés, provoqués par l'écoute d'une œuvre ; participation vocale ou instrumentale à l'improvisation collective d'une musique, avec ses rythmes, ses séquences, ses sonorités. La musique qu'il rencontre ainsi offre d'abord à l'enfant la possibilité de découvrir ses rythmes intérieurs, *de les exprimer sans contraintes, d'extérioriser ses conflits personnels et parfois de*

commencer à les résoudre. Découvrant de lui-même le rythme et la sonorité appropriée, il apprend le choix, la discipline, il canalise, réajuste ses émotions, les harmonise, il trouve l'équilibre qui lui permettra de passer au stade ultérieur ; amené à prendre conscience de ses limites, l'enfant cherche à les dépasser, donc, il progresse.

Parallèlement, son imagination stimulée ouvre en lui les portes de l'invention, de la création. « L'homme, dans sa plénitude, se transforme en cherchant, se crée en créant. C'est ce jeu-là qui existe d'une manière presque innée chez l'enfant », dit Iannis Xénakis. « L'activité musicale aide à susciter en lui l'initiative. Initiative, initiation, tourné autrement, c'est le même mot. »

Au-delà de l'épanouissement de la personnalité, cette initiation a des conséquences plus générales, plus profondes. Reconnaisant l'équivalence des sons et des nombres, les savants de tous temps ont rapproché musique et structures du monde : *Pythagore pensait que celui qui résoudre le problème musical, résoudre le problème de l'univers.* On a constaté que les petits de 5 à 6 ans pénètrent d'emblée dans le monde de l'abstrait quand on leur enseigne les rudiments de la théorie des ensembles. De même leur compréhension de l'équivalence des nombres naturels et de la gamme chromatique est immédiate. Cette équivalence devrait être soulignée au moment même où l'enfant apprend à compter ; l'effort qu'il ferait dans le domaine des nombres lui permettrait alors de saisir peu à peu des vérités fondamentales se rapportant à la musique et, à la longue, le conduirait peut-être jusqu'au niveau profond des structures mentales de l'homme.

« En dehors de la magie des sons, l'intérêt de la musique réside dans la

réflexion » dit Iannis Xénakis. « A travers les arts et la science, expressions diversifiées de la même chose, de la quête de l'être humain, c'est la réflexion qui fait la transformation de l'homme. »

Fondamentale dans le développement et l'épanouissement de l'affectivité de l'enfant, la musique est un moyen d'affiner les fonctions sensibles.

Ouvert à la musique, l'enfant, sans comprendre les « mots » d'un poème, en percevra le sens par son rythme, par sa musicalité ; de même sera amplifiée sa réceptivité à l'égard de tous les autres arts, comme à l'égard de la nature et des problèmes humains. « La perception sonore, dit Maurice Le Roux, c'est là où tous les sentiments s'expriment. Ils ne sont pas ralentis, ou réduits, ou arrêtés, ou bornés par les problèmes du langage. »

« QUE FAIS-TU ? JE CHERCHE DES NOTES QUI S'AIMENT »

La musique est en même temps un moyen de communication et la possibilité d'apprendre le souci de l'autre : partie intégrante d'un « orchestre » formé en classe, chaque enfant est obligé de respecter l'activité de ses camarades pour que le résultat d'ensemble soit une réussite. Les constatations des spécialistes rejoignent les observations du musicologue Gilbert Rouget :

« Musiquer avec les autres, danser avec les autres, s'oublier soi-même, avoir un sentiment plus intense de la vie, de la vie physique, faire un seul avec soi-même, oublier de se dédoubler, cela représente vraisemblablement pour les êtres humains la vie dans toute sa plénitude. La musique est à la fois un moyen d'expression de l'individu et une possibilité de communion, d'intégration de l'individu à un groupe :

n'est-ce pas ce que cherchent éperdument les jeunes aujourd'hui ? » « Arrête de faire du bruit, tu me casses les oreilles ! », s'écrient les parents lorsqu'un petit enfant tape sur quelque chose.

« L'enfant ne comprend pas, dit Maurice Le Roux. Il ne peut pas répondre : Ce n'est pas du bruit, c'est de la musique ! »

Il faut que les enfants soient libres d'apprendre l'amour des sons. Tout petit, Mozart tapait sur les touches du piano. « Que fais-tu ? », lui demandait-on.

« Je cherche les petites notes qui s'aiment. »

Tous les enfants ne seront pas des professionnels, mais tous peuvent devenir des « amants de la musique », dit une psychanalyste d'enfants. Maurice Le Roux explique encore : « Il faut laisser à l'enfant la liberté de fabriquer ses sons ; sinon, on risque de « bloquer », de « casser » une partie profonde de sa sensibilité. »

Il faut également le laisser libre de chanter « faux ». Avoir une bonne oreille ne signifie rien : l'ouïe peut s'éduquer. Il a été prouvé que l'incapacité de chanter « juste » correspondait fréquemment à des troubles d'ordre psychique.

L'important est que l'enfant soit libre de chanter même « faux », libre de siffler, de mouvoir son corps, de taper des rythmes sur un objet, de crier.

A l'intérieur du cadre plus général de la répression de la spontanéité chez l'enfant, aggravée dans la civilisation urbaine, la sublimation de l'immobilité et du silence née à l'époque victorienne a largement contribué à « fermer » les Français à la musique.

Les personnes élevées au couvent se souviennent combien elles ont souffert

de ne pas pouvoir chanter en dehors de la messe et du cours de chant : double frustration, la musique devenant alors une activité imposée, presque une pénitence. Le tambour du petit garçon, crevé par la grand-mère furieuse, l'harmonica confisqué, l'électrophone interdit sont autant de frustrations qui risquent d'entraîner des traumatismes parfois très sérieux.

Il est intéressant de remarquer que dans les pays du tiers monde où la civilisation rurale reste dominante, les enfants sont libres de se comporter en enfants : tel haut fonctionnaire indien ne comprend pas que son épouse, une Anglaise, empêche leurs enfants de chanter pendant que la nurse leur donne leurs repas.

La liberté de l'enfant est fondamentale pour qu'il s'ouvre à la musique. Elle est indissociable de son besoin de réel, de concret : il doit pouvoir toucher et faire, il doit se sentir « concerné ». Les pédagogues, les psychologues, les musiciens en ont eu la preuve maintes fois. Les propos des principaux intéressés, à savoir les enfants, le démontrent souvent confusément ; certains d'entre eux, cependant, le soulignent avec une étonnante clarté. Tel ce garçon de 11 ans qui écoute avec une joie égale les Beatles, les œuvres de Bach, celles de Pierre Henry, et des musiques de Bali où il a vécu un an : « J'aime pas le piano. J'aime la batterie, et mon tambour de Bali. Et puis les trois pipeaux que j'ai fabriqués moi-même, quand j'étais à l'école primaire : un soprano, un alto, un ténor. Au lycée, pour étudier les instruments, le professeur nous montre des dessins dans un livre. Ça serait mieux si on pouvait toucher des instruments que le prof apporterait. Au lycée, il y a deux pianos. Mais ils sont fermés à clef. » Xavier, 13 ans, cadet d'une famille

très modeste, traduit combien la musique est essentielle à l'enfant dans sa liberté active et concrète. « La musique, c'est plus qu'un loisir. Ce serait triste si on n'entendait pas la musique. Si on parlait toujours sur le même ton, ce serait morne. Le chant et la musique ? Oui, ça se raccorde, parce que pour chanter, il faut la musique. Même quand on parle, c'est de la musique. » Et il ajoute : « Je chante dans la chorale du quartier. J'apprends le solfège parce que sans ça on ne peut pas lire les partitions, ni inventer de la musique. Ma flûte et mon harmonica, j'en joue tout seul quand j'en ai envie. Je ne veux pas apprendre à jouer d'un instrument avec un professeur. »

Ces enfants, comme tant d'autres de tous milieux, ont de nos jours à leur disposition guitares, flûtes, transistors, électrophones : indication de la libéralisation de l'éducation, disent les sociologues.

Le disque, la radio, la T.V. ont l'avantage de propager la musique et notamment d'activer le brassage des cultures musicales, mais seuls certains foyers aisés écoutent les émissions culturelles. *La musique dite de « variétés »* — dérivée du jazz et de la véritable « pop » — domine partout. Pas seulement sur les ondes. Hormis quelques chansons de qualité, c'est un flot continu de musique prétendument relaxante : dans les magasins à grande surface, boutiques de gadgets ou cafés, même ambiance fade, ou tintamarre infernal.

L'enfant est à la fois agressé et abruti par ces sons. « Aujourd'hui, dit Bétsy Jolas, compositeur contemporain, on a tendance à utiliser les sons pour « dédramatiser » l'existence. *Cette musique facile, sans problèmes, que l'enfant subit, le conditionne, l'anesthésie et l'accoutume à ne pas faire d'effort.* »

Comme de nombreux musiciens, Bétsy Jolas pense que l'enfant ne vient pas seul à la musique. Une formation musicale lui est indispensable.

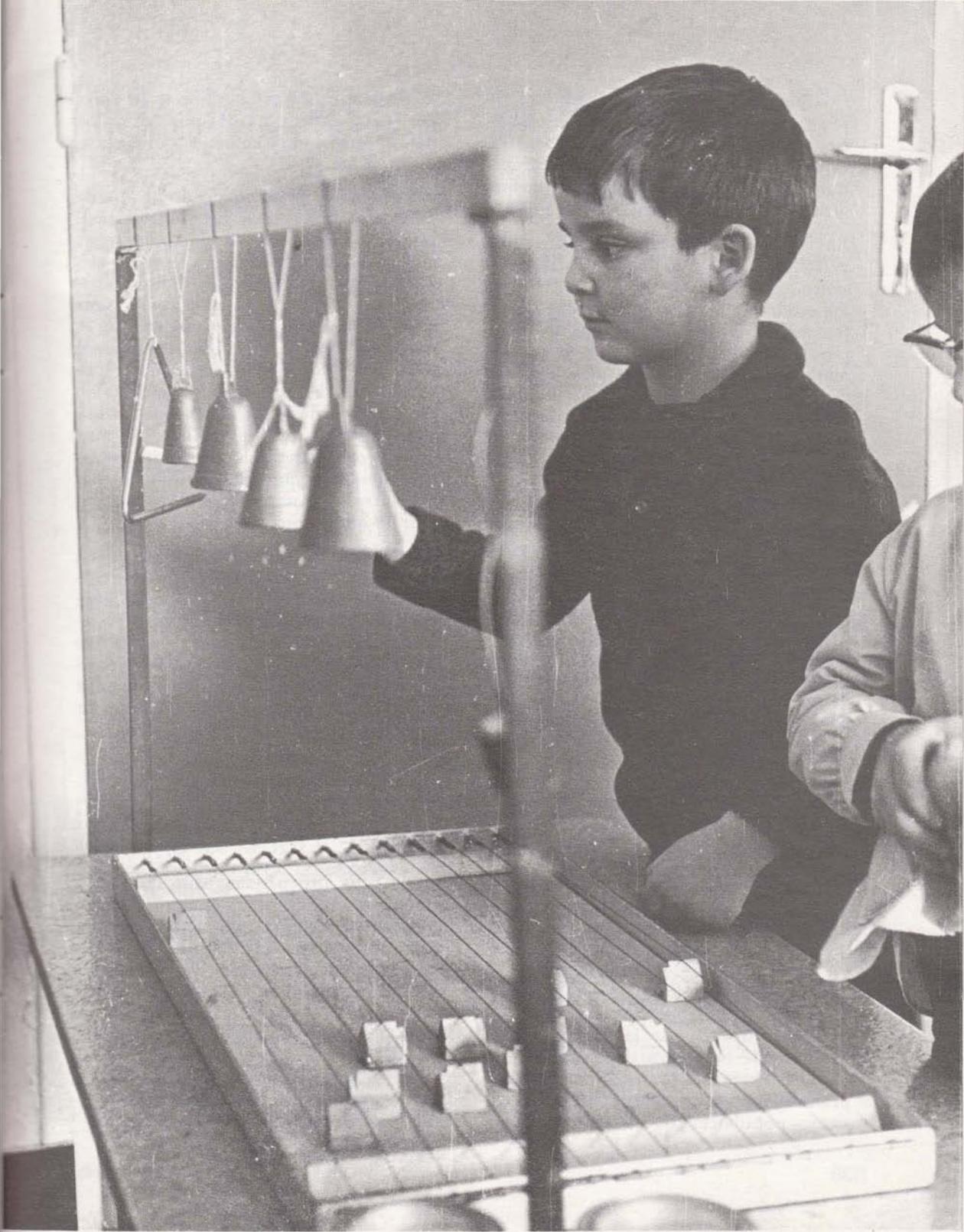
Quelle est la meilleure introduction à la musique ? On sait que la structuration de la sensibilité se fait dans la prime enfance. Vers l'âge de 10-11 ans, l'enfant est le plus souvent réfractaire à l'acquisition d'éléments musicaux « novateurs » : accoutumé très tôt à la métrique et à l'harmonie rassurante de la musique « classique », c'est-à-dire la musique tonale européenne, il se fermera généralement à des musiques plus complexes.

