

L'EDUCATEUR

44^e ANNÉE

6-7

PÉDAGOGIE FREINET

1^{er} - 15 DEC. 71



Sommaire

| | | |
|---------------|--|----|
| M. BARRÉ | En milieu ouvert..... | 1 |
| F. DELÉAM | Pour l'ouverture... mais laquelle ? | 4 |
| J. COUDRAY | Comment concevons-nous l'école ? | 7 |
| | Les expositions artistiques du congrès de Lille | 9 |
| P. LE BOHEC | Lancer des clés..... | 10 |
| G. CHAMPAGNE | Découvrir son Amérique | 14 |
| J. LE GAL | Pour l'expression libre du maître | 15 |
| J.-C. COLSON | Pour le contrôle | 17 |
| J.-C. MAUDRIN | Une recherche sur la voix | 21 |
| | Fichier technologique | 23 |
| G. RAOUX | Essai d'analyse du contenu des textes libres | 43 |
| R. COQUARD | Mécanismes... connais pas | 53 |
| G. RAUD | Comment nous travaillons en étude du milieu | 56 |
| | Nos lecteurs nous écrivent | 61 |
| | Livres et revues | 62 |

L'EDUCATEUR, 1^{er} et 2^e degré, revue pédagogique bimensuelle
avec suppléments

L'abonnement (20 n^{os} + dossiers) : France : 38 F ; Etranger : 51 F

En couverture : *photo J. UEBERSCHLAG*

EN MILIEU OUVERT

Michel BARRÉ

Après mon article "Place aux parents" (Educateur n° 2), j'ai reçu des lettres exprimant un accord total sur la nécessité de ce dialogue mais aussi quelques échos sur la difficulté de faire comprendre notre action. *"Ne crois pas que c'est facile. La seule inquiétude de ces parents de milieu ouvrier, c'était avant tout de savoir si leurs enfants s'adapteraient par la suite dans les autres classes. Je leur ai expliqué que mon premier souci n'était pas de les adapter à s'intégrer sans problème dans le système actuel. Ils m'ont répondu : "Ce qu'on vous demande, c'est au moins qu'ils puissent être comme nous" Alors, comment veux-tu discuter éducation avec cette mentalité ?"*

Et alors ! Ces ouvriers ne parlent pas philosophie, ils vivent leur temps, ils savent que lorsqu'on modernise De Wendel-Sidélor, cela signifie des milliers d'hommes en chômage. On aura beau leur expliquer que pour résister sur le marché international... (etc.) ils ne voient que le problème réel : c'est toujours à eux de payer la casse et ils s'y refusent.

En matière d'enseignement, que voient-ils ? qu'on aiguille en classes-garages des gosses qui, à 16 ans, ne trouveront pas de travail. Or leur enfant a actuellement un instituteur ou un professeur qui a des pratiques insolites ; ne risque-t-il pas de léser l'avenir des enfants ? Et lorsque les parents posent des questions et cherchent des garanties, ce n'est pas en leur faisant de la philosophie (même la nôtre) qu'on les rassurera, bien au contraire. Car ils ne manquent pas de leçons de philosophie, il leur suffit d'allumer la radio, la télé pour qu'un président, un ministre, un membre du CNPF ou un expert financier leur déverse des tas de bonnes raisons. Que ne leur explique-t-on pas à ces braves gens pour leur prouver que leur situation est normale ?

Ce qu'ils attendent de nous, c'est d'abord que nous assumions ce qui leur paraît primordial parce que cela a servi de barrage contre eux et, soyons francs, sert encore à la sélection. Quand on sait le barrage que constitue l'orthographe, comment s'étonner de leur inquiétude sur le

problème des dictées ? Que nous dénoncions les faits, que nous luttons pour déboulonner l'orthographe, ils seront généralement d'accord avec nous dans la mesure où ils en ont souffert eux-mêmes, mais ils ne pourraient nous approuver si nous la délaissions dans la formation de nos élèves : ils savent trop les risques encourus. Ce qu'ils attendent de nous c'est que nous prouvions que par le texte libre leurs enfants auront au moins une orthographe équivalente. Le reste, à leurs yeux, ce doit être en prime, même si c'est pour nous plus important. Et si nous voulons peu à peu les convaincre de notre échelle des valeurs éducatives, il nous faut assumer les exigences qui pèsent sur leurs enfants tant que nous n'aurons pas fait changer l'ensemble du système.

Ne nous étonnons pas de leur méfiance, elle est saine ! Qui leur prouve que nous ne sommes pas des charlatans (surtout avec ce qu'insinuent certains collègues et que pourrait confirmer l'attitude irresponsable de certains autres) ? J'estime même qu'en règle générale les parents font trop confiance aux conseils pas toujours désintéressés des enseignants. N'avez-vous pas connu d'aiguillage d'enfants de milieu modeste vers des voies ne correspondant ni à leurs intérêts ni à leurs potentialités avec des arguments du type : *"les parents ne pourront pas le suivre, le soutenir"*, *"l'effort financier serait trop dur pour la famille"*. Comme l'enfant ne sort jamais du borborygme où on l'a enfoncé, jamais la preuve ne sera faite d'une dramatique injustice. Ce que les pa-

rents de milieu populaire devraient savoir c'est que, pour leurs enfants, l'orientation tient souvent de l'escroquerie visant à rationaliser et à légaliser le filtrage des fils d'ouvriers dans l'enseignement supérieur. Trop de bacheliers, trop d'étudiants, cela voudrait dire le chômage intellectuel et voyez-vous des fils de la bourgeoisie devenir chômeurs à cause de l'entrée en lice des prolétaires ! Et il faut bien dire qu'il ne manque pas d'enseignants pour appliquer en toute quiétude les règlements de la ségrégation.

C'est pourquoi notre rôle n'est pas de demander aux parents une confiance sur notre bonne mine, un blanc-seing que nous avons tant condamné sur le plan politique parce qu'il est le tremplin de tous les abus, de toutes les démissions. Nous devons leur *prouver*, non par des paroles mais par des faits que nous armons leurs enfants pour la vie mieux qu'eux-mêmes ne l'ont été.

Bien sûr, les choses ne seront pas toujours simples et faciles. Certains camarades en déduiront peut-être un peu vite que le dialogue est vain et qu'il n'est pas indispensable. Un argument m'a fait sursauter : *"Nous n'avons pas à demander aux parents l'autorisation d'agir dans l'intérêt de leurs enfants. D'ailleurs la loi d'obligation scolaire de 1881 a eu pour objet de protéger les enfants de parents abusifs."* Seront assurément d'accord certains directeurs qui affichent *"entrée interdite aux parents"*, certains inspecteurs qui exigent une autorisation préfectorale à la moindre réunion. Faut-il ajouter que cette

“protection” des enfants n’a jamais aussi bien joué que sous les régimes fascistes. Tout de même, nous ne devons pas confondre la protection de quelques enfants, victimes de l’ignorance, de l’inconscience ou de la cupidité de leur famille et le droit réservé à une caste sociale ou politique de décider seule de ce qui est bon pour les autres, adultes ou enfants.

Comment d’ailleurs un tel mépris pourrait-il toucher les parents sans atteindre également les enfants ? Où est la ligne de démarcation ?

J’ai commencé mon métier d’éducateur en faisant de la prévention en milieu ouvert, à une époque où l’on ne jurait que par les maisons de rééducation. Les enfants délinquants, ces pauvres petites victimes de la société, comme ils avaient droit au respect, à l’affection ! Il fallait les arracher d’urgence à ces ignobles parents qui avaient eu sur eux une si pernicieuse influence. Moi, naïvement, je me demandais à quel âge s’abaissait la barre qui, comme au billard russe, empêche de rejouer les billes. A partir de quand assumait-on sa totale culpabilité ? Moi, en milieu ouvert, j’étais à la fois moins naïf et moins méprisant : 100 % victime ou 100 % salaud, le fils chapardeur, le père ivrogne, la mère souillon ou la fille légère ? Je me refusais, sauf cas extrêmes, à l’internement des délinquants, à l’astiquage de leur moralité avant de les replonger dans le même cloaque. Je pensais (et je pense encore) qu’il

fallait lutter globalement pour changer certaines causes et modifier localement certains effets. En milieu ouvert, les progrès étaient certes difficiles mais ils n’étaient pas mensongers alors que le ressemelage de conscience effectué dans les “maisons” ne résistait pas à la première flaque. Ce que j’ai vu alors, c’est que même minable, la famille restait le dernier recours dans un monde qui n’en compte pas beaucoup : Gilbert, en observation à l’hôpital, s’enfuyant en chemise la nuit pour regagner la paillasse de son taudis ; Victor, parti camper en groupe et ne pouvant trouver le sommeil parce qu’il n’avait pas l’environnement habituel (la mère, les deux sœurs filles-mères et les bébés dans la pièce unique, le parquet des deux autres ayant servi de chauffage). Même dans ce sous-prolétariat, ignorer la famille, c’était couper les dernières racines pourtant bien malades, je savais qu’il fallait les respecter.

Aussi ma conviction s’est-elle affermie dans les cas extrêmes, que nous ne pouvons faire confiance aux enfants si nous ignorons ou méprisons leurs parents. Si nous ne sommes pas des imposteurs nous ne pouvons nous réfugier dans les tâches simples et faciles : le milieu tiède d’une classe ou même une phraséologie révolutionnaire abstraite. Si notre action militante peut avoir un sens vrai, ce n’est que parmi les parents.

M. BARRÉ

POUR L'OUVERTURE... MAIS LAQUELLE ?

Fernand DELÉAM

Le Congrès de Nice a porté l'accent sur *la créativité* et a démontré notre besoin *d'ouverture*. De nouvelles commissions de travail en sont nées. "Quelques-unes de plus", serez-vous tentés de constater ironiquement ! Pourtant non. Car elles ont réussi ce tour de force de réduire notre dispersion et de concentrer nos efforts sur *la totalité de l'enfant et la globalité de l'éducation* qui en découle.

Mais vouloir créer, c'est vouloir remettre en cause... à l'exemple d'un Galilée, d'un Bernard Palissy, d'un Vauban, d'un Rousseau, d'un Freinet... Et nos conformistes, qui tiennent aux avantages que leur procure le pouvoir, de vociférer contre les trouble-fête, les empêcheurs de tourner rond, les contestataires... et d'applaudir aux mesures de répressions utilisées par les états à appareils policiers croissants à l'encontre de ceux qui tentent de réveiller "les veaux".

Il nous faut entreprendre *une véritable révolution culturelle* pour faire prendre conscience qu'il ne s'agit pas de donner une nouvelle vision du

monde, mais d'élargir notre action avec toutes les conséquences que cela suppose. *Dans cette ouverture nous serons déjà des créateurs, donc des révolutionnaires.*

MAIS QUELLE OUVERTURE ?

Méfions-nous surtout de perdre notre personnalité et notre "potentialité".

Il ne faut pas, à force de compromis, nous laisser diluer. Pour toutes nos entreprises nous avons une base de référence, c'est notre *Charte de l'Ecole Moderne*. Ainsi, nous avons proposé et obtenu du Comité de liaison des Mouvements d'Education Nouvelle (le CLEN) l'organisation d'une journée nationale d'action pour l'éducation nouvelle le samedi 4 mars 1972. Nous devons nous mettre d'accord avec les autres participants sur un certain nombre de points concernant nos revendications essentielles en matière éducative. Mais nous ne pourrions consentir que le but de cette journée soit détourné de notre finalité ou que nos mots d'ordre soient déformés par ceux qui craignent dans un sens ou dans l'autre.

Ouverture ne signifie pas abandon ou dissolution, mais *échange enrichissant*.

VERS LE MILIEU NATUREL

Nous vivons dans un environnement-nature de plus en plus hostile ; nul ne peut le nier, nous souffrons partout de la pollution : air de moins en moins respirable, océan devenant un égout, terre empoisonnée par les engrais chimiques, etc... Esseulé, l'homme serait condamné. Le problème ne peut être réglé qu'à l'échelle mondiale, après une sensibilisation de tous.

Notre biosphère qui pouvait paraître intarissable à l'homme préhistorique, s'épuise car nous en avons abusé. Si nous voulons survivre, il faut préparer notre défense. Commençons donc par ouvrir les yeux et étudier le rôle néfaste que nous continuons à jouer avec nos pesticides voire DDT et autres hydrocarbures chlorés, nos bombes atomiques et nos rayonnements ionisants, nos gaspillages et nos destructions... Nous en sommes responsables parce que nous restons complices par notre silence. Et nous n'arrivons pas à stopper la croissance démographique, ce qui, en vingt années, multiplie le déséquilibre par deux. Si nous voulons nous sauver, ouvrons-nous au milieu naturel. Faisons-le mieux connaître et aimer. Sauvons la vie animale et les ressources du monde. Assainissons notre environnement et veillons à l'emploi rationnel des réserves qu'il nous offre encore.

Pour cela agissons coopérativement avec les organisations de pro-

tection de la nature et créons-les où elles n'existent pas. Voir plus loin l'appel de Michel Ziller.

VERS LE MILIEU SOCIAL

Il nous faut de plus croire à des idées et des valeurs qui expliquent les progrès de l'humanité et préparent l'action future devant faciliter l'accès à une civilisation meilleure. Mais ces idées et ces valeurs ne sont pas seulement le fait de règles imposées. Il est nécessaire qu'elles soient senties et voulues par les intéressés eux-mêmes.

“Bel idéalisme”, penserez-vous ! Peut-on faire comprendre à chacun que son voisin, proche ou lointain, pense et cherche comme lui, a besoin de manger comme lui, travaille comme lui, a le droit de vivre comme lui... pour lui rendre impossible l'idée de le haïr ? Ce sera long certes, mais réalisable. A mon humble avis, il n'existe qu'un seul moyen : *développer les relations humaines* qui favorisent les communications par la diffusion de l'information. Oh ! Sans doute chacun conservera la couleur de sa peau, sa mode vestimentaire, son accent du terroir, sa langue maternelle... et ce sera tant mieux. Mais ensemble nous créerons la paix en permettant à chacun de mettre en pratique sa meilleure aptitude sociale et de prendre ses responsabilités.

Alors, démarrons d'abord entre nous ; développons cette communication ; prolongeons-la par des confrontations avec nos collègues ; lions notre action éducative à celle des

parents ; participons à la formation permanente de tous les travailleurs !

VERS LE MILIEU CULTUREL

Nous ne sommes plus au temps où la culture était réservée aux riches. Elle doit finir l'époque où l'on imposait la langue bourgeoise, où l'art craignait de traduire la vérité ou les aspirations, où l'orthographe servait de critère... *La culture est un droit ouvert à l'ouvrier et au paysan, à tout homme du peuple.*

Au moment où le développement de la technique et des moyens de communications tend à uniformiser l'œuvre, le style, l'imagination même, pour des besoins utilitaires, voire plutôt de publicité et de profit, n'est-il pas nécessaire de rappeler la valeur de l'originalité et d'exalter la diversité des réalisations culturelles au niveau des ethnies ? Au lieu d'une égalisation des cultures, nous devons inciter à la variété et à la fécondité des créations artistiques, littéraires, scientifiques et techniques. C'est, en fait, à *une démocratisation réelle de la culture* qu'il faut aboutir.

En donnant à chacun : enfant, adolescent, adulte, la possibilité de savoir, de réfléchir, de créer, de pren-

dre sa part de vie, dans son environnement : village ou quartier, nous aiderons à la construction d'une civilisation dynamique et créatrice.

DANS LA PRATIQUE QUOTIDIENNE

Droit à la culture, société nouvelle, monde meilleur, ne sont que des mots auxquels il faut donner réalité.

Notre rôle d'éducateurs-animateurs nous impose d'être polyvalents, aptes à tout, attentifs en permanence, toujours prêts au dialogue, capables de débloquer et de faire s'exprimer, conseillers des uns et des autres, arbitres ou confidents selon le cas pour répondre à l'agressivité et à l'affectivité, amoureux de la liberté et de la paix, conciliateurs dans les différends entre enfants, entre adultes, entre enfants et adultes, rassembleurs d'hommes pour former des groupes et communautés préparant l'avenir, incitateurs à la lutte politique et sociale...

Voilà bien des qualités à réunir en une seule personne, mais faciles à mettre en pratique si vous êtes ouverts, c'est-à-dire prêts à promouvoir l'échange entre individus et entre groupes d'individus ! Bon courage !

F. DELÉAM

COMMENT CONCEVONS-NOUS L'ÉCOLE ?

Jacques COUDRAY

Aucun débat ne peut s'installer dans quelque domaine que ce soit si nous ne précisons pas notre conception de l'école.

Ainsi la commission "Ouverture" a pu constater dès le début de ses recherches que deux courants existaient à l'Ecole Moderne, et que de nombreux déviants en découlaient.

L'ÉCOLE "ILOT"

Cette conception pose le problème de la protection de l'enfant. Dans une société où la règle est l'exploitation de l'homme par l'homme, l'enfant doit trouver un endroit où il se sente protégé, où il puisse mener une vie d'enfant, avec des conceptions d'enfant, avec une expression d'enfant.

Il est important de préciser que la vie d'enfant qui se crée dans une telle classe, n'est pas un monde au rabais, n'est pas un monde d'inconscience et que les enfants y ont un comportement qui remet en question la société dans laquelle ils vivent. Mais cette contestation est relativement endiguée par le mécanisme de la récupération familiale dont personne ne peut nier l'importance.

D'autre part la valeur de l'îlot est soumise à la valeur du maître. Ainsi nous devons définir le statut du maître dans la classe ; ce sera le déterminant. Paul Le Bohec pose très bien les

limites d'un tel maître dans son article de l'Éducateur n° 2 "Contre l'expression libre du maître".

Cette conception est souvent la source de critiques formulées contre l'ICEM, notamment la perte de la dimension révolutionnaire de la pédagogie Freinet. Il est en effet impossible de suivre de l'extérieur l'évolution de la contestation des enfants qui s'exerce surtout dans le cadre classe ; d'autre part le maître est un personnage à deux faces : d'une part un soutien libérateur, d'autre part un militant politique. Ces deux aspects s'expriment dans deux secteurs différents : l'ICEM pour parler de pédagogie et les différentes manifestations de la vie politique, ce qui présente un danger certain. En effet, n'apparaissent pas clairement les liens qui existent entre la lutte pour changer de société et la lutte contre l'école courroie de transmission de la pensée capitaliste et soutien de l'idéologie bourgeoise.

LES DEVIANTS :

Ces critiques prennent leur pleine valeur avec les déviants. L'îlot pour l'enfant peut être aussi l'îlot pour le maître ; l'îlot peut se réduire aux quatre murs de la classe et nous avons certes une prison dorée, mais une prison quand même. Si le maître s'enferme dans cet îlot, nous sommes en

présence d'une irresponsabilité car l'enfant ainsi formé va réintégrer la société opprimante ; mais actuellement la lutte est surtout une lutte menée par des adultes et il est impensable de concevoir une procuration sur des enfants.

A ces remarques nous devons ajouter une série de questions : Comment concilier une pédagogie qui prétend pouvoir aller de la maternelle à la faculté avec cette optique ? L'adolescent est-il un enfant ? L'étudiant est-il enfant ? Jusqu'où doit-on protéger ?

L'ECOLE OUVERTE

Les critères de départ sont différents ; on ne parle plus du rôle privilégié du maître et de l'école. Il faut partir d'une notion de totalité : l'éducation. Dans la vie l'éducation est la résultante d'une série de forces : l'école, mais aussi la famille, la rue, les champs, etc.

L'enfant, l'adolescent, l'étudiant, nous-mêmes, n'avons pas un éducateur, mais une série d'éducateurs. Dans cette série d'éducateurs se trouvent représentés des éléments qui orientent vers la conservation de l'ordre établi, d'autres contestant cet ordre. Le premier travail de l'éducateur est de faire un choix, de se situer dans cette lutte, de suivre attentivement et de participer à cette lutte (le neutralisme n'existe pas en éducation). Un groupe est aussi touché par la lutte des classes, même les enfants. (Ne pas admettre cette conception, c'est refuser le conditionnement social, ce qui me paraît difficile à soutenir).

L'école n'est pas un lieu privilégié et la lutte existe ; certains enfants

veulent maintenir des systèmes de répression, d'autres veulent au contraire une organisation sans contrainte. Nous retrouvons au niveau des enfants les mêmes problèmes que dans la société des adultes. La fonction de l'éducateur devient non plus de protéger, mais de permettre le choix par une prise de conscience. L'éducateur "Freinet" luttera pour que ce choix puisse être fait. Si la famille de Pierre est oppressante, il donnera à Pierre un lieu pour être lui-même, pour s'exprimer, pour choisir. Le mot éducateur peut signifier le maître, mais aussi des parents, n'importe qui. Il n'est pas évident que l'enseignant est le seul à pouvoir offrir de véritables perspectives de choix.

Cette conception en prise directe sur la vie se trouve liée à l'évolution de la lutte de classes. Ainsi le droit à l'expression libre c'est peut-être l'affaire de Douvres, mais aussi les attaques contre la presse d'extrême gauche ; il n'est pas pensable de faire des barrières. L'ICEM dans cette optique correspond à une organisation pédagogique mais, ce qui est plus important, à une force révolutionnaire.

LES DEVIANTS :

Dans cette optique nous allons trouver un déviant important qui consiste à endoctriner l'enfant, l'adolescent, l'étudiant, l'adulte, au lieu de lui donner la responsabilité du choix.

Il serait important de définir les barrières de l'éducateur voulant une école ouverte.

L'analyse est rapide mais pouvons-nous parler le même langage, si nous ne nous plaçons pas sur des positions connues ?

J. COUDRAY

EXPOSITIONS ARTISTIQUES DU CONGRÈS DE LILLE

- L'Exposition du Congrès consacrée à l'ART ENFANTIN et à ses créations se tiendra dans le Pavillon Saint-Sauveur au cœur de Lille, près de l'Hôtel de Ville.

L'exposition ouvrira en même temps que les travaux du congrès. Elle sera prolongée 2 ou 3 semaines après la clôture.

- Cette année les œuvres destinées au Congrès seront adressées aux responsables des expositions art enfantin à :

Jean-Paul LEAU
Orgy-Chevannes
89 - PÔURRAIN

Notez-le et faites vos envois dès maintenant.

N'ENVOYEZ RIEN A CANNES !

- L'exposition comprendra trois étages dont deux plus spécialement consacrés aux dessins, peintures et œuvres graphiques ; mais le troisième sera différent et consacré aux statues, mobiles, environnements, tapisseries, céramiques etc., avec aussi un auditorium pour écoute permanente de musiques.
- D'autres expositions d'un caractère plus pédagogique se tiendront dans l'école toute proche du Pavillon Saint-Sauveur et sur des thèmes très divers.
- Le groupe du Nord organise une exposition art enfantin particulière au CRDP de Lille.

LANCER DES CLÉS

Paul LE BOHEC

En règle générale, je ne suis pas pessimiste. Mais quand je vois tout ce qui nous menace et même nous arrive, je suis effrayé. Je pourrais me dire que les aventures qui sont arrivées, cet été, à mes proches, m'influencent un peu trop. Ce serait, trop facilement, éluder la question. Non, il faut bien se le dire : l'Amérique est en France. Et l'on n'entend parler que de vols de vêtements, vols de voitures, agressions, accidents... Et, tenez, aujourd'hui j'ai lu dans le *Nouvel Observateur* la tragique aventure de Daniel Gelineau qui n'avait même pas pu se raccrocher à son gauchisme qui s'était effrité.

J'ai regardé à la télé, Olivier Guichard face aux parents d'élèves. Et j'ai senti que ni le gouvernement, ni l'opinion publique, ni peut-être l'opposition ne semblent s'apercevoir que quelque chose s'installe insidieusement. Et sans doute, irréversiblement.

Nous n'avons pas l'habitude de jouer les Cassandre. Et toujours nous faisons face, courageusement. Mais même si nous étions vraiment lucides, notre poids est si faible dans la société et nos possibilités si réduites ! Nous ne

pouvons espérer que, par osmose, par diffusion lente dans la masse, nos idées ne parviennent à susciter une intense réaction. Au contraire même, dans cette période d'angoisse générale des responsables de la jeunesse, nous provoquons des réactions de rejet, par le seul fait que nous sommes différents. Et sans qu'il soit besoin de militer.

Et, pourtant, le temps presse. S'il n'est déjà trop tard. Au fait, sommes-nous vraiment lucides ? Est-ce que nous ne nous laissons pas aveugler comme les autres ? Est-ce que nous ne nous cachons pas également les yeux pour ne pas avoir à voir ? Pourtant, il me semble que nous sommes au centre de la question. Personnellement, je ne veux pas non plus fuir le problème. Et je veux me poser la question de la direction de notre action. D'autres le font déjà. Nous pourrions confronter nos points de vue pour essayer d'agir le plus efficacement possible aux niveaux qu'il faudra.

Je pourrais, pour commencer, compléter le tableau des faits dont l'accumulation m'a poussé à réfléchir.

— J'ai été impressionné par le récit des meurtres gratuits commis par deux adolescents qui riaient dans la voiture de police. Cela m'a fait penser à un ancien élève, comme eux orphelin de père et qui avait été élevé sans amour, allant d'aériums en prévents, en devenant de plus en plus insensible.

— J'ai été aussi impressionné par les difficultés de plusieurs de mes étudiants au cours de l'été, dans leurs colos, leurs camps d'ados, leurs garderies d'enfants de H.L.M. Et par le pessimisme de certains d'entre eux. Il faudrait se poser les questions suivantes.

A-t-on changé les enfants? Qu'est-ce qui est changé chez les enfants? Qu'est-ce qui a changé les enfants? Ne cherchons pas à répondre. Contentons-nous pour l'instant de dire qu'ils ne sont pas les coupables, mais les produits, pour ne pas dire les victimes d'une situation que la société a créée. Et dans la société, comme élément souvent hautement négatif: l'école. Alors que, je le sens, elle pourrait être un élément souvent hautement positif.

Mais revenons à d'autres faits de « mon » été.

A un « repas de famille », j'ai revu des cousins par alliance que j'avais perdu de vue depuis leur enfance. Ils ont changé. Mais ce qui m'a sauté aux yeux, c'est la diversité des solutions de vie qu'ils ont adoptées. En gros, ils ont eu les mêmes conditions d'éducation: des conditions difficiles (plan familial, logement, etc.). Mais, à partir de cela, ils ont varié.

Certains ont choisi des solutions saines, dans le sens de la vie pleine. Mais les autres en sont arrivés à des règles de vie ersatz, à l'écart du courant.

Parlons tout de suite de Daniel. Enfant, il était bizarre, timide, pour ne pas dire sauvage. Et maintenant encore, alors qu'il a 20 ans, il craint les gens. Il va conduire ses parents aux réunions de famille, mais il reste dans sa voiture à les attendre. Et c'est un miracle qu'il ait répondu à notre invitation alors « qu'il ne savait pas quoi dire à ces gens-là ».

Seulement, ce garçon renfermé, paralysé par la timidité, c'est un coureur cycliste de valeur. Et c'est même un sprinter qui sait s'imposer aux arrivées. Et quand il est avec ses camarades de course, sa timidité s'envole complètement.

Ainsi, il a trouvé une porte de sortie, un lieu d'être, où il pouvait engager totalement toute sa personnalité. De plus, il a un C.A.P. de tourneur qui lui permettra de mener une vie possible s'il ne réussit pas dans la carrière si difficile de cycliste. Et ses victoires acquises lui permettront d'avoir une suite de vie acceptable, parce qu'il sera mieux à l'aise dans sa peau; d'avoir pu laver une partie du négatif de son enfance. Par chance, ce garçon a trouvé une voie. Il a pu prendre à son tour la tête du peloton, surtout aux arrivées.

Sous ma bille, me vient maintenant un mot qui m'a toujours mis en colère parce qu'on ne m'en a jamais donné la signification: *se réaliser*. Si je dis que Daniel s'est réalisé par le vélo, est-ce que cela ne veut pas dire que la grosse quantité de négatif dont l'enfance l'avait chargé se résout, se dissout, s'efface par le positif de l'activité sportive?

Et le régime strict, le long entraînement, les chutes, l'austérité de la vie, les avatars nombreux ne pèsent pas à Daniel. Ils ne sauraient éteindre

la flamme qui l'habite. Sur ce chemin, il peut beaucoup parce qu'il s'engage tout entier.

Donc Daniel a trouvé sa voie. Mon copain François P. aussi qui était si ridicule au foot mais qui, lorsqu'il découvrit le vélo devint un champion de valeur régionale qui fit le Tour de France.

Christian aussi a trouvé sa voie. Je ne sais ce qu'il avait à compenser. Peut-être est-ce que c'est parce qu'il était l'aîné de quatre filles ! En tout cas, il s'est engagé totalement dans la pêche, dès l'âge de 8 ans. Lui aussi gagne des concours. Mais pour lui, la porte s'ouvre plus large. En effet, à force de vivre dans l'intimité de la rivière, il est devenu passionné d'animaux et de nature. Et il envisage une carrière de biologiste. Je sais que cette profession est très encombrée. Mais de toute façon, il aura un gros violon d'Ingres, un second volet de vie... L'idéal étant toutefois qu'une profession aille dans le sens de la passion.

Mais René, le pauvre René à côté de cela ! Lui aussi il avait une voie riche : la culture bretonne. Mais, exilé à Paris, il n'a pu s'y engager. Alors, il a trouvé une autre solution : il boit. André aussi boit ; et bouffe. Michel lui, buvait et courait les filles avec une telle frénésie qu'on aurait dit qu'il savait sa mort prochaine. Et, déjà, la délinquance lui était familière.

Sortons un instant de la famille. Et prenons le journal.

Un titre d'article : « Qu'est-ce qui pousse les jeunes à la moto ? »

Tiens, c'est vrai : qu'est-ce qui pousse Joelle, la camarade d'enfance sur sa

selle de moto. Alors qu'elle se remet tout juste d'un grave accident.

Qu'est-ce qui a poussé cet employé des PTT à réaliser en trois années, la cathédrale de Milan, avec des allumettes ?

Et le facteur Cheval ?

Qu'est-ce qui pousse ainsi certaines gens à s'engager si totalement ?

Certes, on pourrait dire :

— Ce n'est pas un engagement puisque ce n'est pas un engagement politique. C'est tout juste un hobby, une fuite de la réalité socio-économique, un repli sur soi.

Ouais. Mais les autres sont-ils plus engagés ? Je suis même persuadé que c'est celui qui a trouvé un moment sa voie qui peut aller le plus loin. Et jamais ceux qui sont restés à tourner en rond dans les mares fanageuses à l'écart du grand courant. Et s'il fallait en passer par soi pour accéder aux autres, pour s'ouvrir aux autres et entrer dans la lutte qu'il faut objectivement mener ?

Du côté des forts, de ceux qui aident et non du côté des faibles, de ceux qui se traînent et qui remplissent ou rempliront les hopitaux, les prisons, les maisons de santé, les fumeries, les morgues, faute d'avoir pu trouver la porte étroite qui permet d'échapper au cercle infernal des contraintes, des sujétions, des aliénations qui les enserraient de toutes parts.

Offrir des pistes, lancer des clés par-dessus le mur de la prison à ceux qui veulent sortir, à ceux qui peuvent sortir.

Et qui pourront peut-être aider les autres à sortir de prison.

P. LE BOHEC
35 - Saint-Gilles



Le palais du facteur cheval

DÉCOUVRIR SON AMÉRIQUE

Guy CHAMPAGNE

Didier a inventé la preuve par 9 de l'addition. Oui, inventé, parce que, si elle existe (il me revient un vague souvenir à ce sujet), on n'en avait jamais parlé en classe. Simplement, l'an dernier, il avait vu la preuve de la multiplication et, l'autre jour, il a eu l'idée de chercher une preuve semblable pour l'addition. Ainsi est-il primordial que chacun puisse découvrir son Amérique car, plus que l'Amérique, compte la découverte.

Et nous, qui connaissons si bien l'histoire, il nous faut savoir l'oublier, quoiqu'il nous en coûte, savoir taire notre science de quatre sous, notre science de placage, pour que l'enfant fasse sienne son Amérique en la découvrant.

Hier, leur Amérique, c'était le croissant de lune. Pourtant, l'an dernier, les CM2 actuels étaient là quand Jean-Luc et Patrice ont réalisé une maquette où chacun, à tour de rôle, a pu voir se former le croissant. Mais c'était une trop belle démonstration, ça a glissé... Oh, sur le moment, ils avaient tous compris. Mais ce n'était pas intégré parce que, pour eux, l'essentiel de la démarche manquait.

Alors, hier, les hypothèses ont jailli, et la quête s'est poursuivie longtemps. Et moi, qui pensais à tout le travail qu'ils avaient déjà prévu ce jour-là, j'étais tenté de les arrêter. Heureusement, j'étais dans un bon jour et chaque fois je pensais : « *Laissons-les tâtonner encore* ». Et en effet, chaque fois jaillissait une idée très féconde dans cette marche vers la vérité pressentie. Le Bohec a écrit un jour : « *Laisser venir à lui-même l'enfant* ». Eh oui, c'est le plus difficile pour nous, grands phraseurs.

L'Amérique. Combien sommes-nous à la découvrir nous-mêmes, chaque année, dans notre approche de l'Ecole Moderne? Tel va très vite et tel autre y met des années. Mais toujours, passé le choc du premier stage, de la rencontre ou de la première lecture, toujours doit se vivre cette marche intérieure que nulle initiation ne peut remplacer. Alors cette Amérique, quelle joie de la sentir sienne !

Et là nous guette le risque, dernier héritage du vieil homme installé en nous par le conditionnement antérieur, le risque de nier Christophe Colomb, le risque de mépriser l'« ancien » dont on ne voit pas qu'il vit encore sa propre navigation, persuadé que l'on est d'être le premier, l'authentique. Et c'est sans doute la dernière victoire que de dépasser aussi cet aveuglement-là.

Guy CHAMPAGNE
Bégaar - 40-Tartas

POUR L'EXPRESSION LIBRE EN CLASSE DE LA JOIE DE VIVRE DU MAITRE

(Réponse à Paul LE BOHEC)

Jean LE GAL

Condamner l'expression libre du maître, c'est recréer le "MAITRE", (il doit respecter son statut, dis-tu) au moment même où des adultes vivant avec les enfants cherchent par cette voie à devenir simplement des hommes.

Condamner l'expression libre du maître, c'est réduire au silence un homme qui *cherche* la voie d'un dialogue authentique avec les enfants.

Condamner l'expression libre du maître, c'est faire du maître un tache-ron ("*la tâche du maître c'est...*") nous disent tous... nos MAITRES à penser, nos guides spirituels et officiels... les parents, les réactionnaires et les révolutionnaires).

Et si aujourd'hui la tâche du maître, c'était de ne plus avoir de tâche ?

Si aujourd'hui la part du maître, c'était d'abord de vivre.

Et VIVRE qu'est-ce, sinon créer, construire, chanter, danser, écrire... et sourire aux autres.

Vais-je refuser de danser, quand

les enfants me disent : "*et vous monsieur ?*"

Vais-je refuser de jouer de la clarinette quand les enfants me disent : "*voulez-vous inventer un air ?*"

Vais-je refuser de parler quand le président me donne la parole : "*et vous monsieur, vous n'avez rien à dire ?*"

Bien sûr je pourrais répondre : "*Je suis neutre, les enfants, tout ce qu'il y a de plus neutre. D'ailleurs Jules Ferry me l'a dit : il faut être neutre. Et un maître ça obéit. Je ne suis pas un homme qui chante et danse, je suis un maître... Est-ce que ça vit un maître ?*"

Et les enfants pourraient s'apitoyer : "*pauvre maître ! Comment faire pour le libérer ?*"

J'ai été libéré par les enfants, alors je continue à écrire, dessiner, peindre, chanter et danser.

Après m'être laissé "manipuler" par le "CONTRE" provocateur de ton titre, réexaminons lucidement quelques-unes de tes affirmations.

"*L'expression libre du maître n'est pas un bon moyen de démarrer*".

L'expression du maître n'est pas un moyen pédagogique et l'utiliser comme tel, serait lui enlever une dimension d'authenticité qui en fait une technique de vie. Elle peut permettre des déblocages du groupe, amener les enfants à un approfondissement de leur propre expression, mais tel n'est pas son but.

Elle n'a pas à être "modèle" ou "critères du beau". Tu as raison de souligner ce grave danger, danger qui est d'ailleurs le même lorsque d'autres "MAITRES" entrent dans la classe. Je parle ici des maîtres de la poésie, de la musique, de l'art. Et j'y pense plus particulièrement en trouvant, en dernière page de l'Éducateur, la réclame pour "L'ART A GRAND PAS" en 50 chefs-d'œuvre.

Ce qui importe, oui, c'est d'offrir aux enfants tous les moyens de s'exprimer, d'ouvrir les pistes, de multiplier les langages. Mais cela n'implique nullement que l'adulte doive rester spectateur. Dans une société sans école, adultes et enfants chercheraient ensemble les voies de leur expression, pourquoi pas à l'école ? Sans doute faut-il mettre en place une stratégie éducative afin d'offrir le maximum de chances aux enfants d'être créateurs. Peut-être est-il souhaitable, nécessaire même, que chaque enfant ait découvert ses voies propres, ait poursuivi seul sa recherche tâtonnée, avant que la maître et les MAITRES n'entrent dans la ronde.

A quel moment se fera cette entrée ? C'est là qu'intervient la subtile part du maître. Chaque groupe humain est unique mais sans doute des invariants existent. A nous de les découvrir en analysant notre pratique.

"Le maître ne doit pas se saisir

du lieu de la classe pour se projeter".
Je lisais hier soir le recueil de poèmes d'Alain Houard "*Concerto pour une pédagogie majeure*" (Magnard) des poèmes qui font avancer notre recherche de la vérité de l'éducateur.
Ecoute :

LES PROJECTIONS

*Ne te dis jamais, Educateur,
Ils ont besoin de Moi,
Mais examine plutôt
Pourquoi tu as besoin d'eux.
Comme le Médecin
aime le vrai malade
pour enfin exercer sa médecine
Toi Educateur
Tu recherches le cas.
Ce cas te servira
A oublier ton cas,
Alors là... tu exerceras
toutes tes projections*

Georges Mauco, dans sa remarquable étude : "*Psychanalyse et Education*" nous fait prendre conscience que la relation maître-enfants échappe souvent au domaine du conscient.

Or la classe n'est pas le lieu de la psychothérapie des enseignants, les enfants ne sont pas les objets de leur libération.

C'est pourquoi il est urgent d'étudier à nouveau le problème du "maître" dans son être et dans son comportement.

Ne pas donner libre cours à ses fantasmes, ne pas se projeter en l'enfant, voilà une voie juste, mais elle n'interdit nullement à l'éducateur
L'EXPRESSION LIBRE, EN CLASSE,
DE SA JOIE DE VIVRE.

Jean LE GAL
Ecole de Ragon
44 - REZE

Contre notes et classements mais pour le contrôle

Jean-Claude COLSON

D'abord, situons bien cette recherche :
dans le contexte de l'Ecole d'aujourd'hui.

POURQUOI UN CONTROLE ?

Pour l'enfant d'abord. Celui-ci, quand il n'est pas trop « noyé » par quelques conflits psychologiques, a l'envie naturelle de s'identifier à l'adulte avec lequel il a une assez bonne relation. (son père, sa mère, le « maître » ou la « maîtresse »...) Cet adulte possède, détient certains éléments de connaissance en calcul, en français, en histoire... quand ce n'est pas « celui qui sait tout ». L'enfant qui veut devenir adulte veut aussi accéder à ce savoir. Au niveau des adolescents, ce désir d'accéder au savoir des adultes est plus complexe et bien plus souvent rejeté car l'adolescent identifie l'adulte, à quelques exceptions près, à la société qu'il rejette.

A partir de ce désir de grandir, l'enfant accepte de passer par les *étapes d'acquisitions* que l'adulte, auquel il s'identifie, lui propose.

Quand mon fils me dit : « laisse-moi faire, je sais », il sous-entend « je peux me passer de toi, je deviens ton égal ».

L'enfant demande donc qu'on l'aide à franchir ces étapes qui lui permettront d'aller plus loin dans l'autonomie de sa personne.

INDIVIDUALISER CES ACQUISITIONS :

Il reste au maître d'être aidant et de respecter les cheminements de chacun. Prenons un exemple : l'acquisition des mécanismes opératoires (l'introduction des maths n'éliminera pas avant longtemps l'apprentissage de ces « opérations »). A l'heure actuelle, en tout cas, les profs de 6^e considèrent en général l'apprentissage des mécanismes opératoires comme quelque chose d'acquis. L'orthographe, aussi, bien à tort d'ailleurs...

J'ai donc « programmé » l'apprentissage des mécanismes opératoires en dix degrés, depuis l'addition et la soustraction des nombres entiers (révision du CE2) jusqu'à la division des nombres complexes. Tous n'arriveront pas au bout. Qu'importe, ils arriveront « au bout » dans d'autres domaines.

Je considère trois phases : *la découverte du besoin, l'entraînement, l'épreuve de*

contrôle (1). On rencontre dans des situations de calcul, de math ou de vie tout simplement, l'opération addition des nombres à virgule. Puis les enfants s'entraînent à l'aide du cahier autocorrectif ou du fichier ; chaque enfant inscrit sur son plan de travail ce qu'il se propose de faire dans la semaine (cahier n° 7, pages 130 à 154). Enfin chaque semaine je propose une *épreuve* de contrôle. Lorsque j'oublie, les gosses la réclament. Ceux qui ne se sentent pas prêts peuvent faire autre chose mais ceux-ci sont rares ; chacun « tente » l'épreuve ne serait-ce que pour savoir où il en est.

Pour dédramatiser et sécuriser, l'enfant exécute sur un cahier d'essais ses opérations, vient au bureau me les montrer et ne recopie sur *le cahier des étapes* que ce qui est juste. Je ne l'aide pas pour trouver l'erreur, à lui, à sa place de la découvrir ; je la lui signale simplement. Enfin, quand sur le cahier des étapes il a recopié 5 opérations justes sur 6 (par exemple) il colle à côté, le Brevet de calculateur 3^e degré, 4^e degré... (voir documents annexes).

Selon cet esprit des contrôles, chaque enfant avance à son rythme et ne saurait se « comparer » à d'autres puisque dans d'autres domaines il ne sera pas forcément en tête du peloton.

Ces Brevets sont signés par les parents qui voient les progrès réalisés dans l'esprit positif des réussites et non pas dans celui de l'échec avec note ou même appréciations à l'appui.