UNE OUVERTURE SUR TOUTE LA MUSIQUE

L'initiation musicale par la musique contemporaine semble la plus logique : « Il est plus difficile pour un enfant d'aujourd'hui de comprendre Versailles que la chapelle de Ronchamp construite par Le Corbusier », explique Maurice Le Roux.

L'univers sonore constant dans lequel baigne le monde, voitures, avions, métros, trains, travaux, etc., comme la passion, la violence, l'explosion au grand jour des sensations, des sentiments les plus profonds, sont familiers à l'enfant : la musique contemporaine qui, dans ses recherches, intègre entre autres, tous ces aspects de notre époque le place immédiatement devant sa réalité propre, lui permet de la comprendre.

Connaissant la musique de son temps, l'enfant explorera avec plus de lucidité les richesses de la musique du passé. Les enfants aiment l'imprévu de la musique contemporaine. Toutefois, le tragique de leurs dessins, de leurs poèmes créés pendant les premières écoutes de certaines pièces atonales,



révèlent le pouvoir qu'ont celles-ci de provoquer la libération de forces obscures et irrationnelles de l'inconscient. Il ne faut donc pas limiter la formation des enfants à ces musiques parfois inquiétantes.

La formation musicale doit être universelle. Sans chronologie, dès la naissance, les enfants doivent entendre, apprendre à aimer les musiques de toutes les époques et de tous les peuples. Il semble couler de source que les méthodes actives sont les plus à même de répondre à ces exigences. Ces méthodes sont nombreuses. Celle de Karl Orff, qui fut l'un des musiciens officiels de Hitler, jouit présentement d'une grande vogue à cause de ses résultats spectaculaires très rapides : les enfants sont heureux, ils forment un orchestre, c'est facile, c'est « harmonieux » à l'écoute. Mais cette méthode, affirment les meilleurs spécialistes, est dangereuse car elle consiste entre autres à imposer aux enfants des instruments spécialement fabriqués, amputés de leurs demi-tons, tels des xylophones sur lesquels ils ne peuvent jouer que la gamme modale : sur un piano, cela équivaudrait à supprimer les touches blanches et à n'utiliser que les touches noires.

« Un demi-ton ? Ah ! Atroce ! Je veux des tons entiers parce que ça forme des hommes, des hommes ordonnés », disait Karl Orff.

En revanche, la méthode de la grande amie de Liszt que fut Marie Jaëll rejoint les doctrines les plus modernes : elle se fonde sur la découverte de soi, elle récuse l'acquisition d'automatismes au profit de la conscience sans cesse affinée, par l'exécutant, des forces multiples qui animent cet instrument pour la musique qu'est son propre corps. Elle bannit donc « l'imitation » au bénéfice de la création. La formation musicale préconisée par les musiciens contemporains est la plus recommandable par ses pratiques stimulantes, et notamment la relation établie entre tous les arts.

Cependant, la méthode de Marie Jaëll peut être le pont entre le passé et le présent : elle permet à l'enfant déjà conditionné par la métrique et l'harmonie classique de s'ouvrir, à travers toutes les musiques, à la musique, ce qui aujourd'hui paraît fondamental pour pouvoir la comprendre, l'aimer, la vivre et modeler la personnalité.

Aniouta PITOEFF

COMMISSION MUSIQUE LIBRE

La commission « Musique Libre » regroupe des camarades décidés à faire évoluer la pédagogie de la musique qui est restée trop longtemps aberrante et inefficace dans le but inconscient de creuser le fossé entre le virtuose, le génie et la masse des auditeurs. Elle se propose, par la méthode naturelle et le tâtonnement expérimental d'offrir la musique à l'École et de promouvoir une véritable culture musicale populaire.

Tous ceux qui pensent que leur aide (même minime) pourrait servir à ces buts et tous ceux qui ont quelques difficultés à susciter la création musicale se mettent en rapport avec la commission.

Ecrire questions et solutions à

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

A LA DÉCOUVERTE DE LA MUSIQUE EN TANT QUE LANGAGE

Michel BARRÉ

Je n'ai jamais « appris la musique » ni joué d'un instrument et pourtant j'aime écouter des disques, assister à un concert. Il m'a fallu attendre plus de 40 ans pour faire mes premiers vrais tâtonnements au sein d'un petit groupe d'adultes à la recherche des instruments simples de création musicale.

Nous nous étions fabriqué ce que j'ose à peine appeler des instruments : cythare à une seule corde de nylon, bambou à frapper, bambou strié à gratter, tôle mince à faire vibrer, petit tambour, boîte contenant du gravier et même métalphone en tubes électriques.

La plupart de ces instruments étaient posés sur des boîtes de polystyrène expansé pour accroître la résonance.

Puis, nous avons abordé l'essentiel : le jeu improvisé à plusieurs. Nous avons fait de multiples essais en nous donnant auparavant des conventions diverses, parfois en refusant toute règle. Nous avons remarqué qu'un rythme de départ facilitait l'entrée des autres mais enfermait le groupe dans un cadre dont il avait beaucoup de mal à se dégager. On

se lançait plus facilement mais on ne s'exprimait que superficiellement. Nous nous étions aperçus que le métalphone avait plus de mal à s'intégrer parce qu'il avait une structure sonore fixée : il comportait trois sons de hauteurs différentes mais de même nature, ce qui gênait les autres instruments plus simples qui, eux, ne pouvaient jouer que sur l'intensité, le rythme et la sonorité, pas sur la hauteur.

Finalement, le problème ne fut résolu que par l'utilisation d'un seul tube.

Pendant longtemps, nous avons joué simultanément, il nous restait à découvrir le langage. En groupe très restreint, l'un de nous commençait, les autres l'écoutaient attentivement y compris dans ses silences ; celui qui se sentait poussé au dialogue intervenait, soit pour l'accompagner, le soutenir, soit pour lui répondre, soit pour prendre sa place.

L'attention ne se portait plus alors sur le résultat sonore mais sur la communication.

Après le jeu, nous discutons de ce qui s'était passé ; sans chercher à interpréter les intentions de chacun,

nous disions comment nous avions perçu le jeu des autres, comment nous avions cherché à nous intégrer, à quel moment nous avions éprouvé le besoin de sortir du jeu.

Nous nous rappelions que certaines nuances de tel instrument avaient été ressenties comme une invitation, que l'accompagnement des interventions de tel autre était un encouragement et qu'au contraire l'irruption de celui-là semblait vouloir mettre fin au dialogue de certains autres.

Nous découvriions qu'il était impossible de traduire par des mots les échanges sonores que nous avions eus et que notre « musique » était donc bien par elle-même un langage. Cela, nous le savions, bien sûr, pour la vraie musique, celle des musiciens, mais nous étions surpris d'en prendre conscience avec nos instruments si frustes.

Au sein du groupe, nous nous apercevions que nous n'aurions pas discuté volontiers avec tel ou tel camarade, mais qu'au niveau de la musique nous trouvions facilement le dialogue tandis que, par contre, nous éprouvions des difficultés à communiquer musicalement avec tel ami.

Ainsi découvriions-nous (et peut-être d'autant plus fortement que cette expérience de création musicale était neuve pour nous) le caractère spécifique du langage musical.

Cette recherche très simple est à la portée de tous, à la condition de travailler en groupe restreint sans s'attacher à un résultat (dans ce cas, un enregistrement n'a d'intérêt que comme sténogramme très approximatif, n'ayant aucune valeur pour ceux qui n'ont pas vécu le jeu).

Elle m'a personnellement fait découvrir ce que peut être la joie du véritable musicien qui ne joue pas tellement pour se faire entendre des

autres mais pour entrer en communication avec les autres.

Je me suis dit que, bien souvent, on mettait la charrue avant les bœufs en prétendant apprendre la musique aux enfants sans qu'ils aient découvert la musique en tant que langage. Certes, les tout-petits font ces découvertes à propos des inflexions de la voix (gazouillis, cris, appels) mais très vite, la voix devient langage signifiant plutôt que modulation musicale. Les enfants continuent quelque temps à inventer des chants, mais l'absence de soutien des adultes les amènent rarement au dialogue vocal, bien plus rarement encore au dialogue instrumental (le mot « instrument » étant pris au sens le plus large qui soit).

Je sais maintenant que ces apprentissages essentiels sont possibles à tous, la seule denrée rare à offrir aux enfants étant le petit nombre et le silence. Je sais que, sans cette découverte préalable, la plupart des apprentissages musicaux restent dressage inutile, ce qui explique leur rendement lamentable, car, seuls les enfants qui ont fait seuls la redécouverte, intègrent la musique en tant que communication ; les autres se contentent de brutaliser en cadence leur instrument réglementaire ; on les a privés de l'essentiel.

Ce que je sais maintenant, c'est que sans être musicien, chacun d'entre nous peut faire lui-même cette découverte et introduire les enfants aux fondements essentiels de l'art sonore.

Et vous ?

M. BARRÉ

Une grosse blague

Jean-Pierre LIGNON

Claude, le nouveau moniteur, est entré dans sa chambre. Il s'habitue au cadre : l'armoire, le lit, la table de travail, la table de nuit sur laquelle trône la lampe de chevet, le paysage par la fenêtre.

Dans la chambre voisine, nous nous apprêtons à rire — nous les « anciens » qui savons le secret de cette chambre.

A tour de rôle, nous regardons par le trou ménagé à cet effet dans cette mauvaise cloison de planches.

Claude s'assoit avec force sur le lit, la lampe s'allume. Regards inquiets. Pas d'interrupteur !

Il se lève, la lampe s'éteint.

Il s'assoit, la lampe s'allume.

Le jeu dure un peu.

Claude s'inquiète, regarde sous le lit. Il finit par en prendre son parti dans un haussement d'épaules significatif et entreprend de vider sa valise.

Au moment de ranger ses livres sur la table, il s'assoit sur la chaise : la lampe donne de nouveau de la lumière. Intrigué, il se lève pour aller voir, la lumière s'éteint.

Nouveaux essais, inquiétude grandissante. Le jeu dure encore un peu et il vient à l'idée de Claude de vérifier le lit : ça marche toujours.

Il faut le voir, planté là, au milieu de la chambre, se grattant la tête, le regard balayant la distance qui sépare la chaise du lit !

Ah ! ça y est ! il a compris, il conclut à un faux contact : un fil qui passerait sous le parquet ?

Un coup de talon vérificateur. Non ! Rien.

Un saut brusque. Rien.

Et c'est la lueur !... si je puis dire.

Il s'assoit par terre ! La magie recommence.

Il doit penser au contact qu'établit son corps conducteur avec je ne sais quoi sous le plancher.

Il faut le voir danser au milieu de la chambre, en essayant des flexions de genoux expérimentatrices, c'est à mourir de rire.

Ses affaires, qui jonchent la chambre ne se rangeront pas. Il est tout à son problème angoissant.

— Pé ! le voilà qui sort ! Vite, n'ayons l'air de rien.

Il entre dans notre chambre. Il nous trouve tous les deux allongés sur nos lits respectifs flânant d'un air très naturel.

— Dites donc ! Vous pourriez me dire... (Il hésite, il réfléchit à l'énormité de sa question.)

— Quoi ?

— ... Où sont les... lavabos ?

Evidemment, il n'y avait rien de magique dans le mystère de cette lampe. L'interrupteur qui commandait la prise de courant se trouvait dans notre chambre et nous l'actionnions à volonté suivant la règle du jeu :

Assis = allumé ; debout = éteint.

La blague était suffisamment énorme pour nous faire rire des présumées explications magiques du gars piégé. Mais que savions-nous de ses hypothèses ?

Comme il ne pouvait admettre que son bon sens fût pris à défaut, il se sentait pris de panique : il fallait trouver à tous prix la solution « logique ».

Pourtant la règle du jeu était logique et simple :

Assis = allumé ; debout = éteint.

C'était trop logique ? Trop simple ?

Hors des schémas vécus, expérimentés, inscrits dans l'individu, cette simple logique était purement inacceptable.

N'en est-il pas de même, quand l'Ecole donne aux enfants des explications du monde trop simples, trop logiques, trop définitives ?

La logique de l'adulte est-elle acceptable hors du courant de vie que connaît l'enfant après la classe ?

L'éducateur, qui connaît la clé du mystère, s'en sert-il ouvertement, ou laisse-t-il l'enfant errer dans un cadre artificiel sans communication avec l'à-côté provocateur ? Certaines « leçons » de logique ne débouchent-elles pas en définitive sur des explications magico-phénoméniques à cause de l'attitude sectaire du maître qui s'en tient à la notion qu'il veut « faire passer » sans s'occuper si elle trouve des liens dans le vécu de l'enfant ?

L'Ecole « traditionnelle » n'est-elle pas de nos jours une grosse blague ?

Une grosse blague qui se prendrait au sérieux ?

Allons-nous en rire ?