Est-ce scolariser les Brevets ? Oui, si les Brevets ne se passent que dans des disciplines purement scolaires. Non s'il y a à côté, nombre de brevets libres d'invention ou de réalisation. Non

(1) Pour d'autres « trucs » scolaires de ce style je conçois aussi ces 3 phases.

si cette technique du brevet permet une individualisation du travail, une autonomie de l'enfant, un facteur de réussite qui s'élargit à d'autres domaines... Nous sommes dans un contexte extrêmement étouffant de vieille scolastique ; faut-il attendre des jours meilleurs pour utiliser des techniques libératrices ?

Ces contrôles (dont je n'ai donné qu'un seul exemple) *aident* l'enfant, mais ils *réassurent* et *informent maîtres et parents*. Ce n'est pas secondaire !

QU'EST-CE QU'ON CONTROLE ?

Parents et collègues (du CM2 en particulier ou de la 6^e) attendent qu'on les informe sur l'aptitude des gosses dans les matières proprement scolaires. Rien ou presque sur le reste : aptitude au travail libre, à la recherche, esprit d'initiative... C'est une autre histoire...

Donc, matières scolaires : *opérations*, math, rédaction, *orthographe*, grammaire, conjugaison. Par le *cahier des épreuves* ou *des étapes* ou *des réussites* (il est tout ça à la fois) on supprime aisément tout l'arsenal traditionnel : notes, moyennes, classement (ça se fait encore et plus qu'on le croit) carnet de correspondance, cahier de devoirs mensuels, etc.

Les épreuves que je propose en classe sont adaptées à chaque enfant soit par la notion de *degrés*, soit par la notion de *niveau* ou de *groupes*. Ainsi, Paul sera au 4^e degré d'opérations, mais au niveau 2 seulement en orthographe. Les épreuves qu'il passera en ortho seront plus faciles que celles de Pierre qui en est au niveau 4. Mais Pierre n'en est qu'au 2^e degré d'opérations, etc...

Je pense que si cet esprit du contrôle individuel était poursuivi au CM2 et

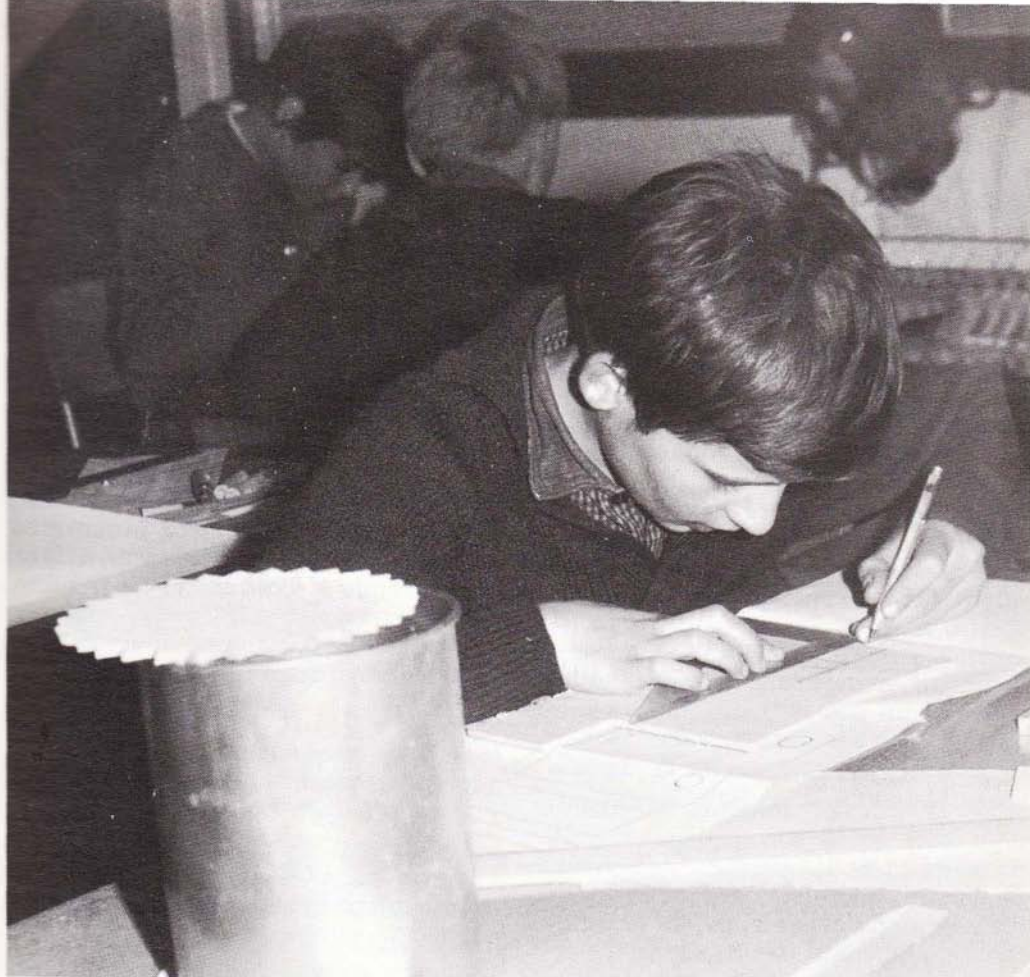


Photo Delétang

au-delà, on « récupérerait » bien des handicapés scolaires et on pourrait poursuivre en 6^e et 5^e par un véritable tronc commun en supprimant cette ségrégation mortelle des classes de transition et pratiques.

En Pédagogie Freinet tout est important. Le bilan hebdomadaire, mensuel ou annuel devrait être le reflet de toute l'activité du gosse de la peinture à l'esprit coopératif, du travail individuel à la création... Mais n'ayant jusqu'ici les gosses qu'une année, je n'ai pas travaillé la question.

Nous allons le faire cette année puisque nous sommes deux (CE2-CM1).

LES PARENTS

Au départ de ce papier, j'ai dit : « Le contrôle, pour l'enfant d'abord ». Mais j'ajoute : pour les parents aussi. Comme l'écrivait récemment L. Fouque, même les camarades qui ont des enfants en classes Freinet, désirent savoir « où en est le gosse ». Au maître de le leur dire.

Cette année nous avons entrepris de rencontrer tous les parents avant la

Toussaint, les uns après les autres, sur une heure et un jour convenus ensemble. Réussite : 70%. Nous sommes en ville avec 30 gosses par classe. Les 30% qui ne sont pas encore venus représentent en gros le sous-prolétariat des HLM du secteur (familles algériennes, familles nombreuses avec père malade ou au chômage...) 3/4 d'heure d'entretien avec chaque famille — parfois plus quand elles ont demandé à revenir quelque temps après. Dans une telle relation, l'orthographe, la lecture, etc., passent après l'essentiel, c'est-à-dire le gosse, sa vie, son comportement en famille ou en classe, comment les parents le voient, les interdits, les jeux, sa petite enfance... Nous disons à chacun comment les gosses vont travailler cette année et un peu le pourquoi. Nous le faisons bien sûr dans le temps, devant le groupe « des parents de la classe ».

Mais il y avait toujours le maître d'un côté (qu'il soit pédago Freinet ou autre...) et les parents, anonymes, de l'autre. Par cette rencontre individuelle nous avons apprécié la différence : elle nous paraît énorme.

Pour terminer ce papier :

1) A l'heure actuelle, dans cette problématique du contrôle des connaissances, on peut et on doit aller très loin mais on ne peut rêver non plus. Mes gosses passent ensuite dans un CM2 ultra... où l'on note, où l'on classe, où l'on élimine à outrance, pour satisfaire (paraît-il) aux normes de l'entrée en 6^e...

2) L'auto-évaluation : j'y crois mais

ça me paraît dangereux pour les gosses dans le système actuel (venant du traditionnel et y retournant). Nous le tenterons quand nous serons en équipe.

3) Ce n'est pas sur le problème particulier des notes qu'il faut se battre actuellement mais sur toute la structure de l'Ecole d'aujourd'hui qui reste, malgré mai 68, une école de classe... Je lis actuellement *L'Ecole Capitaliste en France*, de Christian Baudelot. (Cahiers libres. Maspero 1971). On y trouve page 263 ceci : « Le Mouvement Freinet est un épiphénomène ». Dans notre école si l'on en juge par toutes les agressions que nous subissons presque chaque jour, nous sommes vus comme des « épiphénomènes dangereux »...

4) Dans cette recherche sur le contrôle que Deléam relance, il faut deux volets :

1 - Ce que Freinet et l'E.M. envisagent dans le cadre d'une autre Ecole : indispensable pour savoir où l'on va.

2 - Ce qui est possible dès maintenant : c'est ce que j'ai tenté de faire.

J.C. COLSON

X2 Loubassane

13 - Aix-en-Provence

J'aimerais que cette recherche se poursuive par des questions ou des contestations. C'est une question que l'on aborde peu ou pas, dans le Mouvement actuellement. Il faudrait s'y pencher sérieusement.

UNE RECHERCHE

SUR LA VOIX

Jean-Louis MAUDRIN

Une élève de la classe de la directrice entre. Elle parle très vite ; on comprend vaguement qu'elle apporte une circulaire... ce n'est pas trop difficile, puisqu'elle tient celle-ci !

Dès qu'elle a refermé la porte, nous éclatons de rire. Jean-Michel déclare : *"elle a dit : bloulou bloulou !"* Le maître suggère d'enregistrer ces drôles de paroles. Jean-Michel bondit devant le micro et continue son imitation. Hervé vient lui donner la réplique. La conversation s'installe. José intervient à son tour. Toute la classe est stupéfaite. Les "bavards" s'en donnent à cœur joir. Ils en rient de plaisir ! L'un d'eux propose : *"tous ensemble"* et on a un beau bruit de volière, de brouhaha de hall de gare, ou de..., ou de...

Nous sommes en face d'un objet sonore nouveau pour nous et plutôt humoristique. Anne-Marie demande : *"on réécoute !"* L'effet de surprise s'atténue. Il ne reste que la construction sonore.

On s'est bien amusé. Mais est-ce bien tout ? N'a-t-on pas domestiqué sa voix ? Ne l'a-t-on pas menée vers des chemins qui lui étaient inhabituels ? N'a-t-on pas, pour quelques instants, débloqué sa fantaisie créatrice ?

N'a-t-on pas oublié, l'espace d'un petit bout de matin, tous les interdits qui chargent notre langage, retrouvé les cheminements d'un Henri Michaux, la démarche des peintres abstraits ou des enfants de l'Ecole Freinet explorant les coulures de peinture ?

N'a-t-on pas visité les limites du Verbe et démonté le mécanisme de celui-ci ? Que reste-t-il quand on a enlevé le sens des mots ? Que se passe-t-il quand on se trouve oreille à oreille avec une langue étrangère ? On est face au support, face à la musique de la parole, face aux intonations. Et cette musique influence le langage et est influencée par lui, comme l'a dit le Docteur Tomatis, comme le constatent les chercheurs du Laboratoire



Photo Lignon

d'ethno-musicologie du Musée de l'Homme.

Les voix n'ont-elles pas été utilisées comme des instruments de musique conversant entre eux, comme dans "what love" de Charlie Mingus, et nombre de recherches contemporaines ?

De telles réalisations ne sont-elles pas typiques de la vie des enfants ? Pourquoi ne rentrent-elles donc pas dans nos classes ?

Ne pourraient-elles pas être le tremplin d'un déblocage de l'expression, d'une éducation musicale sans frontière... et d'une autre façon de vivre en classe, si le maître permet et valorise !

Le Chantier "Musique Libre" se propose d'éditer dans un prochain disque des recherches sur la voix. Envoyez-moi vos enregistrements.

Jean-Louis MAUDRIN
4, rue Seignier
60 - BRESLES

L'ÉPHÉMÉRIDE HISTORIQUE

(1^{er} - 15 Décembre)

1^{er} DÉCEMBRE 1783 : Le physicien français Jacques Charles exécute avec Robert le Jeune la première ascension avec un aérostat à hydrogène. Parti des Tuileries, il atterrit à Nesles (Seine-et-Oise), après avoir atteint 3 000 mètres d'altitude. *Préparer une conférence sur l'histoire des « moins lourds que l'air », d'après la BT n° 28 : Histoire de l'aviation, pages 1 à 14.*

2 DÉCEMBRE 1804 : Le chimiste français Philippe Lebon est assassiné à Paris. Il avait inventé l'éclairage au gaz avec des appareils qu'il appelait « thermolampes ». *Préparer un exposé sur l'histoire de l'éclairage au gaz, d'après la BT n° 35 : Histoire de l'éclairage, pages 15, 16 et 23.*

3 DÉCEMBRE 1919 : Le peintre français Auguste Renoir meurt à Cagnes-sur-Mer (Alpes-Maritimes). Ce fut un maître de l'impressionnisme avec Manet et Cézanne. *Rechercher des timbres-poste qui représentent des œuvres d'Auguste Renoir et les exposer.*

4 DÉCEMBRE 1642 : Le cardinal Armand Jean du Plessis de Richelieu meurt à Paris. Il était ministre de Louis XIII et avait un programme en trois points : ruiner le parti huguenot, abaisser l'orgueil des grands seigneurs et donner à la France une place prépondérante en Europe. *Chercher dans le fichier scolaire les documents qui montrent par quels moyens Richelieu a réalisé son programme et ouvrir un débat.*

5 DÉCEMBRE 1870 : Alexandre Dumas, père, meurt à Puys, près de Dieppe. Il fit des romans historiques qui débordent de vie, mais ne peuvent guère servir de documents historiques. *Lire des extraits de ses œuvres : Les Trois Mousquetaires, Le Comte de Monte-Cristo, etc.*

6 DÉCEMBRE 1957 : Le pionnier de l'aviation, Robert Esnault-Pelterie, meurt à Nice. Il inventa le « manche à balai » et le moteur en étoile. *Compléter la BT n° 28. Histoire de l'aviation par une page consacrée à Robert Esnault-Pelterie, d'après la notice des PTT éditée en 1967 lors de l'émission d'un timbre-poste pour le 10^e anniversaire de sa mort.*

7 DÉCEMBRE 1815 : Condamné pour trahison par la Cour des Pairs de Louis XVIII, le maréchal Ney est fusillé à Paris. Il avait sauvé beaucoup de Français de la mort lors de la retraite de Russie en 1812. *Rappeler les difficultés de cette retraite d'après la BT n° 690 : Napoléon et le SBT n° 85 : Au temps de Napoléon I^{er}.*

8 DÉCEMBRE 1861 : Georges Méliès, cinéaste français, naît à Paris. Il construit en 1897, à Montreuil, le premier studio du monde. Il fut l'inventeur des trucages. *Chercher dans le Fichier Scolaire Coopératif des documents sur les débuts du cinéma et les exposer.*

9 DÉCEMBRE 1777 : La banque de Charité du Mont-de-Piété est créée à Paris. C'est aujourd'hui le Crédit municipal ; on y prête de l'argent en gage de certains objets. *Ouvrir un débat à ce sujet.*

10 DÉCEMBRE 1896 : Le chimiste suédois Alfred Nobel meurt à San Remo (Italie). Il inventa la dynamite. Mais il fonda aussi un prix destiné à récompenser les bienfaiteurs de l'humanité. *Chercher dans le Fichier Scolaire Coopératif les noms et les qualités de personnes qui ont obtenu le prix Nobel. En discuter.*

11 DÉCEMBRE 1803 : Le grand compositeur français Hector Berlioz vient au monde à la Côte-Saint-André (Isère). Son œuvre pleine de vie annonce l'impressionnisme. *Ecouter des extraits de ses œuvres, comme la Damnation de Faust, la Symphonie fantastique, les Troyens...*

12 DÉCEMBRE 1913 : « La Joconde », célèbre tableau de Léonard de Vinci qui avait été volé au Louvre en 1911, est retrouvé à Florence et ramené à Paris. *Préparer une conférence sur Léonard de Vinci, d'après la BT n° 405.*

13 DÉCEMBRE 1799 : Washington, héros de l'indépendance américaine, meurt à Mount-Vernon (Etats-Unis). Il a été le premier président des Etats-Unis d'Amérique, dont la capitale porte son nom. *Préparer un exposé sur les Etats-Unis d'après la BT n° 510 : Les USA et le SBT n° 79 : Les grandes puissances.*

14 DÉCEMBRE 1861 : Le prince Albert de Saxe-Cobourg, mari de la reine de Grande-Bretagne, Victoria, décède. La reine se retrouve bien seule pour diriger le Royaume-Uni et l'Empire ; elle en est très affectée. *Préparer un exposé sur la Grande-Bretagne, d'après la BT n° 530 : L'Europe, page 8.*

15 DÉCEMBRE 1840 : Le corps de Napoléon est ramené aux Invalides à Paris ; et le 15 DÉCEMBRE 1969, le corps de l'Aiglon est placé auprès de son père dans la crypte des Invalides. *Préparer une conférence sur les Invalides, d'après la BT n° 349 : Les monuments de Paris, pages 8 et 9.*

F. DELÉAM.

HASARD OU PROBABILITÉ

Avec une pièce de monnaie.-

- 1 – Procure-toi une pièce de monnaie
Connais-tu le côté pile, le côté face ?
(sinon regarde derrière en A)
 - 2 – En jetant ta pièce et en la faisant tourner, peux-tu à volonté obtenir soit pile, soit face ?
Essaie de nombreuses fois.
Après, si tu n'as pas d'idées pour continuer ce travail, regarde derrière en B.
 - 3 – Quelle chance as-tu de réaliser une prévision ?
Vérifie en dessinant un tableau et en y notant les résultats.
Quelle constatation fais-tu ?
Si tu ne trouves pas, regarde derrière en C.
 - 4 – Peux-tu rédiger une explication ?
Après avoir essayé, regarde derrière en D.
- * Après ce travail, tu peux utiliser un dé à jouer, un jeu de cartes... ou voir les fiches 2, 3 et 4.



Au maître

Concept de probabilité – Loi valable pour les grands nombres. Départ possible pour les fractions, les pourcentages.

HASARD OU PROBABILITÉ

A — *Face* est le côté de la pièce où est gravée une figure.

Pile, côté de la pièce où se trouve gravée sa valeur (1 F).

Tu peux distinguer chaque face par des lettres ou des chiffres.

B — A supposer qu'il existe, on ne connaît pas encore le moyen de prévoir ou d'influencer le hasard.

C — Il est "PROBABLE" qu'en lançant ta pièce 2 fois, tu réalises une fois ta prévision. On dit aussi *une chance sur deux*.

Pour vérifier, dessine ce tableau. Dans chaque colonne, inscris le résultat par une barre.

Remarque le résultat sur 10, 50

100 lancers et plus.

Si tu connais les fractions, établis les fractions suivantes :

$$\frac{\text{Nombre de "pile"}}{\text{nombre de lancers}} =$$

$$\frac{\text{Nombre de "face"}}{\text{nombre de lancers}} =$$

Essaie de simplifier ces fractions.

Calcule aussi pour 100 lancers.

| Pile | Face |
|------|------|
| / | / |
| / | / |
| / | / |
| / | / |

D — Il n'y a pour une pièce que deux arrangements possibles : *pile* et *face*. Avant de lancer, tu choisis un seul de ces deux arrangements. Donc une chance sur deux de prévoir le résultat. Soit une PROBABILITE de 1/2 ou 5/10 ou 50/100 ou 50%.

Les fractions que tu as trouvées se rapprochent d'autant plus de 1/2 que le nombre de lancers est grand.

D'après le tableau tu peux calculer la probabilité au 10^{ème} lancer, au 50^{ème}, etc...

FICHE-GUIDE POUR UNE ENQUÊTE SUR LES ESPACES VERTS

1. RECENSEMENT DES ESPACES VERTS

Un espace vert est un espace couvert de végétaux tels que arbres, buissons, herbes, plantes variées.

Si tu habites la ville, fais le relevé des espaces verts de ton quartier, tels que parcs, squares, grands jardins à l'intérieur des îlots de maisons.

Si tu habites un village, fais le relevé des étendues cultivées, des espaces boisés, des grandes propriétés avec parcs, bois ou vergers.

Fais un plan et indiques-y clairement les espaces verts.

2. SUPERFICIE PAR TÊTE D'HABITANT

De l'avis général des spécialistes, on estime que dans les villes, les espaces verts devraient être calculés à raison de 30 m² par habitant. Quelle est la population de ta commune ? Évalue la superficie des espaces verts, fais le calcul par tête d'habitant.

3. SENTIERS

Existe-t-il encore dans ta commune des chemins, des sentiers ou des promenades non accessibles au trafic automobile et où le piéton peut se promener en paix ?

Fais-en le relevé sur le plan, indique-les, estimes-en ou mesures-en la longueur, décris-les.

4. PRÈS DE L'ÉCOLE

Pouvez-vous, de votre école, atteindre assez rapidement un grand espace vert

où les autos ne sont pas admises

où le bruit est atténué

où il y a des arbres et des oiseaux

où il y a des plantes variées, des coins de broussaille libre

où l'air est nettement meilleur

où les enfants peuvent jouer

Combien de temps mettez-vous pour y aller ? Dis ce que vous y faites.

Quels sont les oiseaux qu'on peut y observer ?

Quels sont les arbres qui s'y trouvent ?

Dis tout ce que tu y as remarqué.

5. DÉBOISEMENT

A-t-on déboisé une partie du territoire de ta commune ces dernières années ? Par quoi les bois, les espaces verts ont-ils été remplacés ? Joins des photos ou cartes postales si possible.

6. LES CHANGEMENTS

Interroge tes parents et tes grands-parents au sujet des espaces verts de ta commune. Quelles transformations le paysage a-t-il subi d'après leurs dires ? Décris ces changements, donne un écho des questions et réponses les plus intéressantes.

7. INTERROGE LES GENS AGÉS

Interroge également les personnes âgées au sujet des animaux et notamment des oiseaux que l'on pouvait voir dans ta région, il y a quelques dizaines d'années. Cite quelques espèces qui ont disparu ou sont devenues rarissimes de par la disparition de leur milieu naturel. Mets si possible des illustrations dans ton album.

8. CITATIONS

« Heureuses les villes qui sont gardées par des arbres ! » Emile VERHAEREN

« Les arbres, les arbrisseaux, les plantes sont le vêtement de la terre. » J.J. ROUSSEAU
Recherche et recopie quelques autres citations ou extraits d'articles, montrant le rôle bienfaisant des arbres.

9. UN GRAND JARDIN

Y a-t-il un parc ou tout au moins un grand jardin près de votre école ? Décris-le.

10. JOURNÉE DE L'ARBRE

Avez-vous planté un ou plusieurs arbres à l'occasion d'une Journée de l'Arbre ? Lesquels et où ?

11. SUJETS DE DISCUSSION

Voici quelques sujets de discussion et de réflexion pour l'ensemble de la classe :
où allez-vous passer vos vacances ?
où envoie-t-on les malades se reposer, se fortifier ?

où les gens énervés et fatigués peuvent-ils retrouver l'équilibre de leurs nerfs ?

où les enfants peuvent-ils s'ébattre, être heureux, vivre à 100% ?

où les hommes de science peuvent-ils encore étudier les lois de la vie et de la nature ?

où les artistes, les compositeurs, les poètes ont-ils le plus souvent trouvé leur inspiration ?

12. LE QUARTIER DE TON ÉCOLE

Décris le quartier même de ton école du

point de vue trafics, bruits, odeurs, poussières. Quelles sont tes idées et celles de tes camarades à ce sujet ?

13. PLAN D'AMÉNAGEMENT

Ecris ou rends-toi auprès de ton administration communale (mairie) pour obtenir des renseignements concernant le plan d'aménagement du territoire de la commune et tu pourras ainsi juger si l'on y a tenu compte de la nécessité absolue d'îlots de verdure.

14. DOSSIER PERSONNEL

Constitue (et engage les camarades à faire) un dossier personnel avec tous les documents que tu auras pu réunir sur la Conservation de la Nature (photos, articles, annotations de ce que tu as entendu et vu à la radio et à la T.V.).

Denise CROISÉ

J'ai compris...

la logique (un petit peu)

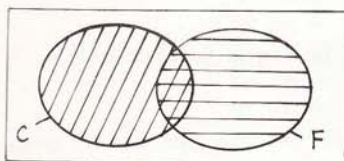
Ça y est : j'ai compris ce que Jégou m'expliquait depuis plusieurs jours.

Il s'agit des diverses façons d'envisager deux propositions. Soit par exemple : les propositions :

Il est chanteur. Il est Français.

Il y a quatre cas :

Sous-ensemble
de référence



| | | | | |
|----|--------------|---|--------------|------------|
| 00 | non chanteur | — | non Français | (Nixon) |
| 01 | non chanteur | — | Français | (Pompidou) |
| 10 | chanteur | — | non Français | (Dylan) |
| 11 | chanteur | — | Français | (Brassens) |

Examinons d'abord la proposition : *Il est chanteur* (C) pour savoir si c'est vrai (1) ou si c'est faux (0)

Cela donne :

| | |
|----------|---|
| Nixon | 0 |
| Pompidou | 0 |
| Dylan | 1 |
| Brassens | 1 |

Examinons maintenant \bar{C} ,

| | |
|---|---|
| N | 1 |
| P | 1 |
| D | 0 |
| B | 0 |

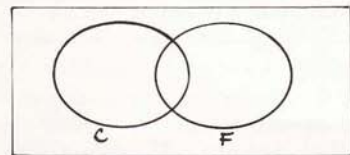
| | | | | |
|------|---|----|-----------|----------------|
| puis | F | et | \bar{F} | Récapitulons : |
| N | 0 | | N | 1 |
| P | 1 | | P | 0 |
| D | 0 | | D | 1 |
| B | 1 | | B | 0 |

| | C | \bar{C} | F | \bar{F} |
|----------|---|-----------|---|-----------|
| Nixon | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Pompidou | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Dylan | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Brassens | 1 | 0 | 1 | 0 |

On le voit : C et \bar{C} sont complémentaires. F et \bar{F} également.

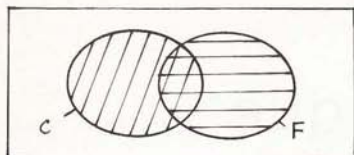
Tiens, j'ai une autre idée : je vais regarder ce qui se passe pour l'intersection (symbole \wedge qui signifie : à la fois).

Si je dis : il est à l'intersection de l'ensemble des chanteurs et de l'ensemble des Français, est-ce que c'est vrai? (De même pour $\bar{C} \wedge \bar{F}$, etc.) Voici le tableau :



| | $C \wedge F$ | $\bar{C} \wedge \bar{F}$ | $C \wedge \bar{F}$ | $\bar{C} \wedge F$ |
|-------|--------------|--------------------------|--------------------|--------------------|
| Nixon | 0 | 1 | 0 | 0 |
| P. | 0 | 0 | 0 | 1 |
| D | 0 | 0 | 1 | 0 |
| B | 1 | 0 | 0 | 0 |

Et maintenant l'union (\vee): $C \vee F$ signifie : soit chanteur, soit Français



| | $C \vee F$ | $\bar{C} \vee \bar{F}$ | $C \vee \bar{F}$ | $\bar{C} \vee F$ |
|---|------------|------------------------|------------------|------------------|
| N | 0 | 1 | 1 | 1 |
| P | 1 | 1 | 0 | 1 |
| D | 1 | 1 | 1 | 0 |
| B | 1 | 0 | 1 | 1 |

Il me reste quatre situations à trouver.

Je prends l'inverse de $C \wedge F$ et de $C \vee F$

| | $\overline{C \wedge F}$ | $\overline{C \vee F}$ |
|---|-------------------------|-----------------------|
| N | 1 | 1 |
| P | 1 | 0 |
| D | 1 | 0 |
| B | 0 | 0 |

Pour les deux derniers cas, j'écris au hasard :

$(C \vee F) \vee (\bar{C} \vee \bar{F})$ Ça marche : j'ai le 1 et le 0 que je cherchais.
 et $(C \vee F) \wedge (\bar{C} \vee \bar{F})$
 1 0
 1 0
 1 0 Je suis fier de moi.

Mais Jégou rectifie :

— En fait, tu as la tautologie dans laquelle les propositions sont toujours vraies et la contradiction dans laquelle les propositions sont toujours fausses.

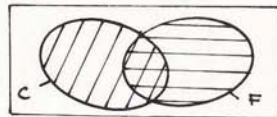
Ainsi, si l'on demande : — *Cet homme appartient-il, soit à l'union des chanteurs et des français, soit à l'union des non-chanteurs et des non français ?* la réponse sera toujours : Oui.

Par contre, pour l'intersection de l'union des chanteurs et des Français avec l'union des non-chanteurs et des non-Français : la réponse sera toujours négative. Là, il n'y aura jamais personne.

(Si tu ne regardes pas sur le diagramme de Venn, tu ne comprendras rien). Ton expression $(C \vee F) \wedge (\bar{C} \vee \bar{F})$ est vraie pour la contradiction. Mais il y en a d'autres.

— Attends, je vais chercher :

$$\begin{aligned} &(C \wedge F) \wedge (\bar{C} \wedge \bar{F}) \\ &(C \vee F) \wedge (\bar{C} \wedge \bar{F}) \\ &(C \wedge F) \wedge (\bar{C} \vee \bar{F}) \end{aligned}$$



— Je comprends. Mais j'aurai préféré une seule expression.

Mais dis-moi, à quoi ça sert tout ça ?

— Ça peut te servir à lire la brochure de Boucherie sur les circuits logiques.

— Oui, mais pratiquement, la logique à quoi ça sert. Qu'est-ce que je peux faire de mon beau savoir tout neuf ?

— Socrate te répondrait : *Ça sert à le savoir avant de mourir.*

— Mais je crois qu'on pourrait faire des économies. Pourquoi s'occuper de \bar{C} , \bar{F} $C \wedge F$, $C \vee F$ puisqu'on a déjà C , F , $C \wedge F$ et $C \vee F$ et que c'est simplement l'inverse.

— Tu le sauras quand tu deviendras électronique.

— Ah ! bon, je vais me dépêcher de le devenir pour le savoir avant de mourir.

LE BOHEC - 35 - St-Gilles

LE CARRÉ DES NOMBRES DE 0 A 100

POINT DE DÉPART :

Maryline calcule le carré des nombres de 0 à 100 et construit deux tableaux : carrés des nombres pairs, carrés des nombres impairs.

Carrés des nombres pairs

Carrés des nombres impairs

| | |
|--------------|--------------|
| $0^2 = 0$ | $1^2 = 01$ |
| $2^2 = 4$ | $3^2 = 09$ |
| $4^2 = 16$ | $5^2 = 25$ |
| $6^2 = 36$ | $7^2 = 49$ |
| $8^2 = 64$ | $9^2 = 81$ |
| $10^2 = 100$ | $11^2 = 121$ |
| | |

RECHERCHE INDIVIDUELLE :

L'observation des résultats conduit à des remarques intéressantes.

1. Terminaison des carrés :

Maryline s'aperçoit que : 1^2 se termine par 01

| | | | |
|--------|---|---|----------|
| 11^2 | » | » | 21 |
| 21^2 | » | » | 41 |
| 31^2 | » | » | 61 |
| 41^2 | » | » | 81 puis, |
| 51^2 | » | » | 01 |
| 61^2 | » | » | 21 etc. |

Des observations analogues peuvent être faites pour les carrés des nombres terminés par 2, 3, 4... (voir tableau 1)

TABLEAU 1 :

| | Nombres terminés par | | | | | | | | |
|------------------------|----------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Terminaison des carrés | 01 | 04 | 09 | 16 | 25 | 36 | 49 | 64 | 81 |
| | 21 | 44 | 69 | 96 | 25 | 56 | 89 | 24 | 61 |
| | 41 | 84 | 29 | 76 | 25 | 76 | 29 | 84 | 41 |
| | 61 | 24 | 89 | 56 | 25 | 96 | 69 | 44 | 21 |
| | 81 | 64 | 49 | 36 | 25 | 16 | 09 | 04 | 01 |

Ce tableau 1 respecte l'ordre selon lequel les terminaisons se succèdent. Maryline remarque que la colonne 9 est identique à la colonne 1 mais son ordre est inverse. De même, la colonne 2 a pour homologue la colonne 8, etc. La colonne 5 n'a pas d'homologue : « C'est normal, dit Maryline, elle est juste au milieu du tableau ! »

2. Différences entre carrés :

Maryline poursuit sa recherche en s'intéressant maintenant aux différences entre les carrés :

$$11^2 - 1^2 = 121 - 1 = 120$$

$$21^2 - 11^2 = 441 - 121 = 320$$

$$31^2 - 21^2 = 961 - 441 = 520, \text{ etc. Nous remarquons}$$

un accroissement de 200. C'est aussi vrai pour les nombres terminés par 2, 3, etc.

TABLEAU 2 :

| | Nombres terminés par | | | | | | | | |
|---|----------------------|------|-----|-----|------|------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 2 ^e carré - 1 ^{er} c. | 120 | 140 | 160 | 180 | 200 | 220 | 240 | 260 | 280 |
| 3 ^e carré - 2 ^e c. | 320 | 340 | 360 | 380 | 400 | 420 | 440 | 460 | 480 |
| 4 ^e carré - 3 ^e c. | 520 | 540 | 560 | 580 | 600 | 620 | 640 | 660 | 680 |
| etc... | 720 | 740 | 760 | 780 | 800 | 820 | 840 | 860 | 880 |
| | 920 | 940 | ... | ... | 1000 | 1020 | 1040 | 1060 | 1080 |
| | 1120 | 1140 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| | 1320 | 1340 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| | 1520 | 1540 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| | 1720 | 1740 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |

3. Et Maryline continue ses observations :

« Je prends deux carrés que je désigne par A et A', situés l'un en dessous de l'autre et se terminant tous les deux par 76

$$A = 24^2 = 576$$

$$A' = 26^2 = 676$$

Après, 22² et 24² ont la même terminaison, je les désigne par B et B'... Avant A, il y a 12 nombres, après A' il y a 12 nombres, nous arrivons ainsi à 50² ».

TABLEAU 3 :

| | | | | |
|-----------------------|-------------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|
| 0 ² = 0 M | 10 ² = 100 H | 20 ² = 400 C | 30 ² = 900 C' | 40 ² = 1600 A' |
| 2 ² = 4 L | 12 ² = 144 G | 22 ² = 484 B | 32 ² = 1024 D' | 42 ² = 1764 I' |
| 4 ² = 16 K | 14 ² = 196 F | 24 ² = 576 A | 34 ² = 1156 E' | 44 ² = 1936 J' |
| 6 ² = 36 J | 16 ² = 256 E | 26 ² = 676 A' | 36 ² = 1296 F' | 46 ² = 2116 K' |
| 8 ² = 64 I | 18 ² = 324 D | 28 ² = 784 B' | 38 ² = 1444 G' | 48 ² = 2304 L' |
| | | | | 50 ² = 2500 M' |

EXPOSÉ DE LA RECHERCHE A TOUTE LA CLASSE :

Maryline a voulu faire connaître ses travaux à ses camarades : elle espérait que la classe allait lui fournir l'explication de ses découvertes. Mais les élèves ne se sont intéressés qu'à un seul point et ont écarté toutes les autres remarques de Maryline : elles se sont demandé s'il n'était pas possible de déduire des résultats du tableau II une règle de calcul simple du carré d'un nombre.

RECHERCHE COLLECTIVE :

Nous nous sommes répartis en groupes de travail et voici ce que l'un d'eux a obtenu.

$$\begin{array}{rcl}
 1^2 = & & 1 \\
 11^2 = 121 = & & 120 \\
 & & +1 \\
 21^2 = 441 = 200+120+120 & & +1 \\
 & & +1 \\
 31^2 = 961 = 200+200+200+120+120+120 & & +1 \\
 & & +1 \\
 41^2 = 1681 = 200+200+200+200+200+200+120+120+120+120+1 & & +1 \\
 (200 \text{ parce que nous avons déjà remarqué un accroissement de } 200 \text{ dans les différences}). & &
 \end{array}$$

Tous ensemble, nous nous interrogeons sur ce qu'on nous montre. 51^2 s'écrira $200+200+200+200+200+200+200+200+200+200+200+120+120+120+120+120+1$.

Les élèves interviennent :

« La somme se termine toujours par 1. »

« Il y a autant de fois 120 qu'il y a de nombres de dizaines. »

Et combien de fois 200 ? Une seule fois mais les autres comprennent :

- Pour 11^2 , 0 fois 200 ;
 - Pour 21^2 , 1 fois 200 ;
 - Pour 31^2 , 3 fois 200 c'est-à-dire $(1+2)$ fois ;
 - Pour 41^2 , 6 fois 200 c'est-à-dire $(1+2+3)$ fois ;
 - Pour 51^2 , 10 fois 200 c'est-à-dire $(1+2+3+4)$ fois ;
- etc...

Nous arrivons ainsi tout naturellement à écrire une formule

$$61^2 = (1+2+3+4+5) \times 200 + 120 \times 6 + 1$$

Bien sûr, nous vérifions l'exactitude de notre formule en l'appliquant à de nombreux exemples. Peut-on trouver une formule semblable pour les carrés terminés par 2, par 3... Le tableau II va nous y aider.

Exemples :

$$\begin{array}{l}
 42^2 = 200(1+2+3) + 140 \times 4 + 2 \\
 53^2 = 200(1+2+3+4) + 160 \times 5 + 5
 \end{array}$$

La formule générale trouvée peut s'écrire ainsi, a désignant le chiffre des dizaines : $(a1)^2 = 200(1+2+3+\dots+\dots+(a-1)) + 120 \times a + 1$

COMMENTAIRES PÉDAGOGIQUES ET MATHÉMATIQUES :

1. Ce travail illustre la part de l'individu et celle du groupe dans la conduite d'une recherche : l'élève cherche à analyser, à structurer une situation qu'il s'est donnée, pour satisfaire un besoin ou par curiosité ; le groupe intervient pour répondre à une question posée par l'élève ou pour se saisir de la recherche parce qu'il est intéressé et l'exploite à son tour.

2. Nous avons ici encore une fois une preuve de l'intérêt que portent les élèves à la construction des nombres.

3. Remarquons que la règle de calcul trouvée n'est pas simple et qu'il est finalement plus intéressant de poser la multiplication $a \times a$. Mais là n'est pas l'important ; l'essentiel est qu'il y ait eu activité mathématique conduisant à une loi.

4. J'ai dû essayer de faire comprendre aux élèves que nous ne pouvions savoir si la formule était vraie dans tous les cas. Nous n'en étions sûrs que pour ceux vérifiés.

Il aurait fallu que la classe établisse la démonstration suivante :

$$\begin{aligned}(a1)^2 &= (10a + 1)^2 = 100a^2 + 20a + 1 \\ &= 100a^2 + 100a - 100a + 20a + 1 \\ &= 100a(a - 1) + 120a + 1 \\ &= \frac{200a(a - 1)}{2} + 120a + 1\end{aligned}$$

$$1+2+3+\dots+a = \frac{a(a+1)}{2} \quad (\text{C'est une propriété de la suite des nombres})$$

$$\text{donc } 1+2+3+\dots+(a-1) = \frac{(a-1)a}{2}$$

On peut alors remplacer $\frac{a(a-1)}{2}$ par $1+2+3+\dots+(a-1)$

$$\text{D'où } (a1)^2 = 200(1+2+3+\dots+(a-1)) + 120a + 1.$$

Commentaire sur les représentations

P. Le Bohec expose 4 façons différentes d'appréhender ou d'exposer une situation mathématique.

Je les utilise systématiquement en classe (CM2 CFE) lors de l'étude de chaque notion nouvelle. Pour deux raisons.

1. Je pense que les individus ont un appétit intellectuel plus ou moins ouvert. La présentation du plat peut aiguïser l'appétit de manger. Je présente le mets sous différentes formes, chacun choisit celui qui lui convient le mieux.

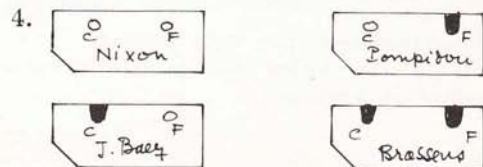
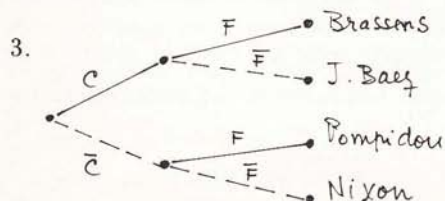
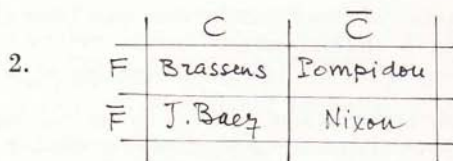
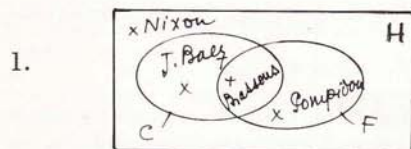
C'est le drapeau de Carroll (et pas les autres diagrammes) qui m'a permis de comprendre les lois de Morgan — comprendre au sens d'intégrer. Quand il m'arrive d'expliquer l'implication logique à des adultes (c'est une notion difficile parce qu'elle bute sur l'implication mathématique), c'est toujours au diagramme de Carroll que j'ai recours.

2. Le passage constant d'un procédé à l'autre purifie l'être mathématique ou la situation qui nous intéresse. Les détails non-pertinents se révèlent et disparaissent. La structure idéale se dégage ; ce n'est plus la situation concrète qui va rester mais l'opération logique elle-même (négation, intersection, union, implication...)

Il faut noter que les enfants aiment passer d'une forme d'expression à l'autre et qu'ils fournissent spontanément les différentes écritures.

Les élèves que j'avais l'an dernier ont rapidement privilégié les sous-ensembles C des chanteurs et F des Français dans l'ensemble des humains. Je pense que c'est venu du fait que pour chacun les exemples étaient faciles à trouver.

Je résume les exemples de Paul Le Bohec en les illustrant par C,F. Vous avancez en étudiant cette situation et en ajoutant celle qui vous est plus familière.



L'étude de chaque formulation peut durer plusieurs jours. Mais je crois qu'il faut prendre la peine, en fin de parcours, de les présenter simultanément.

Voici 4 des représentations les plus couramment employées. J'en utilise d'autres :

5. Le tableau. Noter la relation d'appartenance par V ou F — 1 ou 0

| | C | F | \bar{C} | \bar{F} | $C \wedge F$ | $\bar{C} \wedge \bar{F}$ | $C \vee F$ | $\bar{C} \vee \bar{F}$ |
|----------|---|---|-----------|-----------|--------------|--------------------------|------------|------------------------|
| Pompidou | 0 | | | | | | | |
| Nixon | 0 | | | | | | | |
| J. Baez | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Brassens | 1 | | | | | | | |

J'ai rempli 1 colonne et 1 ligne pour amorcer le travail.