Jean-Pierre LIGNON

D'ABORD

LA LUTTE POUR LA VIE

Jean-Paul BLANC

Au Congrès, les membres de la commission Protection de la nature se sont trouvés bien isolés et ont déploré que si peu de camarades se sentent concernés par cette lutte pour la vie, à leurs yeux si importante, si première, que les autres chantiers perdent toute raison d'être si elle n'aboutit pas. A quoi bon fumer, greffer, tailler un arbre si celui-ci doit être coupé demain !

Tant que je croyais que les commissions Défense de la nature (la nôtre et les autres) défendaient les circaètes, et voulaient nous rendre une nature plus belle ou une alimentation plus saine, j'étais de cœur avec elles mais j'étais autrement intéressé par mes recherches pédagogiques, par la psychologie et la biologie. Pendant la guerre, Freinet fit la résistance, il écrivait aussi des ouvrages essentiels pour après, mais d'abord il luttait au plus pressé. Nous ne devons pas désespérer d'un après mais actuellement, où est le plus pressé ? Tout simplement de permettre la prise de conscience par le plus grand nombre de la nécessité absolue pour les pays industrialisés de changer leur mode

de vie, de pensée, d'abandonner l'expansion pour l'expansion, la recherche du profit à tout prix, avec son cortège de gaspillage, de pollution, de morts inévitables. Et nous n'avons pas le temps d'attendre que nos élèves, ou nos enfants, fassent ce que nous n'avons pas fait.

A mon article : La Vie Est (Educateur n° 11 du 15.2.72) je n'ai eu que 12 réponses toutes venant de militants écologistes généralement informés plus complètement et plus anciennement que moi. De très nombreuses discussions m'ont permis de constater que la majorité des camarades réagissaient d'une façon défensive face à cette information qui remet vraiment trop de choses en question.

Devant cette information agressive je crois qu'il y a en gros quatre attitudes possibles :

— *C'est faux, c'est comme la fin du monde de l'an 1000.*

Je n'en ai rencontré aucun qui défende ce point de vue, et pour cause : aucune personne honnête ayant étudié les informations scientifiques sur l'environnement ne peut affirmer que

l'être humain existera encore dans 50 ans si un bouleversement de notre façon de vivre n'a pas eu lieu. D'ailleurs le dernier rapport du Masachusset Institute (M.I.T.) a mis fin au dialogue tellement il est rigoureux et accablant.

— *J'aime mieux pas le savoir!* Ça c'est plus répandu et pourtant même à la télé, dans France-Soir ou dans l'Éducateur, on en parle. Mais comme ça dérange, je ne recherche pas l'information. J'aime mieux ma petite niche à l'école moderne. Là au moins je sais que je peux trouver des satisfactions: amitiés, plaisir de la recherche, joies esthétiques, réussite ou épanouissement personnels, et en plus conviction plus ou moins sincère que je change la face du monde en aidant à l'éclosion d'hommes conscients et imaginatifs.

C'est le lecteur tout désigné de Louis Pauwels. Lisez la *Lettre ouverte aux gens heureux* et vous verrez comment on peut ne rien dire en 200 pages et pourtant faire plaisir à tous ceux qui n'attendent que ça: s'entendre dire que tout va bien, que tout est pour le mieux, ou presque.

— *Je crois à la gravité de la situation mais je ne peux assumer tous les maux de l'humanité.* Je suis trop engagé où je suis et je n'ai pas, ou plus, l'énergie d'entreprendre d'autres actions militantes. Si la situation est désespérée je n'y changerai rien; s'il y a quelque chose à faire j'espère qu'il y aura suffisamment de militants de tout bord qui feront ce que je n'ai pas le temps ou le courage de faire.

Pour tout être en bonne santé cet argument n'est valable que si l'on oublie qu'il y a une priorité dans les urgences. On bouche d'abord les voies d'eau, on consolidera la mâture ensuite.

— *Cette lutte écologique ne peut être séparée de la pédagogie Freinet.* Jamais je n'ai mieux ressenti combien elle était universelle, profonde, viscérale, matérielle. Jamais je n'ai mieux compris pourquoi Freinet insistait tant sur la santé de l'enfant, pourquoi au départ de tout, il disait « *La vie est* ». Si nous ne préservons pas le haricot qui gonfle et qui germe, la vigne qui bourgeonne, l'enfant qui naît et qui grandit, notre pédagogie est une rêverie d'intellectuels qui ont perdu leur sensibilité, leurs racines.

Jamais je n'ai mieux ressenti à quel point l'école scolastique était polluante, physiquement et mentalement. Inculquer à des enfants des jugements de valeur, des préjugés moraux ou pseudo-scientifiques conduit aux résultats que nous pouvons constater.

Jamais une chance pareille, si l'on peut dire, ne nous a été offerte de faire comprendre à nos collègues, aux parents, aux jeunes: la faillite de la mentalité de l'homme contemporain qui est basée sur le profit et la compétitivité, qui délègue ses pouvoirs à ceux qui savent, qui sont spécialisés,

la faillite d'une école sans imagination, basée sur la connaissance, le diplôme, l'examen,

la faillite d'une société technocratique qui n'attend son salut que de la technique.

Il est naturel, on peut dire inévitable, si l'on parle pollution, d'en chercher les causes profondes, d'évoquer la publicité, le profit, les conditionnements, l'éducation. Cette discussion aboutit rapidement avec les jeunes, est plus longue avec les adultes qui ont besoin d'actions concrètes avant de prendre conscience. Seulement voilà, nous avons souvent peur d'affronter



Vanoise : le respect de la vie ou le saccage?

Photo X. Nicquevert

les adultes, surtout s'ils ne sont pas de notre milieu. C'est un effort à faire d'ouverture, de communication, mais il est réconfortant de constater que les idées que nous défendons sont bien mieux comprises car elles touchent directement et concrètement tout le monde.

Nous disons souvent que notre pédagogie est une, mais notre vie doit être une, ne restons pas des spécialistes de pédagogie qui ont renoncé à leurs responsabilités. Et je voudrais pour terminer vous citer assez longuement Laborit qui une fois de plus dans *L'homme et la ville* (Flammarion) nous propose d'être lucide.

« Quel que soit le système socio-économique envisagé, capitaliste ou socialiste, la civilisation industrielle est une étape de l'évolution humaine que nous devons assumer. Or la civilisation industrielle est à l'origine du travail en miettes, de l'ultra spécialisation à tous les niveaux et, en conséquence, d'une part de la dépendance étroite de l'individu à l'égard du groupe humain, et d'autre part de l'obscurcissement pour lui, de son rôle social, de sa signification historique. C'est aussi la civilisation industrielle qui a abouti à la notion de la production pour la production. C'est enfin la civilisation industrielle qui est

à la source de la pollution de la biosphère par ses produits de déchets, ainsi que de la spoliation accélérée de certaines ressources naturelles. On retrouve ainsi, par le biais de l'étude d'un facteur d'organisation des sociétés, un autre facteur, l'écologie. Et là encore on conçoit que, suivant les finalités et les motivations du groupe humain une régulation sur le milieu devra être envisagée. Si la finalité est la survie, le contrôle de la pollution, quoi qu'il en coûte au capital, sera victorieux. Si la finalité est le profit, ou du moins si le groupe humain est prêt à sacrifier la survie de l'ensemble au profit de quelques-uns ou au profit tout court, alors la pollution ne pourra être effectivement traitée, malgré les bonnes paroles et les discours philanthropiques...

La bourgeoisie est-elle encore maîtresse de son devenir, le déterminisme de l'expansion nécessaire à sa survie, n'est-il pas plus fort que celui de la sauvegarde d'une espèce humaine qui n'entre absolument pas dans la programmation locale d'une activité industrielle? »

Jean-Paul BLANC
Lambisque, 84 - Bollène

Si vous ne l'avez pas encore lu, ne manquez pas le numéro spécial du NOUVEL OBSERVATEUR sur l'écologie.

LA PLACE DE L'ADOLESCENT DÉFICIENT INTELLECTUEL DANS NOTRE SOCIÉTÉ

Pierre YVIN

Nous portons toute notre attention sur le changement d'esprit de l'école, sur une conception de l'éducation, basée sur la pratique coopérative du travail. Notre recherche, notre progression vers l'idéal part de l'expérience, de la réalité de nos écoles. Elle part de la réalité des adolescents, de la réalité du métier.

Mais toute rénovation pédagogique exige des crédits. On peut, en haut lieu, faire l'éloge des sections d'Education Spécialisée. Mais dans la pratique, on tend à les considérer comme des C.E.T. au rabais : manque de Professeurs Techniques, impossibilité d'utiliser les professeurs du C.E.S., eux-mêmes en nombre insuffisant, en éducation physique, artistique et musicale.

Les constructions nouvelles d'établissements catastrophiques et sont conçues pour une mise en condition des élèves. Les salles de classes, réduites au minimum, conçues pour une pédagogie du passé, la sonorité des locaux, nuisent à toute activité véritable et réduisent toute liberté d'action.

Des règlements désuets d'une administration trop tâtilonne et méfiante sont un obstacle à bien des initiatives pédagogiques visant notamment à l'ouverture vers le milieu, et vers l'appel à des personnes compétentes de l'extérieur susceptibles de jouer un rôle éducatif au sein de l'école.

L'effectif trop important de certains établissements avec internat : 150 enfants pour 50 à 60 adultes empêche toute relation humaine et affaiblit l'unité de l'équipe éducative.

La différence de statut, la hiérarchie sociale, au sein d'un même établissement ne facilitent guère la coopération, chacun s'enfermant dans sa spécialité. Des établissements, trop éloignés des centres, sont coupés de la vie sociale et moderne. On y pratique une éducation, un apprentissage « en vase clos ».

Aussi, ce ne sont que des amorces de solution que nous proposons, réalisées dans les conditions difficiles actuelles de l'enseignement. Des brèches sont ouvertes, des pistes sont déblayées. Chaque éducateur peut établir de nouvelles brèches, dans le

sens d'une ouverture plus grande vers le milieu, dans le sens de l'éclatement du groupe-classe, dans le sens du travail en équipe.

Mais quelle peut donc être la portée de nos efforts éducatifs ?

En supposant que soient remplies les conditions nouvelles de fonctionnement, reste posé le problème de l'éducation. Et c'est pourquoi, nous consacrons une grande part de nos efforts à une organisation nouvelle de l'école, sollicitant la participation des jeunes à leur propre éducation, à la gestion de leur travail, de leurs loisirs, au partage démocratique des tâches, avec l'aide bienveillante des adultes.

Education par le travail, dans le travail, encore faut-il que ce travail corresponde aux goûts et aux possibilités de l'adolescent, « *les chemins de la vie et du travail, ne passant point toujours par les lois de la facilité* ». (C. Freinet)

Nous retiendrons à ce propos ce texte de notre camarade G. Gaudin : « L'esprit éducatif doit être base de liberté, de respect de l'enfant, d'indulgence, d'organisation progressive de l'auto-discipline et du respect réciproque des enfants entre eux. Cela ne veut pas dire absence de discipline et d'obligations, mais créé dans un climat d'acceptation et sur le dynamisme de l'exemple permanent de l'adulte. Les enfants et adolescents s'éduquent et se disciplinent en vivant à l'image des adultes valables ».

Et sur quoi débouche cette action éducative ?

Toute action éducative débouche, à plus ou moins longue échéance, sur la vie professionnelle. Or, le dévouement des éducateurs ne saurait suffire dans une société plus soucieuse d'ex-

ploitation et de rentabilité, que d'humanité.

On peut s'interroger sur le rôle que vont jouer les S.E.S., les E.N.P., par rapport à la récente loi du 16.7.71 portant rénovation de l'apprentissage. L'humain sera-t-il mis en cause, et obéira-t-il aux données théoriques du plan des économistes, au service du Patronat ? Quel que soit le dessein des technocrates, nous refusons qu'une société comporte des sous-hommes n'ayant pas droit à la dignité du vrai travail. Nous défendons pour ces adolescents déshérités la nécessité d'une solide formation technique, d'autant plus que la preuve est désormais faite qu'ils sont aussi aptes que d'autres sur le plan manuel. Educateurs responsables, nous refusons que nos adolescents soient pénalisés à cause de leur appartenance à un milieu social démuné ou à un milieu familial perturbé, causes bien souvent de leur déficience intellectuelle.

Nous luttons pour la reconnaissance suprême de l'humain, pour la construction de la démocratie du travail, dans laquelle se réalisera la prévision de P. Eluard, dans un texte sur Picasso :

« *On dira prochainement un homme quelque métier qu'il fasse.* »

P. YVIN
CES Port-Boyer
Rue de l'Eraudier,
44 - Nantes

La coordination de la commission Enfance Inadaptée est maintenant assurée par :

Bernard GOSSELIN
10, rue Dr Graillon
60 - Méru

COMMENT NOUS ESSAYONS DE VIVRE ENSEMBLE EN CLASSE D'ANGLAIS

Jean POITEVIN

Il ne s'agit pas de dire ici comment enseigner l'anglais par les techniques Freinet. Je ne souscris en aucune façon à l'opinion de cette collègue qui a déjà inventé tout cela bien avant nous et l'a judicieusement rejeté, sauf certaines petites choses qui plaisent à Mosieu l'Inspecteur, et me disait l'autre jour : « On sait bien que les techniques Freinet, c'est ce que vous faites dans votre classe ». Non hélas.