6. Les tables de vérité sans départ concret. Elles déboucheront sur les circuits logiques (quel travail fécond lors de cette phase !)

| C | F | ici vous étudiez la proposition p que vous voulez. |
|---|---|--|
| 0 | 0 | Soit - négation de C |
| 0 | 1 | - négation de F |
| 1 | 0 | - inter de C et F |
| 1 | 1 | - union de C.F |
| 0 | 0 | - implication C F etc... |

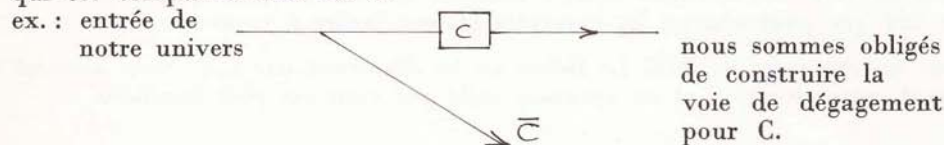
puis vous construisez le circuit logique correspondant à p choisie

7. Les gares de triage.

Nous disposons de plaques \boxed{C} , \boxed{F} qui donnent autorisation de passer.

ex. : $\boxed{C} \rightarrow$ les chanteurs peuvent passer

Nous plaçons cette plaque sur une voie ; ceci nous oblige à en construire une autre qui est complémentaire de C.



Placez ensuite F sur la voie que vous choisirez. Voyez ce qui se passe. Que trouvez-vous à chaque sortie.

Complicez les voies... Placez les aiguillages de différentes façons...

Pour être certains que vos élèves ont bien saisi la démarche, choisissez une opération logique (l'union par exemple) et traitez la avec eux selon les 8 techniques présentées (avec autres ensembles que chanteurs-français). A la dernière réunion de parents d'élèves, nous avons choisi

Dites-nous ce que vous pensez.

Si vous le voulez nous pourrions reprendre chaque formulation différente dans les numéros à venir.



JÉGOU
35 - St-Gilles

LA CHASSE

La chasse était à l'origine une activité nécessaire à l'homme, qui devait, par ce moyen, se procurer la viande dont il se nourrissait.

Qu'est-elle devenue à l'époque actuelle ? Un soi-disant sport ?... Voyons un peu ce qu'il en est en réalité.

Le plus grand nombre de chasseurs se recrute chez les gens riches, les gens de la « haute société ». Les parties de chasse sont organisées par snobisme, pour montrer qu'on est des gens « bien ». Ces gens n'ont vraiment pas besoin d'aller chasser pour avoir un morceau de viande !

Ils disent aussi qu'ils aiment la chasse car c'est un exercice en plein air et parce qu'ils aiment la nature. Si cela était vrai, il leur suffirait de faire de longues randonnées à pied, d'observer bêtes et plantes, de prendre des photos, de respirer l'air pur à pleins poumons, de courir et de jouer avec leurs enfants dans la nature... sans faire de mal à personne !

Ils disent encore qu'ils « protègent » les animaux sauvages dans leurs propriétés. Mais ils font la même chose que celui qui aménagerait dans son jardin de jolis parterres de fleurs pour l'unique plaisir de les piétiner ensuite sauvagement, ou qui planterait des arbres pour le plaisir de les taillader ensuite au couteau.

Les chasseurs affirment qu'ils protègent la nature, mais tout ce qui vit dans les bois est pris de panique et prend la fuite lorsque ces soi-disant protecteurs arrivent !

Ils prétendent qu'ils rétablissent l'équilibre de la nature en tuant des bêtes appartenant à des espèces trop nombreuses mais ils

oublient de dire qu'ils font détruire tout au long de l'année par leurs gardes-chasses les ennemis *naturels* du gibier : renards, blaireaux, chats sauvages, hermines, belettes, fouines, rapaces, et même de pauvres hérissons, des écureuils et des chiens errants. Et pour cela on emploie les moyens les plus cruels : pièges et trappes où les animaux pris vivants ont les pattes broyées, asphyxie, brûlures, etc.

Le chasseur qui s'en va seul avec son fusil et son chien est plutôt rare. La plupart du temps les chasseurs partent en groupes et « écrèment » systématiquement champs et bois. Les traqueurs et leurs chiens mènent un tapage d'enfer, alors les bêtes affolées s'enfuient de tous côtés et les « courageux » chasseurs n'ont plus qu'à tirer dans le tas ! La proie est toujours mise à mort d'une manière plus ou moins cruelle et même lorsqu'elle y échappe, elle est le plus souvent blessée et a connu une peur mortelle. Elle agonise alors pendant des heures et des jours.

Que dire de la chasse à courre ? C'est un procédé encore plus barbare, encore plus cruel. Lorsque la bête poursuivie échappe malgré tout à ses bourreaux, elle meurt d'urémie ou d'un arrêt du cœur.

Certes il est nécessaire de tuer des animaux d'élevage pour notre subsistance. Mais il faut que cela se fasse correctement, avec intelligence et méthode, par du personnel capable qui évite toute souffrance inutile.

Mais faire de la peur, de la souffrance et de la mise à mort d'animaux sauvages une partie de plaisir appelée « sport de la chasse » est indigne de gens civilisés.

Denise CROISÉ

Les rapaces, ces méconnus

La protection des rapaces est une chose vraiment nécessaire et urgente, car on a dit tant de mal de ces oiseaux pendant des siècles, on leur a fait une telle chasse sans merci, que ces oiseaux sont devenus bien rares.

Les rapaces sont des oiseaux carnassiers, au bec crochu, aux griffes recourbées appelées serres.

Leur groupe est très intéressant pour les savants qui étudient les oiseaux et ce sont en outre des maillons très importants dans la « chaîne-nature ».

Les autours par exemple, ont été pour ainsi dire tous détruits par les chasseurs. Or les autours mangent habituellement des corvidés et des ramiers. En exterminant les autours on a provoqué un déséquilibre dans la nature, les corvidés et les ramiers sont maintenant en trop grand nombre et peuvent occasionner des dégâts.

La buse, qu'on ne voit plus beaucoup, est un grand oiseau au vol lent, se nourrissant presque exclusivement de petits rongeurs ou de cadavres d'animaux. Vous voyez combien elle est utile.

Le busard, nettoyeur d'étangs, est devenu rarissime dans nos pays.

Les crécerelles, les hobereaux, les faucons pèlerins (essayez de trouver des images les représentant) peuvent se compter sur les doigts dans nos régions.

Le milan, cet oiseau si utile qui détruit les immondices, se reproduit difficilement chez nous.

La bondrée se nourrit presque uniquement de guêpes et d'abeilles sauvages et cependant elle est massacrée par les chasseurs.

Les hiboux, les chouettes, les effraies sont des rapaces nocturnes ayant une fort jolie tête avec de beaux grands yeux de chats. Leur bec est très court et fendu largement la queue courte, les plumes soyeuses rendant le vol silencieux.

Ce sont des destructeurs de rongeurs, de petits reptiles, de batraciens.

La loi prévoit la protection de tous les rapaces tant diurnes que nocturnes. Malheureusement beaucoup de gens sont ignorants et tuent encore des rapaces, malgré la loi. Ce sont des actes de *vandalisme* qui doivent être punis.

Lis la belle BT : « Protégeons les rapaces diurnes ».

Denise CROISÉ

UN NOUVEAU DISQUE POITEVIN :

La Marchoise, groupe de recherche et d'expression de tradition paysanne, communique :

Après les disques de chants et danses du Poitou dont la CEL a édité les n°s 641 à 643) la Marchoise a réalisé un disque ethnographique de valeur.

Madame Jeannette Seine « *que l'on invitait aux noces pour chanter* » et sa fille Annick ont enregistré pour vous, sans aucun accompagnement instrumental, des chansons apprises à la source même de la tradition de la famille ou du village.

On peut le demander à Michel Valière, 84 - Gençay en joignant le prix de 12 F (CCP Limoges 168141 M).

TEXTES ET DOCUMENTS

N°s spéciaux

(Réalisation des CRAP)

Numéros en vente à la CEL à 4 F l'un :

La déportation - Rabindranath Tagore - Eléments de topographie - Le fascisme italien - Les Musées d'art - Les explorateurs - Monuments en péril - Les fossiles - La poésie des Noirs - Le voyage - Poèmes de Chine.

D'autres nombreux numéros sur des sujets divers sont en vente dans les C.R.D.P., ou au S.E.V.P.E.N.

Demandez-en la liste à Geneviève Legrand, Mas du Tilio, 06 - Mougins

BIBLIOTHÈQUE ENFANTINE

La 2^{ème} série de 10 livrets doit paraître incessamment.

Ces livrets, comme ceux de la série précédente, apportent *des histoires simples, quotidiennes, faciles à comprendre, sans mots difficiles.*

Bien présentés, ils donnent aux enfants le goût de lire parce qu'ils ne les rebutent pas.

Et toujours une gradation dans la difficulté — changements de corps des caractères —, une illustration existante ou à créer, des sujets en liaison avec l'actualité...

- | | |
|----------------------------------|-------------------------------|
| n° 11 — Papa | n° 16 — Aux truffes |
| n° 12 — Quand nous serons grands | n° 17 — Paris |
| n° 13 — Fanfan | n° 18 — Une rose du printemps |
| n° 14 — L'homme-machine | n° 19 — Le petit chat |
| n° 15 — Le pêcheur d'étoiles | n° 20 — Merveilles sur la mer |

Livraison fin novembre

Prix de souscription valable jusqu'au 31 décembre 1971

la série 8,00 F — (actionnaires CEL : 6,40 F)

Le prix tarif sera de 9,00 F à compter du 1^{er} janvier 1972

BULLETIN DE SOUSCRIPTION

M

Adresse

..... N° dép.....

demande à la CEL — BP 282 — 06 CANNES — CCP Marseille 115 03 -
de lui livrer..... séries 11 à 20 de la "Bibliothèque Enfantine".

Ci-joint règlement par chèque bancaire — postal (3 volets)

Signature :

à retourner avec le règlement à CEL — BP 282 — 06 CANNES

bibliothèque de travail



PLANNING DES EDITIONS 71-72



- 736 - 15 déc. 71 Henri Matisse
 737 - 1^{er} janv. 72 Le Nil
 738 - 15 janv. 72 Ali, enfant du Sous
 739 - 1^{er} févr. 72 Les fourmis
 740 - 15 févr. 72 Le soleil et la structure
 de la matière
 741 - 1^{er} mars 72 Bernard Palissy
 742 - 15 mars 72 Marseille, Europort du
 Sud
 743 - 1^{er} avril 72 Paul Klee
 744 - 15 avril 72 Le parc des Cévennes
 745 - 1^{er} mai 72 Papillons diurnes - I -
 746 - 15 mai 72 Débarquement du 6 juin
 747 - 1^{er} juin 72 José Manuel, enfant du
 Guatemala
 748 - 15 juin 72 Etude d'un tableau -
 Le petit violoniste
 749 - 1^{er} juil. 72 Vol AF 017 -
 Paris/New York



- 65 - La gazelle
 66 - Mon frère est homme-grenouille
 67 - La taupe
 68 - L'eau courante
 69 - La grenouille - I -
 70 - Papa est palefrenier



- 34 - Lénine, bâtisseur de l'U.R.S.S.
 35 - La protection de la nature
 36 - Poèmes d'amour et d'amitié
 37 - Etude géographique de ma commune
 38 - La guerre d'Espagne
 39 - Transmission de la vie chez l'homme
 40 - Les arbres - I -



- 313 - 15 déc. 71 Le gaz carbonique
 314 - 1^{er} janv. 72 Au temps des grands
 dirigeables
 315 - 15 janv. 72 (La ferme de Chalosse
 316 - 1^{er} févr. 72 (La ferme de Chalosse
 317 - 15 févr. 72 Le Mont Ventoux
 318 - 1^{er} mars 72 Le livret ouvrier - I -
 319 - 15 mars 72 Le livret ouvrier - II -
 320 - 1^{er} avril 72 Etude des plantes à
 fleurs
 321 - 15 avril 72 Classe les minéraux
 322 - 1^{er} mai 72 La vie quotidienne des
 ouvriers au XIX^e s.
 323 - 15 mai 72 Débarquement du 6 juin
 324 - 1^{er} juin 72
 325 - 15 juin 72 En vacances
 326 - 1^{er} juil. 72

La rédaction peut être amenée à modifier ce planning en cours d'année.

L'ÉPHÉMÉRIDE HISTORIQUE

(16 - 31 Décembre)

16 DÉCEMBRE 1770 : Le compositeur allemand Louis Beethoven vient au monde à Bonn. Son art musical est encore classique, malgré les débuts du romantisme. *Ecouter des extraits de son œuvre qui est immense.*

17 DÉCEMBRE 1903 : Avec leur « machine volante », les frères Wright exécutent le premier vol homologué de l'histoire de l'aviation : 284 mètres en 59 secondes au quatrième vol. *Préparer une conférence sur les pionniers de l'aviation d'après la BT n° 28, pages 15 à 24.*

18 DÉCEMBRE 1944 : Le maréchal allemand Von Rundstedt lance sa contre-offensive contre les alliés dans les Ardennes. Ce sera le dernier sursaut d'Hitler. *Recueillir des échos de ces derniers moments de la dernière guerre, auprès des vieillards qui les ont vécus.*

19 DÉCEMBRE 1813 : Napoléon I^{er} réclame au Corps Législatif le vote de nouveaux impôts pour préparer la campagne de France qui sera la dernière de son règne d'empereur. *Préparer un exposé sur la fin du « vol de l'Aigle » d'après la BT n° 690 : Napoléon, 22 à 27.*

20 DÉCEMBRE 1590 : Le « père de la chirurgie moderne », Ambroise Paré, meurt à Paris. Le roi Charles IX l'avait sauvé du massacre de la Saint-Barthélémy en le cachant dans sa garde-robe. *Rechercher des documents sur l'histoire de la chirurgie et les exposer.*

21 DÉCEMBRE 1639 : Cette date est marquée par la naissance du grand tragédien Jean Racine à La Ferté-Milon (Aisne). Il fut le plus grand auteur tragique de son époque qui suit celle de Pierre Corneille. *Lire des extraits de ses chefs-d'œuvre : Andromaque, Britannicus, etc.*

22 DÉCEMBRE 1789 : L'Assemblée Constituante supprime les anciennes provinces et les remplace par les départements. *Préparer un exposé sur l'œuvre administrative de la Révolution, d'après le SBT n° 94, pages 4 à 7.*

23 DÉCEMBRE 1588 : Sur l'ordre du roi Henri III, le duc Henri de Guise, dit le Balafre, est assassiné au château de Blois. *Rechercher des cartes postales représentant des châteaux de la Loire et les exposer.*

24 DÉCEMBRE 1524 : Le navigateur portugais, Vasco de Gama, meurt à Cochin (Inde). Il avait doublé le Cap de Bonne Espérance en 1497, fondé les établissements du Mozambique et touché l'Inde en 1498. *Préparer un exposé sur Vasco de Gama, d'après la BT n° 522 : La route des Indes.*

25 DÉCEMBRE 496 : Après la victoire de Tolbiac, Clovis, roi des Francs, est baptisé à Reims par l'évêque Saint Remi. *Préparer une conférence sur les Francs, d'après le SBT n° 117 : Les grandes invasions.*

26 DÉCEMBRE 1898 : Pierre Curie fait une communication à l'Académie de médecine sur la découverte d'une matière radio-active qu'il appelle le radium. *Préparer une conférence sur la radiologie, d'après la BT n° 519.*

27 DÉCEMBRE 1843 : L'agronome lorrain, Mathieu de Dombasle, meurt à Nancy. Il a inventé la charrue à soc. *Préparer une conférence sur l'histoire de la charrue, d'après la BT n° 305.*

28 DÉCEMBRE 1680 : Une immense comète commence à apparaître dans le ciel de l'Europe, elle couvrait la moitié de la voûte céleste. *Préparer un exposé sur les comètes d'après la BT n° 301 : Météorites, comètes et astéroïdes, pages 7 à 15.*

29 DÉCEMBRE 1852 : La femme de lettres, Pauline Roland, meurt à Lyon à son retour de déportation en Algérie. Elle avait lutté farouchement contre le coup d'état de 1851. *Préparer une conférence sur la Révolution de 1848, d'après la BT n° 447 : Un village de l'Oise (1848-1875), pages 1 à 3.*

30 DÉCEMBRE 1808 : L'école spéciale militaire d'officiers est transférée de Fontainebleau à Saint-Cyr. Elle avait été créée en 1803 par Bonaparte. *Ouvrir un débat sur la guerre, d'après les SBT n° 65 et 66 : La guerre et la paix.*

31 DÉCEMBRE 1882 : L'homme politique français Léon Gambetta meurt à Sèvres, près de Paris. Il est resté célèbre à cause de son départ de Paris assiégé le 7 octobre 1870 à bord d'un aéronef. *Préparer un exposé sur cet événement d'après la BT n° 726 : L'année terrible, pages 16 et 17.*

F. DELEAM

FICHER DE TRAVAIL

Certains camarades ayant demandé de donner des "modèles" de fiches, j'ai essayé d'en fabriquer une suivant les idées émises dans technique de vie 152 et 155.

Je me suis contenté de mettre en forme une partie d'un travail effectivement réalisé par des enfants de 10 à 11 ans (CM₂).

D'autres suivront, améliorées par les critiques que peut susciter la parution de celles-ci.

Paraîtront également toutes celles que des camarades nous feront parvenir.

M. B.

ESSAI D'ANALYSE DE CONTENU D'UNE SÉRIE DE TEXTES LIBRES D'UN ENFANT DE 8 ANS

Germain RAOUX

La présente tentative voudrait bien modestement s'inspirer des travaux de V. Propp sur le conte populaire russe, C. Lévi-Strauss sur le mythe, et enfin de R. Barthes sur la structure du récit ⁽¹⁾. Mon intention première, restée à l'état d'hypothèse serait de voir s'il n'y a pas la possibilité d'une interprétation psychanalytique du texte libre d'enfant. Certains textes de Freud, notamment "La création littéraire et le rêve éveillé" ⁽²⁾, sembleraient donner carrière à de telles hypothèses. L'interprétation du jeu d'enfants par M. Klein pourrait bien aussi servir de modèle à une interprétation des textes d'enfants ⁽³⁾. Mais cette référence trop exclusive à la psychopathologie risquerait de conduire à une tentation courante, celle de considérer certains textes libres d'enfant uniquement comme des documents cliniques et d'en faire une sorte d'anthologie. Lorsque l'on parcourt quelques classes primaires se réclamant de la Pédagogie Freinet, on nous exhibe nombre de ces textes "pathologiques". Il serait facile et en même temps assez malhonnête de les rassembler

pour réaliser à bon compte un catalogue croustillant pour le "psychologue-voyeur" "d'Oedipes" de "Castrations" et "Transferts" un peu comme certains s'amuse à collecter des "perles enfantines" pour les publier ensuite sous forme de recueils.

Mon propos initial est tout autre, mais pose des problèmes autrement plus délicats que ceux du repérage et de la classification. Il ne s'agit pas pour moi de rechercher le texte "symptomatique" d'un enfant pour en faire ensuite l'exégèse, mais de considérer *tous* les textes libres d'un enfant pendant une période donnée et voir si l'ensemble de ces textes a une signification susceptible d'une interprétation du type freudien, tout en me gardant bien sûr de choisir ce que l'on appelle pudiquement dans les classes un "cas" (j'écarte de mon choix les classes de perfectionnement et même de transition). Au nom de quoi justifier une telle entreprise ?

Ma situation de collecteur de textes, extérieur à la classe, ignorant à peu près tout de la vie et de l'histoire de celle-ci, et encore plus ignorant de l'histoire et la personnalité des individus producteurs de textes, m'interdit d'interpréter les textes en partant d'indices observés empiriquement dans le comportement des enfants. Un certain nombre d'instituteurs pratiquant la Pédagogie Freinet ont tenté souvent avec succès de véritables

(1) V. Propp, *Morphologie du conte* — C. Lévi-Strauss, *Anthropologie Structurale* (chap. XI, La structure des mythes) — *Le Cru et le Cuit, Ouverture* — R. Barthes, *Introduction à l'analyse structurale des récits*, in *Communication* n° 8.

(2) *Essais de psychanalyse appliquée*, (surtout pages 78, 79).

(3) *La psychanalyse des enfants* (chap. I et II).

psychothérapies en partant d'interprétation freudienne de textes libres (1). Dans ce cas, le texte libre, utilisé par l'instituteur comme un instrument thérapeutique, sert d'indice puis de témoin de l'évolution de la situation traumatisante vécue par l'enfant ; dans cette perspective c'est la dimension verticale et diachronique du texte libre. Ma visée personnelle serait horizontale et synchronique. Que signifie cette opposition ? Dans la première perspective le texte est l'émanation d'une situation significative qu'il symbolise plus ou moins explicitement, c'est ce que j'appelle le point de vue vertical ; on cherche ensuite à voir comment la série chronologique des textes libres traduit l'évolution de la prise de conscience de l'enfant par rapport à cette situation, c'est ce que j'appelle le point de vue diachronique. Dans cette diachronie s'intercale le commentaire interprétant du maître qui facilite la prise de conscience de l'enfant. En revanche dans une visée horizontale et synchronique, je ne cherche pas (provisoirement du moins) à me renseigner sur la situation objective décrite ou symbolisée dans les textes, mais ne considère que la littéralité des textes (point de vue horizontal), et d'autre part je n'envisage pas (toujours provisoirement) les textes dans leur aspect évolutif ou diachronique mais dans leur aspect répétitif ou structural (point de vue synchronique). Mais ce faisant est-ce que je ne me prive pas de ce qui seul m'aurait autorisé à entreprendre ce que je vise ? Il est certain qu'en m'interdisant toute analyse verticale et diachronique, je me ferme une porte ; mais en même temps cet interdit méthodologique m'en ouvre une autre, celle de l'analyse structurale (dans le sens particulier où l'entend R. Barthes) des textes littéraires. En fait je ne fais que déplacer (encore une fois provisoirement) mon hypothèse initiale qui pouvait s'énoncer brièvement ainsi :

(1) Notamment P. Le Bohec (voir la série des "Rémi"). Un certain nombre de ces tentatives sont décrites dans la brochure (Documents ICEM n° 5) intitulée : *Aspects thérapeutiques de la pédagogie Freinet*. Cf. aussi sur ce sujet A. Vasquez et F. Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle*.

Le texte libre doit permettre de déceler chez l'enfant ce que Freud appelle "*compulsion de répétition*". Autrement dit dans les textes libres il y aurait un contenu manifeste divers, anecdotique, plus ou moins banal et un contenu latent. Au travers de ce discours banal se manifesterait, pour dire les choses très grossièrement, un "*complexe individuel*" qui se répéterait sans cesse en se déguisant sous diverses formes. Le fait que bon nombre de textes libres de jeunes enfants soient précisément des rêves est à cet égard symptomatique.

Cette première hypothèse se transforme en une autre peut-être moins ambitieuse mais qui a le mérite d'être davantage susceptible d'une vérification empirique. Cette nouvelle hypothèse peut s'énoncer ainsi :

Les textes libres d'un même enfant racontent des histoires apparemment très différentes mais si, au lieu de juxtaposer ces histoires, on les superpose et si, au lieu de les considérer d'un point de vue continu et linéaire, on les considère d'un point de vue discret comme des cartes à jouer, on s'aperçoit :

1. *Que le nombre d'unités sémantiques qui composent les textes est limité (personnages et actions).*

2. *Par suite que les actions et les personnages se combinent de manière à la fois répétitive et différencielle. Soit par exemple 2 personnages A et B et 2 actions a et b, dans un texte on aura A fait a et B fait b, dans l'autre A fait b et B fait a.*

3. *Que les textes ont tendance soit à se répéter en commutant, soit à se répondre.*

V. Propp et C. Lévi-Strauss ont pleinement la paternité d'une telle hypothèse dont je me contente de tenter ici la transposition. Cette hypothèse peut se résumer par l'alternative posée ainsi par R. Barthes : "*Pour en rester à la période actuelle, les Formalistes russes, Propp, Lévi-Strauss nous ont appris à cerner le dilemme suivant : ou bien le récit est un simple radotage d'événements, auquel cas on ne peut en parler qu'en s'en remettant à l'art, au talent ou*

au génie du conteur (de l'auteur) – toutes formes mythiques du hasard –, ou bien il possède en commun avec d'autres récits une structure accessible à l'analyse, quelque patience qu'il faille mettre à l'énoncer" (1). C'est, on l'aura deviné pour le second terme de l'alternative que je parie, mais faisant référence à V. Propp et C. Lévi-Strauss je m'installe dans une filiation difficile à assumer : les textes libres d'un enfant de 8 ans sont-ils passibles du même traitement que les contes populaires ou les mythes ? Le conte et le mythe n'ont pas d'auteurs ; le texte libre en a un. Le conte et le mythe se présentent sous la forme linguistique nette d'un récit ; le texte libre sous une forme littéraire souvent confuse à mi-chemin entre le récit et la description, écrit par un enfant ayant une maîtrise encore rudimentaire de la langue écrite. Je me refuse bien sûr à opérer un décalage entre ce que l'enfant a voulu dire et ce qu'il a effectivement écrit, entre la "pensée" et le "discours" ; ce qui m'intéresse seul ici est le "produit", le "discours" puisque j'ai écarté méthodologiquement toute perspective verticale et toute référence à la subjectivité de l'auteur. Il est peut-être temps dans ces conditions de rappeler le statut littéraire du texte libre.

1. Le texte libre n'a rien à voir avec une rédaction à sujet libre. S'il n'en était ainsi, l'analyse que je tente serait la répétition au niveau du contenu d'analyses déjà faites sur le degré de respect par l'enfant de conventions "littérato-scolaires" (2). Le texte libre est libre non tant dans son sujet que dans sa forme et surtout son mode d'apparition et son statut d'œuvre. Je dirais que sa liberté est doublement spatio-temporelle :

a) Dans l'espace :

- Il n'y a pas de lieu privilégié pour écrire le texte.
- Il n'y a aucune limitation spatiale

(longueur, forme, papier sur lequel le texte est écrit, etc.)

b) Dans le temps :

- Il n'y a pas de moment privilégié encore moins imposé pour écrire le texte.
- Le rythme de succession et le nombre des textes sont libres.

C'est, selon moi, cette double liberté qui conditionne la liberté du sujet. La liberté d'inspiration de l'enfant est à la fois évidente et aussi très ambiguë, mais après tout ni plus ni moins que celle de n'importe quel écrivain. L'enfant écrivant un texte libre a finalement un statut tout à fait comparable à celui de l'écrivain de métier : il écrit quand il veut, ce qu'il veut, dans une forme qu'il choisit, il a un public (sa classe, les correspondants) qui l'apprécie, le juge (élection du texte), et un éditeur (le journal de classe). Il est évident que je prends le texte libre là où il est réellement, c'est-à-dire dans les classes Freinet (3).

2. Le texte libre n'est pas une activité isolée dans la classe : "*Le texte libre ne doit pas être un à côté de votre travail scolaire. Il doit en devenir le point de départ et le centre.*" (4)

3. On a fréquemment opposé le texte libre "objectif" au texte libre "d'imagination" en pensant plus ou moins explicitement que le premier était le fait d'enfants "équilibrés" et le second d'enfants "ayant des problèmes". Cette opposition n'a pour moi aucun sens tant du point de vue psychologique que du point de vue littéraire.

– Du point de vue psychologique lorsque l'enfant décrit un événement qu'il a réellement vécu, il opère dans son expérience un tri significatif ; lorsqu'il écrit un récit imaginaire c'est le même tri qui s'opère avec des combinaisons différentes, la plupart du temps d'ailleurs réel et imaginaire s'imbriquent et il serait possible pour une personne connaissant bien l'enfant de repé-

(1) op. cit. page 2.

(2) cf. J. Sumpf : *Les performatifs : instructions et consignes.* et D. Bouix, B. Soulié, J. Dubois et J. Sumpf : *Analyse linguistique des rédactions.* in. Langue Française n° 5 février 1970.

(3) Cf. C. Freinet, *Le texte libre*, Bibliothèque de l'Ecole Moderne n° 3.

(4) C. Freinet, op. cit. page 16.

rer dans le texte ce que Freud appelle "matériel du rêve". Que le récit ait les caractères de la vraisemblance ou non n'a rien à voir à l'affaire.

— Du point de vue littéraire d'ailleurs la distinction entre texte réaliste et texte imaginaire est dépourvue de signification, R. Jakobson l'a définitivement montré (1).

En conclusion, je considérerai le texte libre comme un texte littéraire au même titre que tous les autres.

Les textes qui suivent représentent la totalité de la production d'une petite fille du cours élémentaire 1, Françoise, pendant les deux premiers trimestres de l'année scolaire 69-70. Les textes transcrits sont les textes bruts, recopiés sur son cahier de brouillon. Je me suis contenté de corriger les fautes d'orthographe sauf une fois (texte 6) où la faute "surdéterminait" le sens pour reprendre l'expression employée par Freud à propos des images oniriques. L'ordre de présentation des textes n'est pas un ordre chronologique, mais l'ordre alphabétique des titres, autant dire qu'il est pratiquement arbitraire (2). Chaque texte porte un numéro qui le désignera par la suite.

1. La buse et l'épervier

Elle mange des poussins. Elle a un bec crochu. Le plumage de la bête est gris noir et marron. Elle vit dans la montagne et dans la forêt. Pour capturer le poussin elle survole au-dessus de la petite bête puis elle se pose et elle attrape la bête dans son bec crochu. Puis elle vole et de là-haut nous entendons les cris du poussin : cui cui. La poule n'est

(1) "Analysons la notion de vraisemblance artistique. Si en peinture, en art figuratif, on peut encore avoir l'illusion d'une fidélité objective et absolue à la réalité, la question de la vraisemblance "naturelle" (suivant la terminologie de Platon) d'une expression verbale, d'une description littéraire, est dépourvue de sens." R. Jakobson, Du réalisme artistique, in Théorie de la littérature, page 100.

(2) Une de nos ambitions serait de tenter de montrer avec C. Lévi-Strauss comment : "L'ordre chronologique se résorbe dans une structure matricielle atemporelle". Cité par R. Barthes, op. cit. page 12.

pas contente car elle a perdu un poussin. Maintenant il ne reste plus que 10 poussins. L'épervier fait pareil mais avec son bec plus crochu il peut tuer les oiseaux qui volent. Les pauvres petits oiseaux.

2. Le chaton

Chez ma cousine il y a un chaton, il s'appelle Mascotte. Il est très gentil. Mon frère le caresse tout le temps. Un jour le chaton l'a griffé. Le chaton a les griffes crochues. Il se couche dans une caisse, dedans la caisse il y a de la paille il s'y plait. Nous lui donnons du pain mouillé. Le pelage du chaton est gris et marron les yeux verts.

3. Le cochon

Le cochon est gros, c'est une femelle. Pour la tuer il faut attendre le jour. Un monsieur est venu. Il est venu. Il est rentré dans la porcherie. Nous lui avons donné 2 cordes pour attacher les pattes du cochon. Puis tout en attachant il se salissait. Ma grand-mère est arrivée avec une bassine à la main et une louche et un grand couteau. Mon oncle a fait une grande fente. Le sang coulait dans la bassine. Avec la louche ma grand-mère remuait le sang. Après l'autre oncle et moi nous sommes partis chercher des bottes de paille. Nous avons fait un grand feu pour faire cramer le cochon. Il devient tout noir. Après tous mes oncles et le monsieur ont pris un couteau et l'ont pelé.

4. La gelée

Un jour je suis sortie de chez moi il faisait très froid. "Brr" il fait froid. Je suis rentrée. Je me suis vite peignée avec le peigne. J'ai pris mon manteau et mon écharpe et aussi mes gants J'ai vu une flaque pleine de glace. J'ai marché sur la flaque.

5. Le gland

Je parlais à l'école et je suis passé devant un chêne. Il y avait des glands jolis, j'ai pris le plus joli, il était brillant. Je l'ai mis dans mon manteau. Puis je suis repartie sur mon chemin. Ce jour-là il pleuvait et j'avais oublié mon parapluie je m'étais mouillée.

6. Le jardin chez ma grand-mère

Mon père avait semé des carottes. Un jour un canard est venu dans le jardin il a mangé toutes les carottes. Mon papa n'était pas content. Ma grand-mère a dit de tuer le canard. Mon grand frère ne voulait pas le tuer parce que quand il voit le sang ça lui dégoute. Le plumage du canard était blanc et vert. Ils NON pas tué le canard.

7. Le parapluie

Ma mère avait acheté un parapluie. La couleur du parapluie était rose avec des fleurs blanches. Le bout du parapluie a été tordu. Maman n'était pas contente. Puis ma mère a essayé de le redresser elle ne pouvait pas, alors mon papa est arrivé il a pris le parapluie et il a essayé de le redresser, impossible comment faire.

8. Le Pays basque

Ma grand-mère habite dans un petit village entouré de montagnes. Quand le jour se lève la rosée brille je bois mon café au lait puis je sors et je respire un bon coup. Au printemps dans le pré je fais un bouquet de jonquilles fraîches. Le soleil brille. Dans le pré l'herbe est verte. Tous les animaux sortent.

9. Le petit canard

Chez ma grand-mère une canne a pondu un œuf. Mon oncle a mis l'œuf dans la couveuse. Le troisième jour le caneton était sorti. Nous l'avons mis avec les autres petits canards. Mais un jour un rat lui a mordu le bec. Maintenant il a le bec tordu. Alors mon père l'a mis dans le four mais rien à faire.

10. Les petites oies

Chez ma grand-mère une mère oie a pondu 6 œufs. Mon père les a mis sous une glousse. Deux jours après les petites oies étaient sorties. Mon oncle leur a donné des petits granulés. Quand elles sont devenues grandes je leur ai donné des feuilles de chou. Un jour nous les avons sorties et nous les avons lâchées. La mère oie les a retrouvées.

11. Mon frère

Il est grand, il a 14 ans. Quand il va à l'école il prend son grand cartable noir et sa bicyclette.

12. Le repas

Maman prépare le dîner il est bon. Au repas ma mère nous a fait du lapin farci pendant que nous étions à l'école. Puis quand je suis revenue il sentait bon. J'ai mangé 2 tranches de lapin farci. Mon frère en a mangé 4.

Peut-on fixer un modèle a priori d'analyse de ces textes ? Cela m'a semblé impossible malgré les travaux déjà cités de V. Propp, C. Lévi-Strauss et ceux plus récents de A.-G. Greimas ⁽¹⁾, travaux dont je m'inspire ici très librement. Ma méthode a consisté tout d'abord en une lecture successive des textes en variant arbitrairement l'ordre de lecture. On peut reprendre en la modifiant quelque peu la métaphore du jeu de cartes employée par C. Lévi-Strauss dans le chapitre déjà cité de l'*Anthropologie Structurale* : j'avais primitivement recopié les textes sur des petits bristol, ce qui me permettait de les disposer comme des cartes à jouer. A première lecture ces cartes n'ont pas beaucoup de rapports entre elles si ce n'est qu'il est souvent question d'animaux (8 textes sur 12), que la famille y tient une grande place (9 textes sur 12) et que le mot "je" est employé dans 4 textes seulement ; ces remarques ont certes un intérêt psychologique mais que nous ne retiendrons pas ici. Si l'on répète la lecture, au hasard d'une distribution, on s'aperçoit que deux cartes se répètent différenciellement : les cartes 7 et 9.

— 7 : parapluie tordu - (maman pas contente) - (maman) puis papa essaient de redresser, échec.

— 9 : canard bec tordu - papa essaie de redresser, échec.

Je mets les deux cartes à côté l'une de l'autre comme un joueur ramassant sa donne

(1) A.-G. Greimas, Sémantique structurale.

met ensemble les cœurs, les carreaux, etc. A partir de ce moment les rapprochements s'enchaînent : le canard au bec tordu (9) se retrouve mangeant les carottes (6), d'agressé

il devient agresseur, mais cette fois c'est papa qui n'est pas content (rappel, mais permuté, de 7) d'où en rapprochant les 3 textes :

6 : canard agresseur
papa pas content

7 : parapluie agressé
maman pas contente

9 : canard agressé
papa redresseur

Il faut noter aussi que le parapluie tordu (agressé) est rose et blanc, le canard agresseur (6) est blanc et vert. Si l'on continue la recherche des couleurs on voit que la buse (1) personnage agresseur et au bec crochu (comme le bout du parapluie et le bec du canard agressé), a un plumage gris noir et marron, et aussi que le chaton (2) qui lui aussi est agresseur et a les griffes crochues est gris et marron presque comme la buse. Ainsi les seules notations de couleur sont réservées aux animaux agresseurs

et qui ont soit le bec ou les griffes tordues avec toutefois un glissement pour le canard qui, dans le texte (6), n'est qu'agresseur alors qu'il est agressé en (9) ; ce "glissement" du canard sur deux textes permet d'ailleurs peut-être de justifier la couleur du parapluie (7) qui lui est à la fois tordu (comme tous les personnages colorés) et agressé. Ainsi ces trois textes 6, 7, 9 constituent une sorte de noyau autour duquel les autres viennent s'agglutiner ; il peut se schématiser ainsi :

canard agresseur

(blanc et vert)

papa pas content

grand-mère veut le tuer

frère proteste

grand-mère et papa ne le tuent pas

(échec)

parapluie agressé

(rose et blanc)

maman pas contente

maman puis papa tentent de redresser

(échec)

canard agressé

papa tente de redresser

(échec)

A noter sans commentaire, les trois échecs de papa. A noter sans plus de commentaire que la carotte (de papa), le bec du canard et le bout du parapluie pourraient bien être considérés comme symboles phalliques, et que l'on pourrait construire une "chaîne significative" allant de la mère au père ou vice versa par l'intermédiaire du bout du parapluie tordu de la mère, du canard au bec tordu au canard mangeant les carottes... du père. En fait dans ces trois textes nous avons repéré un certain nombre de personnages (père, mère, frère, grand-mère, canard, parapluie) et un certain nombre d'actions (être tordu, essayer de redresser, manger, ne pas être content) que l'on va retrouver diversement commutés dans les autres textes. Au texte 1, la buse mange des poussins (6), elle a un bec crochu (7. 9), la poule n'est pas

contente (6, 9) etc. Le parapluie de 7 se retrouve en 5. Le sang qui dégoute le frère en 6, semble bien plaire à la grand-mère en 3, laquelle grand-mère prend la revanche de son échec de 6 en participant à la mort du cochon (3) etc. On peut ainsi de proche en proche construire une sorte de réseau englobant les 12 textes, mais cet exercice tâtonnant demeure très empirique et on peut aisément lui reprocher son caractère trop inductif. Ne serait-il pas possible de construire un "modèle" des textes de Françoise pour voir ensuite si ce modèle est fidèle ou non.

Reprenons la métaphore du jeu de cartes. Lorsque je reçois une donne, je repère un certain nombre de couleurs et un certain nombre de valeurs diversement combinées ;

la même valeur peut être couplée avec des couleurs différentes et vice versa, par exemple cette donne de 3 cartes :

7 de pique
10 de pique
10 de carreau

ce qui donnerait par exemple si je considère les textes 6, 7, 9 :

parapluie au bout tordu
canard au bec tordu
canard mangeant des carottes.

Si je reçois un nombre suffisant de donnes, je peux reconstituer la totalité du jeu de cartes sans le connaître. Pour cela il faut seulement que je connaisse la totalité des couleurs, la totalité des valeurs et que je fasse toutes les combinaisons possibles. Ne

pourrait-on pas faire la même chose pour les textes de Françoise ? Si je considère d'un côté les personnages et d'un autre côté les actions, je puis alors construire une matrice qui serait la matrice de toutes les séquences possibles des textes de Françoise. La différence entre le jeu de cartes et les séquences de textes libres est que les cartes du jeu réalisent la totalité des possibles, alors que Françoise ne réalise que certaines séquences. C'est d'ailleurs ce "manque" qui donne à la matrice de Françoise son sens. Autrement dit, l'ensemble des séquences contenues dans ces textes peut se figurer comme un jeu de cartes, à la fois incomplet et dont certaines sont en double, ce que l'on peut représenter ainsi :

| | Manger (a) | Agresser (b) | Ne pas être content (c) | Essayer de redresser (d) | Etre tordu (e) | Etre agressé (f) |
|--------------|---------------|-----------------|----------------------------|-----------------------------|-------------------|---------------------|
| Je A | 8 (12) | | | | | |
| Papa B | | | 6 | 7 9 | | |
| Maman C | | | 7 | 7 | | |
| Frère D | (12) | | 6 | | | 2 |
| Grand-mère E | | 6 | | | | |
| Oncle F | | 3 | | | | |
| Animaux G | 1 6 8 | 2 | 1 | | 1 2 9 | 1 9 |
| Choses H | | | | | 7 | |

Ce modèle est-il représentatif des textes ? Oui et non car il étudie les séquences et non pas les récits. Il permet cependant une lecture des statuts (lecture horizontale) et une lecture des actions (lecture verticale), il permet aussi des comparaisons et des exclusions, il met à jour des "paquets de relations" (1).

Mais cette matrice a un certain nombre de défauts :

(1) C. Lévi-Strauss, op. cit. page 234

1. Un certain nombre de textes (4, 5, 10, 11) ne figurent pas sur cette matrice, je reviendrai plus loin sur cette question.

2. Il manque à cette matrice une troisième dimension. En effet on a sur la matrice le sujet de l'action et l'action ou celui qui subit l'action et l'action, mais non pas celui qui fait l'action (agent), l'action et celui qui la subit (patient).

3. En synchronisant ainsi les textes, je les ai émiéttes ce qui m'a conduit à court-circuiter les récits.

Comment palier ces défauts ? Il est possible de réécrire de manière formelle les récits en reprenant les lettres majuscules (personnages) et minuscules (actions) qui figurent sur la matrice, ce qui donne ceci :

1 : GaG, Ge, GbG, Gc, GaG, Ge, GaG.

2 : GbD, Ge.

3 : FbG.

4 : A, H.

5 : A, H.

6 : GaH, Bc, EbG, Dc,
BEbG b̄ = n'ont pas tué).

7 : He, Cc, CdH, BdH.

8 : E, AaH.

9 : E, F, GbG, Ge, BdG.

10 : E, G, B, F, A.

11 : D.

12 : C, AaG, DaG.