Il s'agit d'essayer de décrire de la façon la plus précise ce que nous tentons de faire, et comment, en nous appuyant sur ce que peuvent nous apporter ces techniques, et la critique que nous en faisons, nous nous efforçons de vivre en remplissant notre contrat.

Notre communauté fonctionne, ou tend à fonctionner autour d'une activité essentielle : l'entretien, nourri par un certain nombre d'apports extérieurs, et prolongé par un certain nombre de publications dirigées le plus souvent vers l'extérieur.

I°. APPORTS EXTERIEURS

Correspondance : La bande enregistrée par la ou les classes correspon-

dantes est une mine de documents sur lesquels nous travaillons par petites équipes. Les différentes possibilités sont : transcription, traduction, résumé, imitation, réponse, ou préparation de questions pour présentation de l'enregistrement au groupe entier. Le même travail peut se faire à partir des dossiers et albums envoyés d'Angleterre, d'Amérique, du Canada, de l'Ile Maurice ou de l'Inde et du Danemark : la langue anglaise est une langue internationale. Selon la compétence des groupes, il est parfois utile de préparer le document : montage de la bande ou simplification du document écrit, mais le document d'origine, seul vrai et authentique, demeure à la disposition de tous.

Les techniques d'enquête : L'anglais est souvent plus près de nous que nous ne l'imaginons : les boîtes de conserves, les notices explicatives, le monsieur du coin dont la mère est de là-bas, l'auto-stoppeur, un travailleur africain sont des mines de renseignement. Sans compter qu'il existe toujours à plus ou moins longue distance un étudiant, un résident, un touriste, un centre universitaire qui ne demanderaient pas mieux que de re-

cevoir des élèves ou de leur rendre visite. Chez nous à Talence le milieu est particulièrement riche, grâce à la proximité du campus universitaire et nous en profitons. Les modalités sont très variées, elles vont de l'enquête de type sociologique sur les conditions de vie des étudiants anglophones à l'université de Bordeaux jusqu'à l'interview faite en classe, en passant par la monographie sur le service export de la maison C..., et le témoignage des missionnaires Mormons.

Les documents : Ce sont souvent des résultats des deux précédentes techniques : bandes plus ou moins montées ou dossiers et textes répertoriés et classés au fur et à mesure. Mais il y a de tout, depuis les textes libres des anciennes correspondances jusqu'à « Love Story », Whitman et Shakespeare, et aussi la discothèque. Il ne faut pas oublier non plus les manuels et ouvrages de référence ; certains se trouvent chez la documentaliste ou chez la bibliothécaire de l'établissement, ou à la bibliothèque municipale, mais on va les chercher là où ils sont, fût-ce au dépôt CEL du département.

2^o. ENTRETIEN

Là encore les modalités peuvent varier à l'infini. Elles sont fonction de la nature des groupes et de celle de la recherche qui sert de base à l'entretien. Voici cependant quelques formes souvent observées, et classées des plus directives aux plus spontanées.

L'entretien traditionnel : — Il m'arrive parfois de proposer à une classe de fixer certaines choses de cette façon. Nous partons d'un texte de manuel ou d'un document fabriqué pour la circonstance et préparé au préalable

par une équipe d'élèves et nous « l'exploitons » : explications à la demande, réutilisations plus ou moins spontanées, puis on essaie de décoller un peu du texte pour parler de choses plus vraies mais toujours dans un certain cadre sémantique et syntaxique.

L'exploitation libre de document : — C'est la tarte à la crème des hispanisants. Certains d'entre eux se sont enfin aperçu qu'il fallait dire quelque chose pour parler — mais on s'est empressé de couper cette phase essentielle de son point de départ (recherche libre des documents) de ses modalités (l'entretien mené par le groupe de recherche) et de ses aboutissements (publication : journal, correspondance, etc.), en somme tout ce qui pourrait être « gênant » et « technique ». Chez nous, le ou les documents sont choisis et présentés par l'équipe qui a préparé le travail. L'échange s'organise autour de cette équipe. Les documents qui motivent ce type d'entretien sont en général visuels, mais parfois auditifs.

La présentation de texte : — C'est l'équivalent de l'exploitation de texte libre en français, l'auteur ou les auteurs ont proposé leur texte au tableau et on discute de la correction et de la valeur du texte. Cela se fait en particulier pour l'éditorial du journal.

La réunion de gestion : — C'est l'entretien qui organise le travail du mois et débat des problèmes intérieurs au groupe. Possible dès le premier trimestre en 5^e (avant, cela se fait en français).

Les explications de textes : — L'équipe qui a choisi le texte (parfois après ou avant un débat), qui l'a mis au point phonétiquement et l'a enregistré

ou fait enregistrer, qui l'a traduit, qui a préparé un questionnaire à utiliser en cas de besoin, présente son texte polygraphié, son enregistrement, sa traduction et on « en » parle. Cela va des simples questions de reformulation en 6^e jusqu'au débat littéraire ou politique en Terminale.

Le débat : — Dès la 5^e, l'équipe intéressée choisit et délimite son sujet, rassemble si nécessaire une documentation, parfois un vocabulaire et propose un schéma de discussion. En général, quand le débat s'anime, il prend des directions inattendues qui jettent un jour nouveau sur le problème.

Le Philips 6/6 : — C'est une technique de discussion par petits groupes avec regroupement et synthèse. Très efficace pour l'explication de textes très construits (chaque petit groupe examine une partie du texte) ou pour faire avancer un débat qui s'enlise surtout lorsque des visiteurs étrangers ou enseignants ou d'autres classes viennent nous aider.

Le groupe de discussion : — Au cours des séances de travail par groupes, certains préfèrent simplement parler au lieu d'écrire, d'imprimer, d'écouter des disques ou des bandes, etc... Parfois on y prépare un sketch, parfois on entoure un visiteur, parfois on « passe » le bac ou le brevet à plusieurs, avec tout le cérémonial de l'oral de l'examen.

L'entretien spontané : — C'est le feu aux poudres. Un mot, un document, une présence (un hippy, un prof de fac...) attirent l'intérêt et peu à peu on s'aperçoit que tout le monde est là, à échanger.

3^o. COMMUNICATIONS ET PUBLICATIONS
Nous sommes, nous voudrions être,

nous tendons à devenir une coopérative de production. C'est pourquoi tout ce qui se fait dans la classe cherche à déboucher sur un produit : résultat concret immédiatement utilisable ou communicable. Là encore, les modalités sont pratiquement inépuisables, les distinctions que l'on est amené à faire ne sont là que pour la commodité de l'exposé :

a) *Communications*. Ce sont en somme des productions à usage interne. La classe a besoin d'être un environnement très riche. Et nous essayons de nous enrichir mutuellement. On peut distinguer plusieurs niveaux :

— *Les plannings*. — Ce sont des panneaux collectifs qui indiquent ce qui se fait dans la classe, ce qui s'y est fait et ce qui va s'y faire. Chacun peut voir ainsi d'un seul coup d'œil où il en est et où en est la classe. Nous avons également un système de planning individuel : le « plan de travail » ou « monthly record ». Chaque mois chacun me déclare ce qu'il a fait et ce qu'il compte faire et nous mettons ensemble, pour l'administration et les parents (ce n'est donc pas exactement une communication interne), une appréciation et une note.

— *Les fichiers*. — Le fichier dit « de grammaire » comporte tout ce que nous trouvons comme exercices écrits : on prend l'énoncé où on veut (spécimens, textes de toutes sortes, imagination), on fait une première réponse qui est corrigée, puis on colle l'énoncé et la réponse corrigée et mise au point sur des fiches classées.

Variante : la fiche « électronique » où la bonne réponse fait s'allumer une petite ampoule (invention des 5^e).

Autre variante : les exercices structuraux sur bandes toutes faites ou élaborées par nous-mêmes. Le fichier

de documents qui comprend 100 enveloppes classées où l'on insère des textes, des idées, des lettres, des photos ; le contenu de ces enveloppes est parfois surprenant — certaines sont vides.

— *Les fichiers de bibliothèque et discothèque* : Classiques.

Il y a les productions incomplètes, imparfaites ou dangereuses. Certaines choses ne peuvent pas ou ne doivent pas sortir de la classe, pour des raisons tactiques ou autres. Nous sommes assez grands pour en décider nous-mêmes. Il y a une politique du groupe qui essaie de se situer par rapport à son environnement et qui est amené à agir sur le milieu et à réagir par rapport à lui. D'où l'importance de ces archives.

b) *Publications*. — Ce sont les productions à usage externe.

Le journal anglais a deux ans d'existence et en est à sa dixième édition. Il a à résoudre les mêmes problèmes que ses confrères de la presse professionnelle : cherté des fournitures, difficulté de diffusion, censures, etc. Mais il essaie de maintenir son indépendance. A la différence d'autres groupes et d'autres matières, chaque auteur est responsable de la publication de son article. Le premier jet est corrigé pour la simple correction syntaxique et grammaticale puis on tape à la machine une maquette comprenant mise en page et illustration, et cette maquette est affichée. Tout le monde peut donc voir le projet sous sa forme quasi définitive et le critiquer et l'assistant anglophone passe une fois par semaine pour relire les textes et faire des critiques de mise au point. Puis il faut taper le stencil, le faire relire, et faire le tirage à une centaine d'exem-

plaires. Pour qu'un texte traverse les différentes étapes jusqu'au tirage définitif au limographe, il faut qu'il ait une certaine valeur au moins pour son auteur et c'est cela qui importe. La vente se fait dans l'établissement avec accompagnement d'affiches, et d'intoxication radiophonique (enregistrements publicitaires diffusés dans les cours du lycée). On diffuse aussi à l'extérieur : les commandes sont reçues au lycée...

Créations. — Certains articles ou affiches pour le journal sont déjà des témoignages d'art adolescent. Mais il y a surtout des productions orales et audiovisuelles. Quelques techniques simples : photos, diapos, diapos dessinées, voire cinéma permettent des montages extrêmement riches parfois dès les 15 premiers jours en 6^e.

Arts dramatiques. — Mime sur un texte anglais (un poème de Milton en 5^e !) dialogues, chants, voire opéra (pop). Là encore l'éventail est si vaste qu'il est bien difficile à décrire.

Enregistrements. — C'est le prolongement naturel de la plupart des « productions », individuelles ou collectives. Il est bien utile de posséder et donc de transmettre une bonne connaissance des immenses possibilités du magnétophone. Des notions de montage, de trucage, d'acoustique permettent de réaliser des œuvres qui ravissent les correspondants. Car le but de tout cela est d'être communiqué. C'est la seule raison d'être immédiate du langage.

DIFFERENTS TYPES DE SEANCES

1) *Ateliers*. — A la limite tout le travail pourrait se faire comme cela. C'est le cas en particulier pour les classes « difficiles ». Les ateliers permanents sont peut-être l'avenir du secondaire.

Nous nous groupons par équipes ou nous ne nous groupons pas pour les phases I et III du schéma (p. 75).

II) *Entretiens*. — C'est un moment collectif. Sous la direction des meneurs de discussion du moment (qui ont préparé le texte ou le sujet du débat), on échange oralement, en tâtonnant. Le « tâtonnement expérimental » en langue vivante est la condition sine qua non de l'apprentissage. Les mots ou structures qui manquent ou dont on n'est pas sûr sont données, souvent par écrit, au fur et à mesure, à la demande, par ceux qui pensent mieux les connaître (c'est souvent moi, parfois d'autres élèves, quelquefois un ou des anglophones présents).

III) *Réunions de gestion*. — Elles me paraissent très utiles mais pas indispensables non plus. Il s'agit essentiellement de faire le point, moralement et matériellement. Les décisions sont prises à la majorité. Fatalement ces décisions débouchent sur le milieu scolaire, familial, professionnel, syndical, adulte, naturel, local, national, international (lettre à une communauté catholique irlandaise, lettre à M. Nixon, enregistrement d'un débat en vue du Congrès National d'un syndicat, création collective « Why? » jouée au Congrès de Nice de l'ICEM en 1971, préparation d'une BT₂ sur la Californie). Et la classe fonctionne grâce à cela (qui est plus un esprit qu'une institution) comme ce qu'elle est en fait, qu'on le veuille ou non : une communauté.

LA PART DU MAITRE

Il semble peut-être à lire tout cela que tout marche tout seul une fois le système en place. De là à nous

assimiler aux « non-directifs » dont on ne sait pas trop ce qu'ils sont, sinon de dangereux anarchistes, il n'y a qu'un pas. En fait mon rôle est simplement plus complexe et plus passionnant que du temps où j'arrivais en classe avec mon cours prêt.