Ce tableau rend compte très imparfaitement d'un certain nombre de textes, en particulier de 3 qui est pourtant un texte assez riche. Mais est-ce que toute formalisation de textes littéraires ne laisse pas obligatoirement tomber certains éléments même

| | | | | |
|-----|------|----|-----|----|
| GaG | | | | Ge |
| | GbG | Gc | | Ge |
| GaG | | | Bc | |
| GaG | | | Dc | |
| GaH | EbG | | | |
| | BEbG | | | He |
| | | Cc | CdH | |
| | | | BdH | |
| | GbG | | | Ge |
| | | | BdC | |

Que penser de ces différents modèles d'analyse ? Il est certain que, d'une part bien sûr ils ne rendent compte que très imparfaitement du contenu des textes, d'autre part il n'est pas du tout sûr qu'ils puissent s'appliquer à toutes les séries de textes d'enfants. Leur mérite est je crois d'éviter de tomber dans le "psychologisme" qui préside trop souvent à l'interprétation des textes d'enfants. Je n'ai pas essayé de décoder les textes en fonction de catégories psychologiques ou même psychanalytiques, mais de les superposer afin de parvenir à un code plus simplement thématique. Ce faisant je n'ai pas cherché à interpréter mais à re-

pertinents ? Mon souci principal a été de privilégier ce que R. Barthes appelle les "fonctions cardinales" ou "noyaux" au détriment des "catalyses" (1). Mon critère de "cardinalité" a été bien sûr la répétition.

Certains textes qui ne figuraient pas dans la matrice, sont ici représentés. Est-ce à dire que ce sont textes à part ? Non car les agents ou personnages que l'on y rencontre sont les mêmes que ceux des autres textes. Ces textes ne sont dépourvus ni d'intérêt ni de signification, il s'agit plutôt de ce que R. Barthes appelle des êtres très fortement "indiciaires" qui renseignent sur les autres et montrent chez Françoise l'importance compulsifonne de la famille (10) et des animaux (2).

Ce tableau diachronique peut être résorbé dans une synchronie si l'on superpose les actions en respectant l'ordre diachronique de celles-ci comme le fait C. Lévi-Strauss à propos du mythe d'Oedipe (3). Ce qui pour les textes 1, 6, 7, 9 :

pérer, puis à mettre de l'ordre dans mon repérage, c'est la raison des tentatives de synchronisation matricielle et de formalisation qui demeurent encore, je l'avoue, très balbutiantes et incertaines. L'important pour moi n'est pas là, il est dans la possibilité même d'introduire de l'ordre là où à première lecture il n'y en a pas, même si l'ordre découvert est loin d'être entièrement satisfaisant.

(1) R. Barthes op. cit. page 9

(2) Id. page 8

(3) C. Lévi-Strauss op. cit. page 236

Jusqu'à présent je me suis efforcé de considérer le texte libre d'enfant comme "texte littéraire" car il me semble fondamental de considérer le texte d'enfant (dans les classes Freinet) comme de la littérature. Peut-on maintenant après cette analyse de contenu, revenir à ma première hypothèse, et légitimer une interprétation psychanalytique. La place centrale donnée dans ces textes à la constellation familiale, et au thème de l'agression entre autres n'autorisent-elles pas une interprétation dans le style de celles faites par Ch. Mauron sur les tragédies de Racine ? Ne pourrait-on pas

parler avec lui du "mythe personnel" de Françoise ⁽¹⁾ ? Je ne m'y risquerai pas dans les limites de cette première tentative limitée, car il est des préalables qu'il faudrait analyser avec minutie. Un de ces préalables qui me semble le plus fondamental est l'existence ou non d'une situation transférentielle et contretransférentielle dans la "situation-texte-libre". Le problème ne peut d'ailleurs être réglé une fois pour toute mais dépend du statut institutionnel de chaque classe de référence.

G. Raoux

(1) Ch. Mauron, Phèdre, page 23.

JEAN VIAL NOUS RÉPOND

à la suite de l'article paru dans le numéro 4 page 4 :

Je ne reprendrai pas les objections techniques opposées par G. Gros à mon article sur le texte libre. Après tout je sais que dans une classe d'esprit Freinet, les risques de déviation que dénonçait déjà Célestin Freinet n'existent guère.

Mais je ne peux "laisser croire" que la seconde partie de mon article "puisse laisser penser" que je caviardais une circulaire ministérielle : ce n'est pas dans mes humeurs. Je ne peux laisser croire "en sous-entendu" que mon propos sur "les risques du métier" concernait les instituteurs qui pratiquent le texte libre alors qu'au contraire je dénonçais ceux qui les accablent, du dehors. Par pitié, que l'on me relise. S'agissant de Douvres je n'ai pas hésité à m'engager. Interrogez mes collègues et mes étudiants de Caen. Le vieil instituteur que je suis resté peut avoir des vues *techniques* différentes de celles de quelques-uns de ses amis. Il serait cruel de lui reprocher de trahir ses amis, et singulièrement, car il y tient, ceux du Mouvement Freinet.

Jean VIAL

MÉCANISMES... CONNAIS PAS

Renée COQUARD

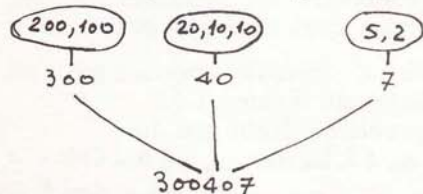
Sous ce titre, à travers les exemples pris dans ces 15 jours de classe, je voudrais montrer pourquoi dans cette école « pas comme les autres » on peut ignorer les mécanismes opératoires et les opérations, les nombres décimaux sous leurs formes habituelles et comment l'enfant si on le laisse tâtonner va seul à la conquête des mécanismes.

Je précise qu'il s'agit d'une classe unique de 25 élèves où, à mon avis, tout est possible.

Premier jour de classe :

Les petits du CP, qui étaient entrés à Pâques et ont au moins 3 mois de scolarité se précipitent vers l'atelier « pesées » resté en place. Ils écrivent au tableau leur équilibre.

Travail de Jean-Marc (5 ans 9 mois) :



Ils m'appellent à ce moment. Jean-Marc dit : ça fait trois cent quarante sept.

Je lui montre comment s'écrit le nombre qu'il a dit correctement. Jean-Marc alors justifie l'écriture.
le 3 veut dire le 3 du 100
le 4 c'est les 10
et puis le 7

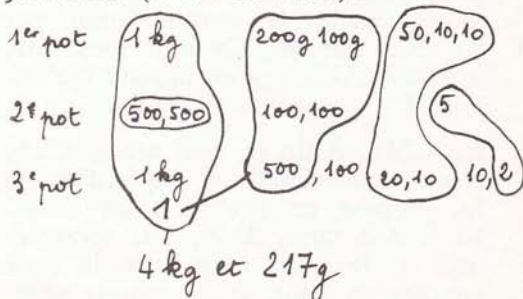
Les nouveaux de la section enfantine sont là autour et s'imprègnent bien que ne disant rien. Et ils ont pris de vieux marrons séchés pour peser à leur tour.

Au CE, en ce premier jour de classe, on a ramassé du sureau pour la confiture.

Il faut peser le jus, le sucre, puis mettre en pots.

A la fin, on pèse chaque pot.

Voici le travail et les ensembles de Jean-Paul (6 ans 10 mois) :



Dès qu'un nombre lui paraît trop grand, naturellement il prend l'unité supérieure et usuelle et le nombre est bien plus facile à manipuler. Les conversions, on n'en fait jamais. Certaines unités n'existent que dans les livres, alors ils les connaîtront un peu plus tard.

Au CE₂, Christian (8 ans) vient, il veut faire des opérations.

Je lui pose : 36 fois 164.

Il écrit verticalement

(36 fois 164)

il fait des groupements par 6

$$\begin{array}{r}
 164 \\
 164 \\
 164 \\
 164 \\
 164 \\
 164 \\
 \dots \\
 \dots
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 600 \\
 360 \\
 24
 \end{array}
 \quad
 984$$

il a voulu avoir des groupes égaux
 Critique de Jean-Paul (6 ans 10 mois) :
 Moi j'aurais fait 3 paquets de 10
 1 paquet de 6

Mais c'est trop tôt pour Christian, il comprend mais il reprend son tâtonnement.

Je pourrais mécaniser la multiplication traditionnelle, lui imposer méthodiquement la multiplication par 10, puis par 30. Ça irait plus vite, je le sais. Ai-je tort ou raison? Qu'importe?

Au CM₁, Alain (9 ans) arrive d'une classe traditionnelle et aujourd'hui je lui propose un problème du fichier Ici il doit faire, dit-il, une soustraction. Il la pose, mais avec le petit nombre en haut, et la compte sagement comme il a appris.

il se trouve coincé

$$\begin{array}{r}
 4 \overset{1}{6} \overset{1}{8} \overset{1}{5} \\
 - 17,9 \overset{1}{8} \overset{1}{8} \\
 \hline
 6 \ 9 \ 7
 \end{array}$$

Franck (8 ans) : Il faut mettre — 4.
 Moi : Explique-lui.

Franck : Ça fait — 4 000 + 697 = 3 303

Franck continue : On aurait pu faire comme ceci, c'est bien « marrant ».

Et il pose :

$$\begin{array}{r}
 4,8,7,5 \\
 + 3 \quad -6 \quad +1 \quad +3 \\
 \hline
 7 \quad 2 \quad 8 \quad 8
 \end{array}
 \quad
 + 2413$$

Ça veut dire :

+ 3 000 — 600 + 10 + 3 = + 2 413

Et il continuera de jouer avec cette algèbre qu'il vient de découvrir.

$$\begin{array}{r}
 248 \text{ m } 75 \text{ cm} \\
 +4+3-7 \quad -26 \\
 \hline
 671 \text{ m } 49 \text{ cm}
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 + 400 + 30 - 7 \text{ m} - 26 \text{ cm} \\
 423 \text{ m} - 26 \text{ cm} \\
 \text{ou} \\
 422 \text{ m} + 74 \text{ cm}
 \end{array}$$

La même opération effectuée par
 Andrée (9 ans)

$$248 \text{ m } 75 \text{ cm} + 400 \text{ m} + 30 \text{ m} - 7 \text{ m} - 26 \text{ cm} \\
 671 \text{ m } 49 \text{ cm}$$

On a fait pareil, conclut Franck.

A partir du CE₂, les enfants acceptent volontiers les symboles +, —, ×... mais chez moi pas avant.

Franck a travaillé aujourd'hui un problème du fichier CM.

Son problème fléché par lui

$$\frac{1}{29} \left(\begin{array}{l} \text{en } 2 \text{ h } 25 \text{ mn} \rightarrow 43 \text{ km } 500 \\ \text{en } 5 \text{ mn} \rightarrow 1 \text{ km } 500 \end{array} \right) \frac{1}{29}$$

$$\begin{array}{l} \frac{1}{5} \left\{ \begin{array}{l} \text{en } 2 \text{ h } 30 \text{ mn} \longrightarrow 45 \text{ km} \\ \text{en } 30 \text{ mn} \longrightarrow 9 \text{ km} \end{array} \right. \frac{1}{5} \\ \times 2 \left\{ \begin{array}{l} \text{en } 1 \text{ h} \longrightarrow 18 \text{ km} \end{array} \right. \times 2 \end{array}$$

Avec les CM₂, en début d'année, on travaille les fichiers qu'on abandonne généralement assez vite (un groupe a déjà repris un travail, laissé en juin, sur les bases).

Problème du fichier résolu par Joël (10 ans).

(ce qu'il gagne par jour)
ouvrier manoeuvre

$$\begin{array}{c} 2x + 8F \\ \text{---} \\ \times 12j \end{array}$$

$$\begin{array}{c} x + 4F \\ \text{---} \\ \times 15j \end{array}$$

apprenti

$$\begin{array}{c} x \\ \text{---} \\ \times 20j \end{array}$$

$$\textcircled{24x} + 96$$

$$\textcircled{15x} + 60$$

$$20x$$

(les 3 ouvriers ensemble)

$$\begin{array}{r} 59x + 156 = 23756 \\ - 156 \qquad \qquad - 156 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 59x = 23600 \\ \swarrow \quad \searrow \\ x = 400 \end{array}$$

Multiplications et divisions : chacun a sa méthode — et aucune ne rappelle le mécanisme que je pourrais leur imposer.

En exemple, une division de Joël (10 ans) :

$$\begin{array}{r} 403,856 \\ 344 \overline{) 59,856} \\ \underline{51,6} \\ 8,256 \\ \underline{7,74} \\ 0,516 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 8,6 \\ \hline 40 \\ 6 \\ \hline 46,96 \\ \frac{9}{10} \\ \frac{6}{100} \end{array}$$

Ai-je tort de ne pas leur apprendre de mécanismes? En tout cas, il n'y a pas de blocage et je continue.

J'ajouterai que parallèlement à cette conquête naturelle du nombre, les enfants recherchent librement dans tous les domaines, les CM₂ travaillent à nouveau sur la base — 2, ont pris une nouvelle série de nombres et construisent la base — 3.

Chacun construit sa mathématique.

Renée COQUARD
42 - St-Laurent-la-Conche

COMMENT NOUS TRAVAILLONS EN ÉTUDE DU MILIEU

Gérard RAUD

Dans notre milieu rural, le matin, quand les enfants se retrouvent devant la porte de l'école, ils sont chargés de renseignements, de remarques, de leurs joies, de leurs peines, et ils éprouvent le besoin d'exprimer tout cela, d'où des conversations fort animées.

Il me semble que ces conversations correspondent plus au besoin de se libérer qu'au désir de communiquer, d'échanger. Bien souvent, chaque membre de l'auditoire poursuit sa propre histoire intérieurement, attendant que le camarade ait terminé son exposé pour la poursuivre à haute voix.

Tout cela est dit en langage local qui, bien qu'il soit nuancé à souhait, limite la communication aux initiés à ce langage.

Ce courant de vie qui anime les enfants, il serait regrettable de le briser. J'ai donc été amené à briser des structures que je croyais bonnes, pour laisser les enfants adapter la classe à leurs besoins. J'ai voulu que le milieu scolaire ne soit plus artificiel, mais qu'il permette les véritables échanges ainsi que l'approfondissement de la chose communiquée. La classe commencera donc à la porte de l'école. Ce sera l'entretien du matin

où chacun pourra exposer ce qu'il a apporté : vieil objet, fruit, plante, insecte, informations tirées de la télé, texte libre écrit, histoire racontée oralement. Le président de la coopérative nous tiendra au courant de ce que nous avons reçu de nos correspondants : il lira la lettre collective, il montrera rapidement l'album sur la mésange charbonnière, laissant le soin à une équipe de l'étudier et de le présenter.

Moi-même, j'apporte mes documents : remarques que j'ai faites, photos que j'ai tirées, histoire qui m'est arrivée. Pour chaque sujet, des questions sont posées oralement puis inscrites sur un feuillet (1/8 de format 21 × 27). L'ensemble de ces questions, classées, revues par moi, qui y porte les précisions et les références aux documents, constituera une fiche-guide programmée : il suffira d'agrafer les feuillets.

Toute cette séance est enregistrée pour plusieurs raisons. Les enfants ont l'habitude de parler tous en même temps et n'écoutent pas les autres. Venir devant le micro impose une discipline qui, il est vrai tue un peu la spontanéité. Une partie de la bande sera éventuellement écoutée (5 minutes) et

chaque fois qu'une incorrection de langage aura été décelée, nous arrêtons le magnétophone pour corriger. Les enfants ont à cœur de bien s'exprimer et j'ai remarqué qu'ils tenaient beaucoup compte des remarques qui avaient été faites.

Le débit de conversation des enfants est naturellement très rapide. L'audition permet une prise de conscience de cette difficulté et une correction. Une conversation intéressante peut naître : il est bon que le micro soit prêt à la mettre en conserve sans qu'il tue la spontanéité. L'histoire qu'un camarade vient de raconter, si elle est jugée intéressante, peut être mise par écrit après audition de la bande magnétique. Mais bien entendu, tout cela freine l'enthousiasme des enfants et les plus timides hésitent un peu à s'exprimer.

Si il y a trop de sujets, nous choisissons ensemble ceux qui nous paraissent les plus importants, conservant les autres pour un autre jour, plus pauvre. Une bonne demi-heure est consacrée à cette prise de contact. Déjà le travail de la journée s'organise. Chacun prend son plan de travail et y porte le travail qu'il a choisi de faire. L'un aura à terminer les recherches entreprises sur un sujet évoqué la veille ou l'avant-veille, l'autre cherchera des camarades volontaires pour l'aider à rechercher sur un sujet discuté le matin, un troisième entreprendra la rédaction d'un texte libre, un autre examinera l'album des correspondants pour le présenter dans l'après-midi. Une équipe se chargera de répondre aux correspondants grâce aux questions notées sur les feuillets. Un groupe, avec mon aide, mettra au point un texte qu'un enfant désire voir insérer dans notre journal. Ceux qui n'ont pas choisi de travailler en équipe travailleront aux fichiers.

Une séance de recherche d'une durée d'une demi-heure à trois quarts d'heure va occuper cette première partie de la matinée. Les travaux non terminés pourront être poursuivis l'après-midi ou le lendemain.

L'organisation ultra-rapide de cette séance de travail n'est possible que si on possède une documentation riche et bien classée. Je possède la collection BT, BTJ, SBT complète, ainsi qu'une bonne partie des BTS. Mon fichier documentaire, dont je suis responsable, est bien fourni. D'autre part, je possède un lot de bandes et de fiches-guides, réalisées au cours des années, et qui, bien qu'imparfaites et fort directives me sont bien utiles. Il est naturellement exclu d'obliger les enfants à suivre servilement la programmation de ces outils de travail. D'ailleurs si cet outil ne leur convient pas, il a tôt fait d'être relégué.

Bien que je sois occupé avec un cours, pour la mise au point d'un texte libre, je passe parmi les équipes, aidant l'une, encourageant l'autre.

La fin de la matinée est consacrée au calcul. Il nous arrive assez rarement de l'intégrer à l'étude du milieu. Dans leur première lettre, les enfants avaient dressé une liste des animaux qu'ils élèvent. Sur ma proposition, nous avons cherché la manière la plus pratique d'en informer nos correspondants. Le même travail a été fait pour les voitures. Je souhaiterais pouvoir arriver à une éducation globale où les séances de mathématiques ne seraient plus faites à part, mais intimement liées à nos recherches.

Le début de la matinée était consacré aux recherches, aux observations, le début de l'après-midi l'est à la mise au point des recherches terminées. Le matin, les enfants ont rédigé leurs

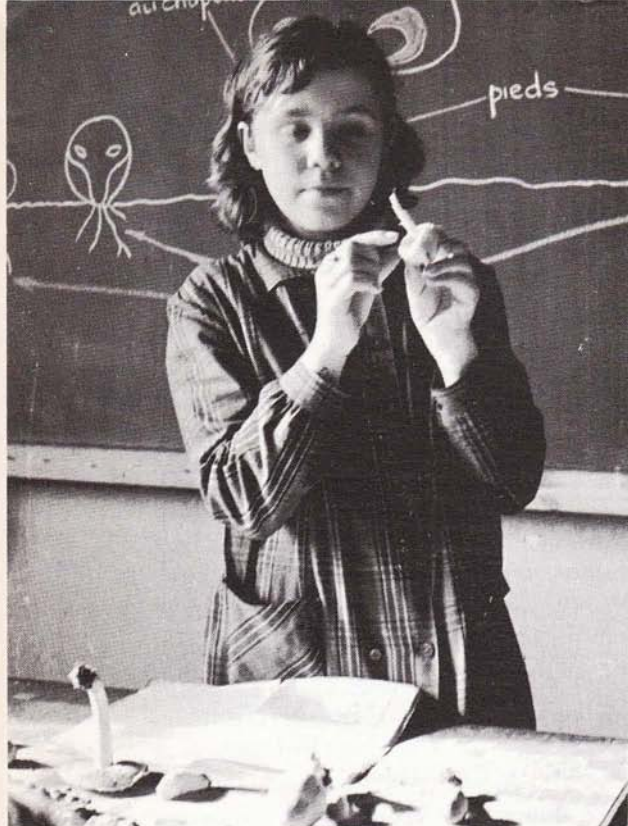


Photo X. Nicquevert

observations sur des tableaux transportables (panneaux de contreplaqué de 5 mm, peints recto-verso). Seuls, les dessins sont faits sur feuilles.

Ainsi, l'après-midi, chaque cours choisit un des exposés terminés. Pour savoir où nous en sommes, nous avons construit un planning sur un tableau. Les noms des enfants y sont notés, en colonne. Sur une deuxième colonne, nous notons les titres des exposés choisis. Une troisième colonne, constituée de clous sans tête sur lesquels nous enfions une perle, nous permet de savoir les exposés en cours. De manière à éviter que des travaux traînent, nous ajoutons une perle chaque jour. Ainsi, la pointe pleine indique l'exposé qui n'avance pas. Enfin, une deuxième rangée de pointes permet d'enfiler une perle lors-

que l'exposé est terminé. Une deuxième série de colonnes permet à l'enfant de noter un deuxième exposé qu'il a envie de faire. Pour mes 18 élèves du CE2 au FE, je note sur le planning : *Le thermomètre, La vie des Indiens d'Amazonie, Histoire de l'écriture, Histoire des avions, Le mongolfière, Les pièces de monnaie étrangères, Le train, Le vieux chaudron, Le peson à ressort, Le lin, La guitare, Le rouleau de bat-tages, Les vieilles pièces.*

Donc, je vais travailler avec chacun de mes trois cours pour mettre un exposé au point : l'équipe qui a effectué les recherches a souvent omis certaines précisions qui lui paraissent évidentes mais qui sont importantes pour les non-initiés. L'équipe de chercheurs, en proposant son travail aux camarades le passe au banc d'essai. Les fautes d'orthographe et conjugaison sont très rapidement corrigées. Notre effort porte surtout sur la précision du langage. et des croquis. Ce travail mis au point est ensuite recopié au propre en double exemplaire par les membres de l'équipe. Un exemplaire sera conservé pour notre livre de vie, l'autre sera envoyé à nos correspondants, le soir même, avec les croquis qui avaient été faits eux aussi en double exemplaire. Bien entendu, nous choisissons les plus beaux dessins et les plus beaux textes, pour nos correspondants.