Là je suis simplement à leur service.

a) en tant que coordinateur, je mets les gens en contact avec l'information ou la possibilité d'information dont ils ont besoin, cela va de l'œuvre complète (Whitman) au simple mot de vocabulaire.

b) en tant que technicien,

- au niveau de la compétence linguistique : je fournis les connaissances que j'ai à la demande (pendant les entretiens mon rôle est de fournir des formulations ou reformulations que j'inscris au tableau, à côté du compte rendu qui, lui, est rédigé par un élève).

- au niveau de la compétence purement technique : savoir monter une bande, faire des diapos dessinées, concevoir la présentation originale d'un texte, fournir un moyen d'avoir une idée. En somme j'essaie d'être un médiateur entre l'individu et le monde.

L'ORGANISATION DE LA CLASSE

De plus en plus se fait jour l'idée que la classe de langue, grâce en particulier à l'apparition des auxiliaires audiovisuels, doit chercher ses modèles du côté des disciplines scientifiques plutôt que du côté de la littérature. C'est pourquoi, ayant la chance d'avoir obtenu une salle où se déroulent toutes nos séances (mais que je partage avec d'autres collègues), nous avons pu constituer petit à petit notre laboratoire. Il ne s'agit pas du classique « laboratoire de langues » dont le coût pourrait équiper



Photo X. Nicquevert

cinq à six classes Freinet, mais d'un atelier diversifié et polyvalent.

Il comprend :

— Un bloc *acquisition-entraînement* : fichiers auto-correctifs de grammaire, exercices structuraux sur bandes, bandes enregistrées (archives), magnétophone d'écoute I avec 5 écouteurs.

— Un bloc *imprégnation-recherche* : bibliothèque en trois parties : livres et documents textuels et archives, manuels scolaires, ouvrages de référence ; radio et tourne-disque avec 5 écouteurs, discothèque, diapos (archives), projecteur.

— Un bloc *communication-publication* : matériel de duplication, panneaux d'exposition des travaux, magnétophone II d'enregistrement.

A part le projecteur diapos et un magnétophone, tout le reste a été

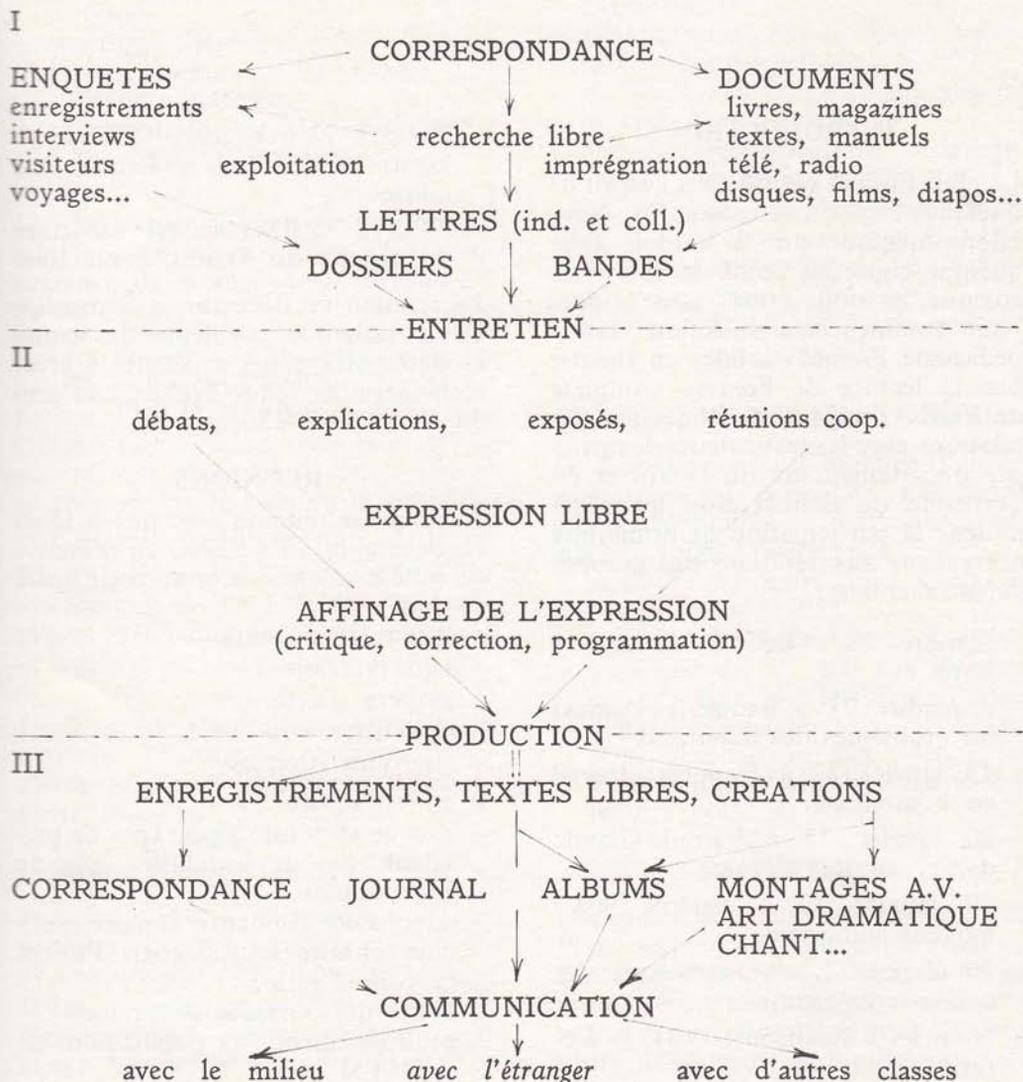
acheté, récupéré, bricolé coopérativement, et nous travaillons constamment à l'amélioration de ce matériel.

Car, comme l'écrivait Freinet (1) : « *L'efficiace intellectuelle, morale, sociale, de votre éducation n'est pas conditionnée exclusivement, comme on a voulu trop longtemps nous le faire croire, par la personnalité de l'éducateur ou la valeur magique d'une méthode. Elle est fonction du matériel employé, de la perfection de ce matériel et de l'organisation technique du travail.* »

Jean POITEVIN
13, allée de Guyenne
33 - Gradignan

(1) *L'Ecole Moderne Française, guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'Ecole Populaire, dans : Pour l'école du peuple (Maspéro).*

NOTRE TRAVAIL EN LANGUES VIVANTES



Les activités du Club Freinet à l'Ecole Normale de Besançon

INTRODUCTION

Le club Freinet est né dans l'esprit de quelques élèves à la rentrée 71. Nous étions quelques-uns à vouloir faire quelque chose au point de vue pédagogique, et nous étions assez solides pour commencer une action vers la pédagogie Freinet : solides en théorie par la lecture de l'œuvre complète de Freinet ; mais aussi solides par nos relations avec les instituteurs des groupes départementaux du Doubs et du Territoire de Belfort ainsi qu'en témoigne la participation de nombreux normaliens aux réunions des groupes départementaux.

- octobre 71 à Belfort : le théâtre libre
- décembre 71 à Baume-les-Dames : les problèmes des débutants
- 13 janvier 72 à Planoise : travail en commission
- 20 janvier 72 à Vaire-le-Grand : danse, sport à l'école
- 27 janvier 72 à Valdoie (90) : moyens audio-visuels
- 10 février 72 à Arc-et-Senans : les bandes enseignantes
- 16 mars à Beaucourt (90) : la lecture

- 20 avril 72 à Vézelois (90) : le vivarium, l'aquarium, le four à céramique
- 23 avril 72 à Seloncourt : structure du groupe du Doubs, texte libre

La réunion de décembre à Baume-les-Dames posant les problèmes des jeunes et débutants, nous a décidés à créer réellement le "club Freinet" au sein du foyer socio-éducatif.

REUNIONS

La première réunion a eu lieu le jeudi 16 décembre 71 à l'ENG en présence de 60 élèves environ, avec pour ordre du jour :

- structures du club
- buts du club
- moyens d'action
- répartition des tâches
- questions diverses

Il en est résulté :

- aucune structure rigide (pas de président, pas de secrétaire... pas de responsable)
- buts : faire connaître et faire pratiquer ensuite la pédagogie Freinet
- moyens d'action
 - a) lire des ouvrages de Freinet
 - b) abonnement aux publications de l'ICEM

- c) aller dans des classes Freinet
- d) expositions de travaux d'enfants
- e) comptes rendus de livres, photocopiés puis distribués
- f) débats devant les élèves et les profs avec les membres des groupes départementaux
- g) correspondance avec les autres EN
- h) explications relatives aux techniques
- questions diverses
 - * présentation de la charte de l'école moderne
 - * présentation rapide de Freinet: l'homme, sa pédagogie

La deuxième réunion a eu lieu le mercredi 16 février 72 à l'ENG en présence de 5 instituteurs Freinet et de 70 élèves.

Les instituteurs ont présenté de façon détaillée l'homme Freinet, les techniques, l'ICEM, la CEL, puis la discussion s'est orientée vers la pratique quotidienne dans les 5 classes représentées et sur le rôle de la coopérative scolaire à l'intérieur de la classe.

La discussion s'est terminée par les orientations de l'ICEM: buts pédagogiques thérapeutiques; buts politiques et sociaux de la pédagogie Freinet.

La troisième réunion s'est déroulée le mercredi 15 mars en présence de 80 élèves et de 5 instituteurs Freinet. Deux films ont été projetés:

- au matin de la vie
- génèse.

Puis un débat s'est engagé sur l'expression libre vue à travers ces 2 films et l'expression libre dans les classes. Il est à souligner que ces films ont été également projetés pendant certaines heures de cours:

- psycho-pédagogie pour les FPI
- français pour les FP2
- français pour les CEG3

POLYCOPIES

Une action continue s'est déroulée au cours de l'année par la distribution de photocopies:

- février: pour l'école du peuple (300 exemplaires)
- avril: essai de psychologie sensible (300 exemplaires)
- mai-juin: charte de l'école moderne (200 exemplaires)
 - : revendications pédagogiques de l'ICEM (200 ex.)
 - : les techniques Freinet de l'école moderne (200 ex.)
 - : art enfantin et techniques (500 ex.)
 - : naissance d'une pédagogie populaire (150 ex.)

STAGES, WEEK-END, CONGRES

Le club Freinet est également intervenu afin de permettre à certains élèves volontaires de participer à des stages, congrès, week-ends.

- stage de 15 jours dans 4 classes Freinet pour 9 FPI
- congrès de Lille pour 5 élèves
- week-end du 1^{er} mai aux Rousses pour 6 élèves sur le rôle de l'école dans la société
- stage d'initiation aux techniques Freinet dans l'Ain du 4 au 9 septembre pour 30 élèves.

EXPOSITIONS

Décembre 71 visite de la SES de Planoise pour les FPI: explication du fonctionnement de la SES, unité de groupe, éclatement des groupes-classes, activités, responsabilité des élèves; visite des locaux et ateliers.

Puis visite de l'exposition des travaux d'enfants (meubles, tapisseries, dessins, peintures, inclusions, linogravures, monotypes, journal...)

Du 8 au 13 mai a eu lieu une exposition d'ART ENFANTIN à l'ENG: exposition réunissant des œuvres de classes du Jura, du Doubs et du Territoire de Belfort, de la maternelle au CM2, en passant par les classes de perfectionnement, les IMP, et les SES;

Cette exposition est transportée ensuite à l'ENF et visible du 15 au 20 mai.

CORRESPONDANCE

La correspondance avec les autres EN est entrée en vigueur après le congrès de Lille, elle nous permet de savoir ce qui se passe dans les autres EN de France et de Belgique: Bordeaux,

Metz, Lyon, Douai, La Roche-sur-Yon, Pau, Troyes, Mons en Belgique...

OUVERTURES

Le 10 et le 17 mai le club Freinet est intervenu au cours de la concertation des professeurs et des instituteurs maîtres d'application, le club Freinet va présenter la pédagogie Freinet dans le contexte de la naissance d'une pédagogie institutionnelle.

Le 16 mai dans un but d'ouverture le club Freinet a diffusé dans une séance interdisciplinaire (à la place des cours) un film de A. SEGAL: B-A=BA "produit" par le GET: pédagogie institutionnelle.

Pour toutes réflexions concernant cet article, écrire à:

BOUFFLERS Patrice
"Commission jeunes"
1, rue de Verdun - 90 - DELLE

BIBLIOTHÈQUE ENFANTINE

La 3^e série de 10 livrets de cette collection vient de paraître, sous la même présentation que les 2 séries précédentes.

Titres des livrets: Les jumelles - Thibaud et Mateline - Histoire de la lune - Femme de marin - Les petits jardiniers - Les tourterelles - Histoires - La reine et l'étoile des rêves - Les loups - L'auto magique - La série 9,00 F

M Adresse
..... n° dép.....

demande à la CEL de lui livrer:

.... séries 21 à 30 des livrets de la "Bibliothèque enfantine" à 9,00 F l'une.