La première partie de l'après-midi se terminera par l'exposé des travaux terminés et prêts à être envoyés. Nous aurons donc deux exposés, plus un texte libre, plus éventuellement, nos recherches en maths.

Les recherches sont donc communiquées au cours, pour leur mise au point, à la classe entière, aux correspondants. Ceux-ci pourront nous faire parvenir leurs remarques, leurs questions qui

pourront relancer de nouvelles recherches.

A l'issue de l'exposé final, nous notons dans notre classeur de « disciplines d'éveil » les renseignements que nous avons retenus.

Dans la partie *géographie*, constituée de cartes muettes, nous notons, le cas échéant, les lieux cités au cours de l'exposé (villes, fleuves, montagnes).

Dans la partie *histoire* constituée de feuilles représentant 1 siècle et sur lesquelles les rubriques « maisons, moyens de transport, nourriture... » constituent des têtes de chapitres, nous notons les faits qui ont été évoqués (découverte de la photo, utilisation du rouet...)

La rubrique *sciences* est constituée de croquis muets sur lesquels nous portons nos remarques. L'enfant peut y classer aussi ses remarques, ses exposés...

Le milieu local, le milieu de tous les jours, mais aussi le monde entier entre dans la classe grâce aux enfants. Je sais qu'en pénétrant dans le milieu scolaire, il perd un peu de sa vie et de sa richesse. L'enfant sait qu'il y a le maître avec sa personnalité, ses désirs cachés et il s'efforce d'y répondre, hélas ! souvent en écolier.

Certes, il y a éparpillement ! Est-ce contestable ? La vie paraît être un éparpillement d'événements qui ne semblent pas liés les uns aux autres. C'est au maître de faire de temps à autre la nécessaire synthèse, donc montrer comment les faits sont liés. Qui nous empêche, par exemple, de rassembler tous nos textes libres sur les travaux d'automne, ainsi que nos études et de réaliser un album ?

EN CONCLUSION

Ce déroulement de la journée nous satisfait pour le moment. A l'exclusion

du calcul, de l'art enfantin, de l'expression corporelle, je pense que nous marions intimement expression orale, expression écrite, dessin, écriture. Les enfants s'habituent à rechercher et se forgent leur propre technique de recherches ; le maître par ses questions, au cours des exposés, contribuant à élever le niveau de ces recherches. Pourtant, je suis conscient du fait que tout n'est pas parfait. Bien souvent, des enfants se choisissent des sujets dépassant leurs propres possibilités. La part du maître doit être alors très grande pour éviter un échec regrettable, et l'enfant n'est pas dupe.

Bien souvent aussi, l'ampleur des notes et le peu de temps dont nous disposons ne nous permet pas une mise au point souhaitable. Parfois, les résultats sont très pauvres et m'inquiètent. Les croquis sont plus que fantaisistes et les observations sont très superficielles. Il nous faut alors beaucoup de temps pour mettre en forme et compléter ce travail. Les enfants sont impitoyables pour les chercheurs peu entraînés.

Il y a ceux aussi qui traînent sur un travail qu'ils ne réussissent pas à terminer, parce qu'ils sont maladroits, parce qu'ils se laissent distraire facilement. Il y a ceux qui, ayant passé un contrat avec la classe pour approfondir une information, passent leur séance de travail à aller de groupe en groupe.

Outre les tables individuelles où chacun peut travailler, la classe comporte une série d'ateliers organisés de telle sorte que chaque enfant puisse se mettre au travail seul. Ainsi, nous avons une table d'observation, avec éclairage et loupes, une table d'expériences avec gaz et nécessaire pour montages, une table de peinture, un atelier d'imprimerie, un atelier de travail manuel, un labo photo, un atelier audiovisuel où



Photo B. Monthubert

magnétophone, tourne-disque et appareil à projection peuvent être mis en route simultanément et par les enfants eux-mêmes, des écouteurs et un système de projection sur verre dépoli permettant l'utilisation de ces machines pendant la classe et en salle claire.

Des moniteurs, connus de tous, sont à la disposition des non-initiés pour mettre ces ateliers en route. Pourtant, la mise en route des recherches est souvent longue et provoque un brouhaha inquiétant.

Enfin, il me faudrait être assez sûr de moi pour arriver à l'éducation globale afin de ne pas couper l'expression corporelle, l'art enfantin et les mathématiques du rythme naturel de la classe.

Si vous voulez m'aider dans mes recherches, je vous demande de critiquer impitoyablement notre manière de travailler.

Gérard RAUD
Ecole de Germond
79 - Champeniers

Les lecteurs nous écrivent

Les conseillers d'orientation

G. Cagnet - conseiller d'O.S.P. à Yssingeaux (43) - s'émeut des affirmations de J. Paret dans le D.P. n° 68 "Le dossier individuel" page 28 qui risqueraient de nuire à la nécessaire collaboration entre enseignants et psychologues :

- Sur le plan de la compétence les conseillers d'O.S.P. sont en général titulaires au minimum de la licence de psychologie et on ne peut considérer leurs études comme plus sommaires que celles des "véritables psychologues".
- Au sujet des "tests mal choisis" et des "conclusions hâtives", il est insolite qu'un maître de classe de transition n'ait pas un plus grand souci du travail en équipe. Je m'explique : le conseiller d'O.S.P. donnera ce qu'on lui demande. S'il est considéré comme un personnage extérieur à l'équipe, venant une fois par an faire un mystérieux travail, il ne pourra jamais répondre aux besoins exacts des professeurs. Par contre, s'il est considéré comme un collègue avec lequel on peut bâtir la batterie de tests et discuter longuement des conclusions, le travail sera évidemment beaucoup mieux adapté. D'ailleurs un examen collectif a souvent besoin d'être complété par des consultations individuelles et le conseiller est amené à avoir de fréquents contacts avec les élèves et leurs parents.

Note de M. Barré

Sans avoir la religion des tests (pas plus que les spécialistes honnêtes de la psychologie), nous devons effectivement travailler en équipe avec tous ceux qui peuvent aider à renforcer l'action éducative.

La culture musicale : cf. Ed. 2 p. 11

H. Renault de Créteil :

Concernant la déception devant la réaction négative des enfants à une présentation musicale : ne serait-ce plutôt pas le résultat d'un manque de contact physique avec le phénomène musical ? présentation didactique inutile ou anesthésique, un trop grand éloignement des artistes et de leur propre rayonnement ?

La division de la musique en classes sociales : ingénieux mais est-ce réaliste ? Comme si l'interpénétration des genres ne se faisait plus : influences réciproques du jazz, du pop, du folklore, des classiques extra-occidentaux et la musique plus

ambitieuse de l'occident, les recherches électro-acoustiques, les variétés, etc...

Il me semble que les musiques classiques orientales sont bien plus figées dans des règles séculaires que la musique occidentale qui est depuis le début de l'ère chrétienne une musique progressiste. Aucun des plus grands maîtres ne s'est abstenu de violer des règles qui entravaient leur liberté. Par ailleurs, il est arrivé que ces mêmes grands maîtres, se pliant à des règles les plus strictes, aient donné naissance à des œuvres universelles dans le temps et dans l'espace. Car ce qu'ils avaient à exprimer renversait par sa puissance l'intérêt que l'on pourrait porter à la technique pourtant élevée ici à son plus haut point.

Rappelons-nous le film de Yehudi Menuhin jouant Bach (technique tempérée) devant un auditoire indien populaire non conditionné,

La progression musicale et les recherches datent de bien plus loin que le XVI^e.

De toute façon, quelle progression entre une œuvre de jeunesse de Haydn et les Saisons ou la Création ! Quelle progression entre le "bourgeois" Gounod et le "bourgeois" Debussy !

Par contre il arrivait, avant le quinzième que la musique se sclérose, je ne parle pas de la musique profane dont l'échelle était très limitée dans l'expression, l'étant dans la technique (instrumentale entre autres). Elle évolue assez peu à l'époque par rapport à la musique vocale ou religieuse riche d'expériences et de découvertes.

Bien qu'exigeant un peu d'adaptation, on goûte encore fort bien nos maîtres gothiques. Et que dire du chant grégorien libre et souple et bien éloigné de nos modes modernes.

Croyez-moi ce ne sont pas une trop grande richesse de lois, de contraintes, de conditionnement qui étouffent notre puissance d'expression, c'est bien notre impuissance à vivre, à sentir.

Pensez à l'air de l'Enfant et les Sortilèges qui est un chef-d'œuvre en 3 notes.

.....
Quel monde de différence entre la flûte indienne (que j'aime beaucoup) et un quatuor de Beethoven somme de toute une civilisation dynamique, d'une introspection hautement supérieure, d'une élaboration intellectuelle somme de siècles de technique et préparant les jalons pour de nouveaux pas vers l'avenir.

Quel monde de différence entre une chanson de variété, excellente même, mais exprimant une idée ou un sentiment d'un registre dirais-je immédiat et un lied ou un opéra parmi les meilleurs, sortant ce que l'homme a de plus riche et de plus nuancé en lui-même.

.....
Et puis voyez-vous ! Une nécessité, la plus grande de tous. Le droit au silence. Il faut savoir écouter. Nos enfants et nous-mêmes nous ne le savons plus. Nous avons peur de nous chercher, de nous connaître, de nous trouver devant nous-mêmes seulement. Nous préférons nous étourdir.

NOUS avons lu...

Les revues

LES TEMPS MODERNES

n° 301-302
26, rue de Condé, Paris 6°. 11 F.

Le numéro double d'août-septembre de la revue rassemble un dossier volumineux sur « L'Usine et l'École ». Un article de Jean-Claude Girardin (« Célestin Freinet pédagogue révolutionnaire ») analyse l'œuvre et la vie de C. Freinet, situant notre mouvement dans une perspective politique révolutionnaire : « Plus que d'une actualité de Freinet, c'est de son actualisation qu'il s'agit. Sa pédagogie porte une dynamique de rupture qui reste en grande partie à promouvoir ».

L'auteur de l'article a parfaitement saisi le sens de notre action : « Il fallait que dans l'unité d'un même objet l'enseignant puisse amorcer la destruction du rapport pédagogique bourgeois — ici et maintenant — dans les limites de l'institution capitaliste, tout en travaillant simultanément au niveau politique à la destruction de la société dont l'institution n'était qu'un des rouages par lequel elle maintenait et reproduisait sa domination ». Pour Girardin, luttes pédagogiques et luttes de classe sont intimement liées et, pour preuve, il cite la vie de Freinet comme étant exemplaire de cette nécessaire unité.

Après s'être félicité du « refus par le mouvement Freinet des spéculations de la non-directivité américaine », l'auteur définit le concept de l'éducation du travail en ces termes : « Cette éthique du travail vise naturellement le travail désaliéné en bousculant la fausse alternative travail-loisirs que l'on sait n'être qu'un sous-produit de l'exploitation bourgeoise de l'activité humaine ».

Voilà un article qui nous change agréablement de ceux écrits après la disparition de C. Freinet dans une certaine presse, Girardin allant fort loin dans la dénonciation d'une interprétation marxiste caricaturale à notre encontre : « Cette conception de la désaliénation fondée sur le travail situe donc parfaitement la pédagogie Freinet sur le terrain du marxisme. Il reste donc aux marxistes à l'interpréter et à lui donner sa véritable dimension par une critique saisissant la méthode de l'intérieur et non plus à la désigner de l'extérieur comme un système clos que l'on tolère avec inquiétude comme si sa richesse totalisante était cause de son irréductibilité politique immédiate ».

On peut être agacé par le vocabulaire « intellectualiste » dans lequel est rédigé l'article en question, on peut même refuser « à se laisser saisir » sous le feu de la critique marxiste (non « orthodoxe »), n'empêche que cet article, tout en étant élogieux pour notre mouvement, n'en pose pas moins des questions essentielles sur la pédagogie Freinet étudiée comme « pédagogie de transition » entre l'École capitaliste dans laquelle elle s'insère et l'École socialiste dont elle est déjà la préfiguration concrète

G. ESTEVE

PLANNING FAMILIAL

n° 13, octobre 1971.

Revue très bien faite ; chaque numéro est enrichissant. Absolument pas « commerciale ».

Dans le numéro d'octobre, le docteur Michel Sapir répond aux questions de Catherine Valabrègue, « A propos d'éducation sexuelle ». Ses vues me semblent bien proches de nos propres conceptions.

Pour lui, l'information des adolescents, bien que nécessaire, ne résoud aucun problème fondamental. La sexualité n'est

pas seulement un problème d'anatomie et de physiologie.

Puis il se demande dans quelle mesure une éducation sexuelle est demandée par les jeunes, et sous quelle forme : « *Une information ou une formation venant des adultes peut porter à faux ou traumatiser involontairement.* »

Donc, pour lui, problème essentiel : de qui émane le désir de la réunion ? On peut parfois le provoquer. Mais pas par les formes traditionnelles venant de l'adulte. Celui-ci est incapable de se mettre à la place de l'adolescent et, en outre, projette ses propres problèmes. Il introduit souvent des normes, or elles sont fausses. Trop d'explications bloquent l'imaginaire.

Il faut que les jeunes puissent s'exprimer, que les adultes qui assistent puissent supporter une certaine dose d'angoisse. Il propose une forme de réunions mais dénonce le risque d'aboutir à des structures qui nous donnent bonne conscience.

Cet article me paraît susceptible d'aider dans leur approche du problème, nombre de camarades qui en sont encore au stade de l'action d'information, qu'ils ont cependant dépassées dans les autres domaines.

Dans le même numéro (entre autres) un article qui fait le point de façon réaliste sur la notion de quotient intellectuel.

Dans le numéro de novembre, un article sur l'architecture scolaire. La BT et les disques de l'ICEM sont cités dans la bibliographie en fin de numéro.

Guy CHAMPAGNE

POÉSIE 1

Nous avons déjà fait connaître cette collection qui s'est lancée sur un prodige : offrir des livres à 1 franc.

Maintenant — la poésie fait partie de notre temps ! — c'est 2 francs.

- Les numéros 1 à 5 sont épuisés.
- Sont disponibles :
- n° 6 La poésie féminine d'aujourd'hui
- n° 7 *Rutebeuf* « Poésies »
- n° 8 Anthologie de la nouvelle poésie française, tome 2
- n° 9 *Lamartine* : « Les nouvelles méditations poétiques »
- n° 10 *Leconte de Lisle* : « Poèmes barbares »

- n° 11 L'école de Rochefort
- n° 12 La nouvelle poésie française, tome 3
- n° 13 La poésie française d'humour (des origines à 1970)
- n° 14 La nouvelle poésie algérienne
- n° 15 La nouvelle poésie française, tome 4
- n° 16 La poésie française de Belgique
- n° 17 Dix poètes du mystère évident

Poésie 1 met enfin la poésie (contemporaine et vivante) à la portée de tous !

On peut s'abonner ! Ecrivez à la Librairie St-Germain-des-Prés, 184, Bd St-Germain, Paris 6°. CCP 3482-54 Paris, pour déclarer que vous désirez vous abonner pour douze numéros de *Poésie 1* à partir du numéro..... au prix exceptionnel de vingt francs.

MEB

REVUE DES ETUDES COOPERATIVES

(n° 165-166, 2° semestre 1971)
IDEC, 7, av. Franco-Russe, Paris 8°

A l'occasion de son Cinquantenaire, la « Revue des Etudes Coopératives » publie sur le thème « *Cinquante ans de pensée et d'action coopératives* », un numéro spécial double auquel ont collaboré notamment :

- MANIFESTE DES INTELLECTUELS de 1921 (reproduction de ce texte fondamental)
- François BOUDOT :
Liminaire
- Georges BOULLY :
Cinquante ans (1921-1971)
- Bernard LAVERGNE :
Le Passé : Mes souvenirs personnels de coopérateur
- Jean GAUMONT :
Pour un cinquantenaire
- Jules MILHAU :
La Coopération agricole à la croisée des chemins
- Michel CEPEDÉ :
La Doctrine Coopérative
Aspects internationaux
- André HIRSCHFELD :
L'apport de la Revue des Etudes Coopératives à la Doctrine et l'Action coopératives
- François BURETTE :
La Coopération de Consommation
Cinquante années de collaboration à la Revue

- Etienne RIVES :
Coopération Agricole - Un demi-siècle à la recherche de la conquête du pouvoir économique
- Antoine ANTONI :
Un demi-siècle de Coopération Ouvrière
- Daniel PETREQUIN :
Les Sociétés Coopératives d'H.L.M.
- André KERSPERN :
Le Mouvement Coopératif d'Habitation ordinaire en France
- Antoine SERRE :
Le Crédit Coopératif et ses apports à la Coopération
- Raymond TORAILLE :
Cinquante ans de Coopération Scolaire
Message du D' Mauritz BONOW, Président de l'Alliance Coopérative Internationale
- W.P. WATKINS :
La Coopération Internationale
- François BOUDOT :
Recherches sur les ressorts de l'activité coopérative

L'ECOLE ET LA VIE

N° 4 de décembre 1971-72.

Signalons dans ce numéro, sous le titre éloquent : « Achevons les blessés ! » et sous la plume de R. Brandicourt, un plaidoyer en faveur des classes de transition, dont on voudrait aligner le sort sur celui des classes pratiques.

Comme le dit l'auteur, « c'est faire injure à ceux qui ont ouvert ces classes et à ceux qui les animent au prix de tant d'efforts, que de crier à l'échec de l'institution parce que, en certains endroits, des conditions malheureuses conjuguées l'ont défigurée ».

Signalons aussi un article de L. Porcher en faveur des moyens modernes d'enseignement, à mettre au service de l'école, moyens dont les possibilités pédagogiques sont énormes mais qui restent trop souvent aux portes de l'école.

Le dossier pédagogique du mois, excellent, signé A. Roche, concerne les échanges interscolaires.

L'auteur, fort justement, rappelle qu'à l'origine, il y eut les échanges Freinet-Daniel.

Après des considérations générales fort judicieuses et qui nous sont familières,

l'auteur examinant ce que peuvent apporter à l'enfant, les échanges interscolaires, cite : observer, rechercher, s'exprimer, comprendre les autres, se réaliser...

Les formes d'échanges et la promotion de la correspondance au centre du travail scolaire ne sont pas oubliées comme n'est pas oubliée, et ce n'est pas un des moindres mérites de ce dossier, la bibliographie qui situe nos techniques à leur place, c'est-à-dire à la première.

P. CONSTANT

Les livres

LA FORTERESSE OUVRIÈRE RENAULT

Jacques FRÉMANTIER
Fayard - 25 F.

« Lorsque Renault éternue, la France s'enrhume » affirment les 3 800 travailleurs qui s'entassent dans la « forteresse ouvrière de Billancourt ».

Qui sont-ils ? Comment vivent-ils ? Que veulent-ils ? Jacques Frémantier (né en 1930, journaliste, producteur de l'émission de télévision « Vivre aujourd'hui ») en a interrogé cent vingt, des Français et des immigrés, des manœuvres et des ingénieurs, des communistes et des gauchistes, des militants et des attentistes, bref un échantillonnage représentatif de l'usine. « Société de consommation », « nouvelle classe ouvrière », « embourgeoisement », toutes les mythologies à la mode sont ici remises en question. Ainsi se trouvent rappelées, face aux tentations du rêve, les conditions concrètes de la lutte ouvrière dans la France d'aujourd'hui.

CARREL.

Summary

| | | |
|---------------|--|----|
| M. BARRE | On the subject of liberal education | 1 |
| F. DELEAM | How can we make education more free ? .. | 4 |
| J. COUDRAY | What is our conception of school ? | 7 |
| | Artistic exhibitions at the Lille congress..... | 9 |
| P. LE BOHEC | Open your doors to Culture | 10 |
| G. CHAMPAGNE | Think again about your beliefs..... | 14 |
| J. LE GAL | Let the master express himself freely..... | 15 |
| J.-C. COLSON | To keep the control, but to avoid traditional methods | 17 |
| J.-C. MAUDRIN | Vocal research..... | 21 |
| | Technological index | 23 |
| G. RAOUX | Research in the psychological analysis of free texts..... | 43 |
| R. COQUARD | If the result is good, the method is good too | 53 |
| G. RAUD | How we work in general study..... | 56 |
| | Our reader's letters | 61 |
| | Books and reviews | 62 |

HELP WANTED Send your suggestions to :
Roger Ueberschlag
42 bis Grande Rue
92 SEVRES
FRANCE

This translated summary is only a start. If we could have the stuff itself translated, it would even be better, one might think. But here, in France, we do not have the people to do the job. What if some friends, in Germany, in Great-Britain, in Egypt connect us with one of their bi-lingual fellow teacher who would, on the request of this friend, translate or contract one of our texts ? Our ideas would spread, our devices and researches would be known abroad. We would publish their names and addresses on this page, and, little by little, a pool of translator would build itself. We heartily welcome all the friends who would cooperate in such a job.



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

Printed in France by imprimerie CEL - 06 CANNES

N° d'édition 373 - N° d'impression 1961 - Dépôt légal : 4^e trimestre 1971
Abonnement : France : 38 F - Étranger : 51 F à ICEM - CCP Marseille 145-30