Ci-joint règlement par chèque postal (CCP Marseille 115 - 03)
bancaire

Signature:

à retourner avec le règlement à CEL BP 282 - 06403 CANNES

AUTOGESTION

Jacky CHASSANNE

La plupart de nos camarades désirent s'engager dans une recherche plus riche et efficace. Retrouver la démarche dialectique inspirée de Freinet, pour sans cesse repenser l'esprit qui nous anime, conscients que la finalité de notre action est de former des êtres libres, créatifs, désaliénés. En un mot — mais sans doute est-il vain de vouloir résumer en une formule l'action pédagogique vers laquelle nous tendons — apprendre à exister, c'est-à-dire à mettre en œuvre les potentialités de création, d'auto-détermination que chacun porte en soi et que notre société répressive étouffe, en même temps qu'elle tue notre environnement.

La question se pose : ne sommes-nous pas à notre façon des censeurs ? Victimes de l'influence de notre société hiérarchisée, rigide, n'instituons-nous pas à notre tour des conventions, des barrières, une scolastique ? Tellement convaincus de la valeur libératrice de nos techniques que nous introduisons a priori, nous oublions peut-être qu'elles peuvent être remises en question par l'enfant, nous oublions aussi qu'elles ne sont libératrices que si l'on organise vraiment la liberté dans la classe, dans l'école.

La question appelle une réponse rapide : les échanges de vue entre camarades travaillant dans diverses unités pédagogiques font apparaître un relatif essoufflement de notre pédagogie lorsqu'il y a continuité. Pourquoi ? Les raisons sont sans doute diverses ; on peut en particulier y voir les effets d'un formalisme que nous pensions avoir dépassé alors que nous enfermons les enfants dans un système préétabli qui fausse l'engagement authentique et délibéré que doit être le travail créateur.

Un seul exemple, cité pour avoir été évoqué au congrès de Lille : la correspondance, telle que nous la pratiquons souvent, n'est-elle pas systématique et contraignante ? La correspondance individuelle en particulier à qui nous attribuons une grande valeur affective, est-elle si équilibrante qu'il y paraît si l'enfant n'écrit pas à l'instant même où il le veut, c'est-à-dire lorsqu'un déséquilibre s'est créé en lui, et dont la résolution passe par la confiance à l'ami lointain ? Pouvoir écrire, pouvoir peindre aussi si cela correspond au besoin du moment, discuter, calculer, danser ; il faut tout mettre en œuvre pour toujours davantage coller au besoin de

l'enfant, multiplier à l'infini les expériences authentiquement vécues, permettre à chacun de mener son activité à son terme si tel est l'intérêt profond.

Pour que le tâtonnement soit multiplié, l'expression plus authentique, la sensibilité plus affinée, la communication plus indispensable et plus valorisante, la motivation plus intense, il faut faire toujours davantage intervenir le facteur *liberté*.

Lorsqu'au nom de cette liberté (d'action et de pensée) les enfants prennent en charge l'organisation du travail, ils sont très vite amenés à faire éclater les structures, à réfléchir sur les techniques proposées par le maître, à aménager des institutions pour favoriser l'activité libre de chacun, pour envisager les temps de communication, d'information, de prévisions, de bilans.

Ils sont sur le chemin de l'autogestion. Et des questions naissent qui pour avoir déjà été posées nécessitent un éclairage nouveau : cadre de vie, part du maître, la relation maître-élèves, les institutions coopératives, le choix et le déroulement des activités, etc. P. Yvin et des camarades de la commission Enfance Inadaptée ont rassemblé des témoignages dans le document ICEM n° 7, « Vers l'autogestion ». Nous vous invitons à le lire, à le méditer. La commission Enfance Inadaptée a décidé de poursuivre sa recherche, elle souhaite que tous les camarades intéressés puissent se joindre à ce chantier en apportant le témoignage de leurs expériences. Les modalités du travail seront communiquées à tous les camarades qui se feront connaître.

Jacky CHASSANNE
28 - Miermaigne

Lisez ce copieux document (210 pages — 15 F) sur un sujet d'actualité.

M.....	Adresse.....
..... N° dép ^t	
demande à la CEL de lui livrer : "Vers l'autogestion"	
Ci-joint règlement : 15 F	
[ou 12 F actionnaire CEL n°.....]	
par	
<input type="checkbox"/>	CCP (3 volets) au nom de CEL — Marseille 115 - 03
<input type="checkbox"/>	chèque bancaire
	signature :
à retourner à CEL BP 282 — 06403 CANNES	

A PROPOS DE LA FORMATION PERMANENTE

Michel LAUNAY

Quels objectifs sont visés par la politique de formation permanente à laquelle les éducateurs sont invités à collaborer par le gouvernement, par le patronat et par les syndicats ? Les syndicats insistent sur la nécessité d'harmoniser une formation générale aidant les travailleurs à se libérer ou à s'adapter, et une formation professionnelle leur donnant des possibilités de promotion. Le patronat insiste sur la formation professionnelle au sens strict, et sur les "besoins économiques" qu'il définit à sa manière; cependant l'aile "libérale" du patronat prend le risque de souhaiter elle aussi une formation générale qui donnerait aux travailleurs une plus grande possibilité aux changements rapides du monde économique et technique d'aujourd'hui, et un plus grand esprit d'"entreprise", un plus grand "dynamisme" permettant à l'économie nationale de mieux affronter la concurrence internationale. Un accord a été passé en juillet 1970 entre les grandes centrales syndicales (CGT, CFDT, FO) et le Centre National du Patronat Français (CNPF). Les députés ont sanctionné cet accord par une loi de

juin 1971 portant sur "la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente". Les principaux inspirateurs de cette loi, au Ministère de l'Education Nationale, sont Raymond Vatier et Bertrand Schwartz (*l'Éducateur*, il y a quelques années a parlé de son expérience de Nancy). Les premiers textes d'application de la loi semblent marquer une régression: les conditions pour que les travailleurs bénéficient d'heures de formation pendant leur temps de travail rémunéré par l'employeur, se font plus restrictives, et le sens de la formation permanente est défini de plus en plus en fonction des "besoins" professionnels formulés par le patronat.

A Nice, où nous étions guidés par un bon dossier publié par le Syndicat National de l'Enseignement Supérieur (SNESup, affilié à la FEN), nous avons tenté, en créant un "Centre de formation permanente pour responsables de relations humaines et sociales, animateurs socio-culturels et travailleurs sociaux", d'agir avec l'accord des grandes centrales ouvrières, et d'obtenir

des moyens supplémentaires (heures d'enseignement, locaux, matériel). Nous avons commis la double erreur de nous contenter d'une convention signée entre le président de l'Université et le préfet de région (convention qui ne prévoyait pas de postes d'enseignants permanents, et dont l'interprétation était pratiquement entre les mains du président de l'Université), et de croire à un accord local entre les unions départementales syndicales, accord susceptible de recueillir l'approbation de la Chambre de Commerce. Nous croyions aussi que les besoins professionnels, dans les activités culturelles et sociales pourraient être ainsi mieux reconnus, et non plus seulement confiés au dévouement d'animateurs ou responsables bénévoles.

En fait, nous sous-estimions l'acuité des antagonismes sociaux, chaque "partie prenante" demandant à sa manière aux éducateurs de prendre position en sa faveur; et les antagonismes ne sont pas seulement entre le patronat et le salariat, mais aussi, du fait de la rivalité des centrales syndicales, au sein du monde des travailleurs. S'occuper de formation permanente, c'est renoncer à la tranquillité du travail pédagogique, et ouvrir la tâche de l'éducateur aux conflits sociaux, ouverts ou larvés. Les collègues d'Aix-Marseille et de Grenoble m'ont confié, quand je leur ai exposé mes difficultés dans ce domaine, qu'ils les connaissaient aussi, même si leurs expériences étaient positives depuis trois ans en ce qui concerne Grenoble, et depuis plus de dix ans en ce qui concerne l'Institut du Travail d'Aix-en-Provence.

Une dernière série de difficultés provient du rapport de forces favorable au conservatisme universitaire et péda-

gogique qui règne dans des Universités, comme celle de Nice. Ce conservatisme peut prendre des apparences "novatrices" ("ouverture" de l'Université sur le monde économique, c'est-à-dire collaboration prioritaire avec le patronat), il n'en est que plus efficace pour freiner ou même saboter les expériences qu'il ne peut contrôler: le président d'une Université disposant d'une majorité confortable dans un Conseil d'Université peut étouffer, par des mesures ou de simples retards d'ordre administratif ou financier, les expériences qui répondent aux besoins exprimés par les travailleurs ou par les chômeurs.

Un enseignant qui veut se consacrer à la formation permanente ou à la formation des adultes doit donc s'attendre à rencontrer des difficultés, qui l'empêchent de progresser dans ses travaux de recherches scientifiques ou artistiques, et de continuer à s'occuper correctement des enfants ou adolescents dont il était traditionnellement responsable. Le Ministère de l'Education Nationale, n'accordant que très parcimonieusement des postes et des crédits spécialement affectés à la formation permanente, semble condamner les éducateurs qui s'y intéressent à du bricolage, c'est-à-dire à un dévouement qui conduit rapidement au surmenage. Seule l'expérience de Grenoble semble disposer de moyens relativement corrects, encore qu'insuffisants, de fonctionnement et de développement: sans doute est-elle considérée comme une "expérience-pilote".

Malgré ce bilan pessimiste de l'expérience niçoise, on peut indiquer quelques aspects positifs de la tentative. Pour 150 places de stagiaires offertes, environ 300 candidatures se sont ré-

vélées, sans qu'un gros effort de publicité ait été fait. La tentative correspondait à un besoin défini par les travailleurs ou les chômeurs eux-mêmes. Sur la trentaine d'"unités de valeur" offertes sous forme de cycles de 25 séances de 2 heures hebdomadaires ou sous forme de stages, les deux tiers semblent avoir atteint leur but et donné satisfaction aux stagiaires: citons, par exemple, les unités "*Sociologie et philosophie des systèmes de formation et d'éducation*", "*Systèmes culturels et systèmes politiques*", "*Arts graphiques et plastiques*", "*Expression par l'image*", "*Expression par le son*", "*Travail Théâtral*", "*Initiation à la connaissance et à l'étude du mouvement humain*", "*Psycho-pédagogie*", "*Vie de groupe*", "*Poésie et animation culturelle*", "*Information et statistique*", "*Littérature et édition*", "*Relations humaines et sociales sur le terrain*" (cette dernière unité animée par Robert Poitrenaud: le "terrain" était la C.E.L. elle-même et ses problèmes économiques et sociaux). Un autre aspect positif de l'expérience est la collaboration d'équipes et de services qui jusqu'alors travaillaient séparément: Université et Enseignement technique pour l'Education Nationale, Services de la Jeunesse et des Sports, Ecole d'Assistants Sociaux, associations de parents d'élèves, mouvements d'éducation nouvelle, syndicats, etc.

Par delà les difficultés ou les réussites, un grand problème, qui commande aussi bien la "formation initiale" des enfants, adolescents et adultes, que la "formation continue" des travailleurs, demeure: celui du chômage ou du sous-emploi des travailleurs ainsi formés ou recyclés. S'occuper de formation permanente, c'est nécessairement

s'informer sur les perspectives réelles de développement économique et social, et découvrir peut-être, lorsqu'on est éducateur, que la logique des recherches en ce domaine conduit vers l'attaque, de front (et non pas seulement pédagogique) des problèmes politiques, syndicaux et sociaux, c'est-à-dire vers le sacrifice définitif de la tranquillité du chercheur et de l'éducateur.

Pourquoi un mouvement comme l'I.C.E.M. doit-il être attentif, bien informé, et même actif, devant ce problème? Fondamentalement, si la "Pédagogie Freinet" continue son actuelle évolution, nettement dessinée au Congrès de Nice en 1971, d'ouverture aux préoccupations des parents d'élèves et des éducateurs de l'enseignement secondaire et des universités, elle devra, avant même d'avoir pu réaliser la formule "De la maternelle à l'université", déboucher sur l'éducation des adultes: mieux que beaucoup d'autres, cette "pédagogie", faisant appel à l'initiative et à l'esprit de coopération, devrait s'adapter aux exigences propres des adultes, c'est-à-dire cesser d'être une pédagogie pour devenir technique de vie. Il semble d'ailleurs que l'évolution des sociétés du XX^e siècle, qu'elles soient capitalistes ou socialistes, n'élide plus les problèmes de l'éducation des adultes: aux Etats-Unis, au Canada, en Suède, en Union Soviétique, il semble que désormais le développement économique et social suppose la formation continue des adultes. En Suède, des centaines de milliers de travailleurs suivent des cours organisés par l'A.B.F. (Fédération pour l'Education des Travailleurs), elle-même animée par le syndicat majoritaire, L.O. A Toronto fonctionne une Université pour adul-

tes d'environ 15000 inscrits. L'Université de la Cité de New York pratique un système d'"admission ouverte" (open admission). L'Union Soviétique a organisé son appareil éducatif en combinant très consciemment les organismes de formation des enfants et des adolescents et ceux qui aident les travailleurs à se perfection-

ner. Il est peu probable que la France ne développe pas, dans les années à venir, les tentatives que le gouvernement actuel, poussé par les accords de juillet 1970, essaie de susciter. Perspective à la fois passionnante, et redoutable.

Michel LAUNAY

A la demande de la FIMEM, la CEL édite:

UN FICHER AUTOCORRECTIF D'EXERCICES STRUCTURAUX

Pourquoi ce fichier ?

Lorsque nous avons été nommés au Centre Régional de Perfectionnement Pédagogique de Marrakech, nous nous sommes tout de suite rendu compte que les instituteurs que nous avions à recycler ignoraient beaucoup des structures de la langue française qu'ils auraient à enseigner. Plus grave même: certaines structures défectueuses étaient parfaitement mémorisées à la place des bonnes et leur élimination allait s'avérer plus difficile que ne l'aurait été un apprentissage pur et simple sur un "terrain vierge".

Nous avons alors établi un corpus de fautes et l'élaboration du fichier autocorrectif nous est apparue comme un double moyen pour d'une part combattre les structures défectueuses et d'autre part en faire acquérir de correctes.

Ce fichier, de par les conditions dans lesquelles il est né, était donc destiné à corriger des structures défectueuses de la langue française chez des adultes dont le français n'était pas la langue maternelle mais ayant déjà une certaine pratique de cette langue.

Par la suite, le fichier a été utilisé, avec profit, dans le 1^{er} cycle de l'Enseignement secondaire marocain, et même auprès d'enfants du primaire dont le français est la langue maternelle.

Il nous semble donc que, compte tenu de son contenu relativement riche, il peut être utilisé valablement non seulement par des adultes et des adolescents dont le français n'est pas la langue maternelle (ayant cependant un certain niveau linguistique en français) mais aussi avec des enfants du CM2 ou des lycéens.

Son utilisation doit être faite dans le même esprit que les autres fichiers autocorrectifs CEL ou autres bandes enseignantes.

Son principe présente un premier avantage: il favorise l'individualisation du travail, chaque élève l'utilisant à son rythme sur tous les exercices proposés.

Toujours dans le but d'individualiser le travail, sa présentation et sa programmation offrent un deuxième avantage en permettant de "sauter" certaines difficultés suivant le niveau linguistique de chaque élève. (Pour les pronoms relatifs par exemple, un élève utilisant correctement les pronoms "QUI" et "QUE" pourra entamer le fichier directement par l'étude de "DONT").

Il va sans dire que ce but ne peut être atteint que si plusieurs fichiers sont en usage dans la classe. (En général 1 fichier pour 6 à 8 élèves).

Les auteurs
Jean CERVONI et Georges DEDIEU

La première parution de ce fichier "Exercices structuraux" correspond à la partie C de l'ensemble envisagé par les auteurs qui ont prévu :

- A — les pronoms personnels
- B — les propositions
- C — les pronoms relatifs simples
- D — passage du style direct au style indirect.

* * *

Cette partie C comporte : 33 fiches-demandes
 les 33 fiches-réponses correspondantes
 1 fiche Test (à corriger par le maître)
 1 plan-programmation de cette partie
 des conseils pour l'utilisation.

* * *

Etant donné le faible volume de cette première parution, nous n'avons pas jugé nécessaire de la livrer, comme les autres fichiers autocorrectifs, en boîte-classeur. (Le prix du contenant serait supérieur à celui du contenu).

Les fiches sont donc livrées sous bande et sous pochette kraft, les utilisateurs ayant la possibilité d'acquérir la boîte lorsque les séries suivantes (A, B, D...) seront parues.

La partie C sera livrable au prix de 6,50 F.

Vous pouvez déjà passer commande (livraison en août-septembre).

M. actionnaire CEL n°

Adresse

..... code postal

demande à la CEL de lui livrer :

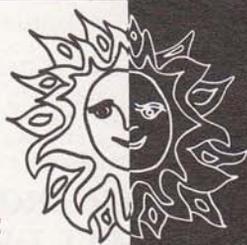
..... fichier (s) autocorrectif (s) "PRONOMS RELATIFS" à 6,50 F
(5,20 F pour les actionnaires CEL)

ci-joint règlement soit : F x = F

par chèque bancaire au nom de CEL CANNES

par CCP (3 volets) à CEL — CCP MARSEILLE 115 - 03

à retourner à C.E.L. BP 282 06403 CANNES



Comment moderniser sa classe

Guide pratique
présenté par la Coopérative de l'Enseignement Laïc
fondée par C. Freinet

Pour la masse des enfants et des éducateurs, l'enseignement est incontestablement dans une impasse : nombreux sont les élèves qui ne veulent plus travailler, qui ne s'intéressent à rien et qu'on ne sait comment rattacher à une amorce de culture.

Dans une telle atmosphère au climat détérioré, où seules les punitions apparaissent comme moyen valable de discipline, les instituteurs et les professeurs sont les victimes de conditions et de méthodes de travail qui ne peuvent absolument pas continuer à bloquer plus longtemps une des entreprises publiques les plus vitales pour le pays.

Vous voudriez bien que cela change. Mais vraiment, dans l'état actuel des choses, votre école étant ce qu'elle est, avec les impératifs majeurs qui en gênent l'évolution, vous n'osez entreprendre des changements pour lesquels vous n'êtes nullement préparés.

Mais, à même votre classe, vous pouvez cependant aujourd'hui améliorer votre travail selon les principes et avec l'apport de la pédagogie Freinet et cela, sans rien bouleverser, sans indisposer ni vos collègues, ni les parents, ni vos inspecteurs, dans l'ordre et l'efficacité.

Qui donc oserait contredire à cet effort de modernisation qui est le propre de toute entreprise qui ne veut pas dégénérer dans la sclérose et le vieillissement ?

d'après C. FREINET
Mémento de l'Ecole Moderne

« La façon nouvelle de travailler dans nos classes est
filie des outils nouveaux et des techniques qu'on y introduit. »

C. FREINET

1 CHANGER PROGRESSIVEMENT LE CLIMAT DE LA CLASSE

en introduisant des outils qui libèrent l'enfant
parce qu'on lui fait confiance.



LE TRAVAIL INDIVIDUALISÉ AUTOCORRECTIF

« Cette pratique nous vaut un résultat inattendu : pour la première fois on fait à l'enfant une certaine confiance à laquelle il est tout particulièrement sensible. Il se contrôle seul et se sent délivré de la surveillance obsédante et tâtillonne du maître. Le succès de cette initiative est une première conquête qui nous libère à notre tour du rôle de surveillant qui perturbe tout notre comportement. »

C. FREINET

BIBLIOGRAPHIE

- Bandes enseignantes et programmation, par C. Freinet 9,00
Travail individualisé et programmation, par C. Freinet et M. Berteloot 9,00
Mémento de l'Ecole Moderne, Dossier pédagogique n° 19 par C. Freinet.

LE MATERIEL

Pour débiter on peut organiser dans la classe un atelier de travail individualisé, une simple table où les enfants peuvent travailler par roulement.

— *Fichiers autocorrectifs* : Pour démarrer un seul fichier de chaque suffit.

Additions-Soustractions	29,00	Problèmes Cours Moyen 2	21,00
Multiplications-Divisions (1 ^{re} série) .	24,00	Problèmes - Transition	22,00
Multiplications-Divisions (2 ^e série) ..	24,00	Orthographe d'Accord CE	17,00
Nombres Complexes	22,00	Orthographe d'Accord CM-Tr.	24,00
Géométrie	24,00	Plans individuels (précisez pour quel fichier), la série de 10 (1)	1,20
Problèmes Cours Elémentaires	17,00		
Problèmes Cours Moyen 1	21,00		

(1) Les plans individuels permettent de suivre d'un coup d'œil le travail de chaque élève avec tel ou tel fichier.

— *Cahiers autocorrectifs individuels* : pour les mécanismes opératoires.

N° 1. Table d'addition CP	N° 6. Mult.-Div. par 1 chiffre CE
N° 2. Table de soustraction CP	N° 7. Mult.-Div. par 2 chiffres CE ₂ -CM ₁
N° 3. Add.-Soustr. 0-100 CP-CE ₁	N° 8. Add.-Soustr. CE ₂ -CM ₁
N° 4. Table de multipl.-div. CP-CE ₁	N° 9. Div. par 1 et 2 chiffres CM
N° 5. Add.-Soustr. 100 à 1 000 CE	N° 10. Longues mult. et div. CM

Chaque cahier, avec corrections.... 1,60

— *Bandes enseignantes* : on peut démarrer avec 5 ou 10 boîtes suivant les moyens.

Nous recommandons pour commencer l'*Atelier de Calcul* et l'*Atelier Mathématique* valables du CE au CM.

La boîte enseignante 5,50

ATELIER DE CALCUL

Classes élémentaires, 30 bandes 75,00

ATELIER MATHÉMATIQUE

Classes élémentaires, 10 bandes 25,00

— *Les livrets programmés*

Ces livrets sont groupés par séries de 10 sur un même concept mathématique :

Série B ₁ (0 à 9) Ensembles et relations	9,00
Série B ₂ (0 à 9) Addition soustraction	9,00
Série C ₃ (0 à 9) Application linéaire	9,00

Les autres séries sont en préparation.



LIBÉRATION DE L'EXPRESSION PAR LE DESSIN

« *C'est un mode d'expression naturel, auquel tous les enfants sont sensibles et qu'ils emploient d'ailleurs spontanément à condition que l'école ne le leur interdise pas ou n'en fasse pas une leçon morte, avec des règles, une technique qu'il faudrait — croit-on parfois — apprendre préalablement. Il faut absolument laisser les enfants dessiner librement, le plus souvent possible, sur des papiers et des formats les plus divers.* »

C. FREINET

BIBLIOGRAPHIE

Dessins et peintures d'enfants B.E.M. n° 16 par E. Freinet..... 3,40

LE MATERIEL

Gouaches en poudre, assortiment de 14 couleurs en bacs de 100 g. 32,90

Gouaches liquides, 15 nuances ; le flacon de 500 cc. 12,50

Pinceaux, feutres à dessiner, encres de couleurs, etc., voir catalogue.

LA DOCUMENTATION : LA BIBLIOTHÈQUE DE TRAVAIL

où l'enfant peut trouver les réponses aux questions qu'il se pose.

« Cette véritable encyclopédie scolaire comporte aujourd'hui plusieurs centaines de centres d'intérêts : quel que soit le sujet à étudier, vous trouverez dans la BT une réponse à vos questions. C'est pourquoi la Bibliothèque de Travail est destinée à devenir l'outil essentiel des classes primaires et secondaires. »
C. FREINET

POUR LE CE

Bibliothèque de Travail Junior : la collection de 60 n^{os} 135,00

POUR LE CM

150 brochures Histoire 300,00

150 brochures Géographie 300,00

100 brochures Sciences 200,00

Pour commandes au n^o demander le catalogue BT.



② PRATIQUER L'EXPRESSION LIBRE

« C'est la plus connue des techniques de l'Ecole Moderne... Ne visez pas, au début, autre chose qu'un enseignement plus rationnel et plus vivant de la langue, qui vaut cent fois toutes les pratiques traditionnelles. »
C. FREINET

BIBLIOGRAPHIE

Le texte libre par C. Freinet BEM n^o 3 3,40

Le journal scolaire par C. Freinet 6,00

L'expression libre en classe de perfectionnement

par G. Gaudin, BEM n^o 39 3,40

Les correspondances scolaires, BEM n^o 50 à 53 9,00

Le limographe à l'école moderne, Dossier pédagogique n^o 1 1,50

L'imprimerie et les techniques annexes, Dossier pédagogique n^o 8... 1,50

LE MATERIEL

Pour démarrer il suffit de se procurer un limographe qui est un duplicateur à plat (à stencils)

• pour format 15 × 22 matériel L5 152,00

• pour format 21 × 30 matériel L6 195,00

Matériel d'imprimerie : voir catalogue.

3 PRISE EN MAINS PAR LES ENFANTS DE L'ORGANISATION DE LA CLASSE

LA COOPÉRATIVE SCOLAIRE

« Organisez d'abord le travail coopératif, répartissez les divers services et surtout pratiquez le journal mural et la réunion coopérative du samedi. Vous pourrez passer alors au stade de l'organisation statutaire genre adultes. » C. FREINET

BIBLIOGRAPHIE

L'éducation morale et civique par C. Freinet, BEM n° 5	3,40
Les plans de travail par C. Freinet BEM, n° 15	3,40
La coopérative scolaire, Dossier pédagogique n° 34-35	2,50
La part du maître par E. Freinet, BEM n° 24	3,40
Vers l'autogestion	15,00



4 ORGANISER LA CLASSE EN ATELIERS DE TRAVAIL ET DE RECHERCHE LIBRES

Ce sera l'aboutissement de votre effort de modernisation ; une classe où, à tout moment chaque enfant trouve sa place, dans un milieu aidant propice au développement de sa propre personnalité.

BIBLIOGRAPHIE

Pour l'Ecole du peuple (L'Ecole moderne française) par C. Freinet...	5,90
L'Education du Travail par C. Freinet	23,10
L'organisation de la classe, Dossier pédagogique n° 5	1,50
Les Dossiers pédagogiques de l'Ecole Moderne (voir page 6)	

LE MATERIEL

- Les « Boîtes de travail » CEL conçues pour le travail et la recherche libres
 - Boîte pyrogravure, soudure, découpage
 - Boîte « montages électriques »
- Ces 2 boîtes fonctionnent avec le transfo CEL (6, 12, 18, 24 volts)...
- Boîte de linogravure
- Boîte mathématique n° 0 (CE-CM) 12 ateliers de 1 à 3 élèves... 100,00
- Ateliers d'imprimerie, d'art enfantin (voir catalogue)
- Travaux manuels, maquettes, dioramas, expériences (voir collection SBT)

UNE DOCUMENTATION INDISPENSABLE

DOSSIERS PÉDAGOGIQUES

Dans ces brochures, des éducateurs expliquent comment ils résolvent les problèmes pratiques de la vie de leur classe.

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

1. Le limographe à l'école moderne
2. Instructions officielles
3. Classes de transition
4. L'écriture
5. L'organisation de la classe
6. Bandes enseignantes
7. Plus de manuels, plus de leçons
8. L'imprimerie et les techniques annexes
10. L'éducation musicale
11. Journal scolaire au second degré
- 12-13. Les sciences au second degré
14. Brevets et chefs-d'œuvre
- 15-16. Mathématiques au second degré
17. Mode d'emploi de l'imprimerie
18. Enquêtes et conférences au second degré
19. Mémento de l'Ecole Moderne
20. L'apprentissage de l'expression orale et écrite de 6 à 15 ans.
21. L'emploi des moyens audiovisuels
22. Expérience de raisonnement mathématique à l'école maternelle.
23. Gerbe des journaux du second degré.
24. Organisation de la classe de transition
25. Organisation de la classe au C.P. et au C.E.
26. La pédagogie Freinet au second degré
27. L'enseignement des langues au second degré
- 28-29. Expériences d'initiation au raisonnement logique
- 30-31. L'emploi des moyens audiovisuels
- 32-33. L'enseignement mathématique
- 34-35. La coopérative scolaire
- 36-37. Calcul et mathématique
38. Méthode naturelle en hist.-géo. - sciences
- 39-40. L'étude du milieu (classes de 6^e à 3^e)
- 41-42-43. Initiation au raisonnement logique à l'école maternelle
44. Une méthode naturelle d'apprentissage de l'anglais en 6^e
45. Les conférences d'élèves en classe de transition
- 46-47-48. Une expérience de mathématique libre dans un CE 1^{re} A.
49. Discussion sur la formation scientifique
50. Un essai de correspondance scientifique au 1^{er} cycle
51. Comment démarrer en Pédagogie Freinet
52. Etude du milieu et programmation
53. Transformations et matrices (math. 2^e degré)
54. L'observation libre au CE
55. Les prolongements du texte libre (second degré)
- 56-57-58. Un trimestre de mathématique libre au CE2 (I)
59. Une adolescente naît à la poésie
- 60-61. Un trimestre de mathématique libre au CE2 (II)
- 62-63. Mathématique naturelle au CP
- 64-65. L'éducation corporelle
- 66-67. Premiers bilans au second degré
68. Le dossier individuel
- 69-70. L'organisation de la classe maternelle
- 71-72. L'expression du mouvement en dessin
73. Expérimentation en sciences d'après les questions des enfants

BIBLIOTHÈQUE DE L'ÉCOLE MODERNE

Une série de livres écrits et édités à l'intention de ceux qui veulent se lancer dans la pédagogie Freinet. Ils y trouveront l'essentiel des documents et renseignements qui leur sont indispensables.

le n° simple : 3,40 F ; le n° double : 5,70 F ; le n° triple : 7,00 F.

1. Formation de l'enfance et de la jeunesse
par C. Freinet
2. Classe de neige *par E. Freinet*
3. Le texte libre *par C. Freinet*
4. Moderniser l'école
par C. Freinet et R. Salengros

- | | |
|---|--|
| 5. L'éducation morale et civique
<i>par C. Freinet</i> | 17. La grammaire <i>par C. Freinet</i> |
| 6. La santé mentale des enfants | 24. La part du maître <i>par E. Freinet</i> |
| 7. La lecture par l'imprimerie à l'école
<i>par L. Balesse et C. Freinet</i> | 26. Les maladies scolaires <i>par C. Freinet</i> |
| 8-9. Méthode naturelle de lecture
<i>par C. Freinet</i> | 27-28. Les techniques Freinet à l'école ma-
ternelle <i>par M. Porquet</i> |
| 11-12. L'enseignement des sciences
<i>par C. Freinet</i> | 33-34. Le fichier documentaire
<i>par R. Belperron</i> |
| 13-14. L'enseignement du calcul
<i>par C. Freinet et M. Beaugrand</i> | 39. L'expression libre en classe de perfection-
nement <i>par G. Gaudin</i> |
| 15. Les plans de travail <i>par C. Freinet</i> | 40-41. Huit jours de classe <i>par E. Freinet</i> |
| 16. Dessins et peintures d'enfants
<i>par E. Freinet</i> | 54-55. Conseils aux jeunes <i>par C. Freinet</i> |
| | 56-57-58. Appel aux parents <i>par C. Freinet</i> |

numéros spéciaux à 9,00 F :

- | | |
|--|--------------------------------------|
| 29-32. Bandes enseignantes et programmation
<i>par C. Freinet</i> | 46-49. La culture |
| 42-45. Travail individualisé et programmation
<i>par C. Freinet et M. Berteloot</i> | 50-53. Les correspondances scolaires |

L'ÉDUCATEUR

La revue vivante d'un mouvement pédagogique vivant ; une revue mensuelle qui vous apporte :

- un brassage permanent d'idées et de réalisations ;
- une analyse critique des réalités ;
- une remise en question continuelle des techniques d'enseignement ;
- des documents issus des classes ;
- des rubriques variées :
 - comptes rendus d'expériences
 - études sur les divers courants de la pédagogie internationale
 - dossiers et fiches technologiques
 - informations sur la vie du mouvement et ses réalisations.

l'abonnement (20 numéros + suppléments) 38,00

ART ENFANTIN ET CRÉATIONS

Une revue à la fois :

- outil de travail et de culture
- témoignage des œuvres d'enfants et d'adolescents dans tous les domaines de l'expression libre (dessin, peinture, chant, musique, sculpture, céramique, danse, art dramatique, poésie et littérature).

5 numéros par an, nombreuses illustrations en quadrichromie, en 2 couleurs et en noir.

Pour 72-73 un supplément est prévu qui pourra comporter disque, diapositives ou album.

L'abonnement avec supplément 39,00

La revue seule 27,00



COOPERATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAIC - B.P. 282 - 06403 - CANNES
Tél: (93) 39.47.66 + **C.C.P. Marseille 115-03**

SPONTANÉISME ANARCHIQUE ou ÉDUCATION COOPÉRATIVE ?

Curieux paradoxe. C'est à l'heure où certains maîtres découvrent les vertus du travail d'équipe (considéré de tous temps à l'O.C.C.E. comme un fondement de la doctrine coopérative), que, poussant cette notion jusqu'à ses limites les plus absurdes, ils en arrivent, sous la dénomination de travail en groupes *autonomes*, à des conceptions diamétralement opposées à celles que les avocats du travail par groupes ont toujours soutenues contre l'individualisme de l'enseignement traditionnel.

Guerre aux ateliers ! Plus d'organisation ! Plus de réunions de classe ! Plus d'assemblée générale ! Plus de séance de coopérative ! Le groupe pour le groupe se complaisant à examiner ses tensions, ses pulsions et permettant aux aspirations profondes de chaque personnalité, brimées par tout le système social et scolaire, de s'épanouir dans la spontanéité affective et l'hystérie créative du minigroupe. Et c'est ainsi que la condamnation de l'individualisme se transforme en défense passionnée de l'épanouissement individuel.

Ce processus paradoxal est un exemple très caractéristique de la confusion

qui me paraît actuellement régner dans les rangs du progressisme pédagogique.

Au nom d'une spéculation idéologique quelque peu délirante, la liberté se confond avec l'anarchie, la créativité avec le défoulement, la vie en groupe avec l'affectivité de la bande. Toute forme d'organisation est taxée de répression, tout enseignant essayant d'enseigner, de flic. En face d'un tel gâchis, revendiqué comme idéal pédagogique par quelques déséquilibrés ayant fait de la dynamique de groupe le credo de tout enseignement et de tout système éducatif, la réaction a beau jeu d'ameuter ses troupes contre les mouvements d'éducation nouvelle et les tentatives de renouvellement pédagogique. Profitant de cette confusion, l'Administration essaie de récupérer les uns, se sert des excès des autres comme alibi à la remise en ordre et transforme les oppositions en stagnation temporisatrice. Les mêmes mots recouvrent des notions contradictoires et l'angoisse grandit chez les enseignants.

Devant cette confusion générale qui commence à troubler les militants de l'I.C.E.M., comme ceux de l'O.C.C.E.,

nous tenons à affirmer, au nom de notre mouvement, quelques principes de base.

* Nous savons que le système éducatif en place favorise la reproduction des élites et des privilèges sociaux. Nous affirmons qu'une organisation scolaire basée sur l'individualisme, l'émulation, la sélection, va à l'encontre des valeurs de justice, de solidarité et de fraternité que nous défendons. Nous condamnons un enseignement trop intellectuel, tourné sur le passé et ne donnant pas de vraie place à la sensibilité artistique, à l'autonomie créatrice et à l'apprentissage de la responsabilité.

* Mais nous ne croyons pas que l'anarchisme pédagogique soit le prélude à une transformation de la société, que l'abandon à toutes les pulsions de l'individu soit la meilleure forme d'éducation, que la transformation de nos classes en groupes de diagnostic soit la solution de nos difficultés. Nous considérons que c'est le fait d'irresponsables dangereux que d'engager nos élèves dans de telles impasses.

* Nous croyons, par contre, que le groupe coopératif, même s'il se confor-

me à un modèle institutionnel, n'est pas une caution du maintien des institutions actuelles ; nous pensons que s'il a fait l'apprentissage d'une vie démocratique au sein d'une classe organisée en coopérative, s'il a appris à travailler avec d'autres à un projet défini en commun, s'il a géré coopérativement un budget si minime soit-il, s'il a buté sur les difficultés de l'institution extérieure et les a lucidement analysées, s'il a pratiqué l'autocritique individuelle et collective, s'il a trouvé sa place et pris ses responsabilités au sein d'un groupe organisé, l'enfant sera prêt à être un citoyen conscient, choisissant librement demain ses engagements et ses options. Et nous osons penser que si tous les maîtres voulaient, dès maintenant, sans céder aux vertiges et aux délires, pratiquer une pédagogie authentiquement coopérative, ils pourraient très rapidement « changer l'École pour changer la vie ».

R. MALLERIN
Vice-Président
de l'O.C.C.E.

Summary

ICEM	A totalitarian universe	1
E. LEMERY	Creativity and mathematics	3
C. BERTELOOT	To live Freinet's pedagogy	17
R. MASSICOT	Free discussion, but are they free ?	20
A. PITOËF	What the child deprived of music loses.....	23
M. BARRÉ	Discovering music qua language	31
J.-P. LIGNON	One big joke	33
Commission CE	Experimental project of the SBTJ	35
	What do expect of SBTJ	61
J.-P. BLANC	Firstly, the struggle for life	63
P. YVIN	The place of the backward adolescent in our society	67
J. POITEVIN	The ways in which we are trying to live together in our english class	69
P. BOUFFLERS	Freinet's Club activities	76
J. CHASSANNE	Management of ourselves	79
M. LAUNAY	On the subject of permanent formation	81
	How we can modernize the class	87
OCCE	Anarchist spontaneity, or cooperative education	95

du calcul vivant à la mathématique

La série B.2 (0 à 9) de ces livrets vient de paraître. Elle aborde l'addition et la soustraction avec: diagramme de Venn, opérateurs, diagramme de Carroll, initiation aux partages, poids, pesées, tare, les heures, chaîne d'opérateurs, suppositions, possible, impossible, fonction $y = x + a$, prix, tableaux, poids, couples de nombres, poids, prix, tarif...)..... 9,00 F

M Adresse

..... n° dép.....

demande à la CEL de lui livrer

..... séries B.2 (0 à 9) à 9,00 F l'une

ci-joint règlement par chèque postal - bancaire

signature: (CCP Marseille 115-03)

à retourner avec le règlement à CEL — BP 282 — 06403 CANNES