

1

revue bi-mensuelle

L'EDUCATEUR

Abonnement 1 an : 38 F

15 septembre 1972

Pédagogie **FREINET**



M. BARRÉ	L'Éducateur, cette année	1
	Prise de position de l'ICEM sur l'évolution de la radio et de la télévision	2
P. LE BOHEC	La non non-directivité	3
J. CROUZET	A la suite d'une discussion sur la créativité	5
J. COLOMB	Mon premier poème	7
H. SEMENOVICZ	La créativité poétique de l'enfant et la poésie des adultes	9
S. CHARBONNIER	Les parents face à l'éducation sexuelle	11
	La Bibliothèque de travail	13
D. DURAND	A quoi servent les mathématiques modernes	14
F. FAVRY	Contrôle et inspection des maîtres	15
G. BAILLY-MAITRE	Nota bene	20
G. MOUY	La loi (mathématique) des carnets de notes	21
<i>Cahier de Roulement</i>	La vie du groupe-classe	27
J. MASSICOT	A propos de mobilier scolaire	30
	Livres et revues	

En couverture: *Photo Pierre ALLARD*

summary

M. BARRÉ	"L'Éducateur", this year	1
	Declaration about the evolution of radio and television	2
P. LE BOHEC	Anti non-guidance	3
J. CROUZET	After a discussion on creativeness	5
J. COLOMB	My first poem	7
H. SEMENOVICZ	Children's creative poetry and the poetry of adults	9
S. CHARBONNIER	Parents and sexual education	11
D. DURAND	Of what use are modern mathematics ?	14
R. FAVRY	Control and inspection of teachers	15
G. BAILLY-MAITRE	Nota bene	20
G. MOUY	The (mathematical) law of marking-books	21
<i>Cahier de Roulement</i>	The life in class group	27
J. MASSICOT	About the school furniture	30
	Books and reviews	

L'ÉDUCATEUR CETTE ANNÉE...

Nous l'avions annoncé en juin dernier, l'Éducateur change de format. Ce premier numéro n'a pas encore la physionomie que nous voudrions donner à la revue, cette année. En effet, à nos Journées de Vence, s'est mis en place un comité de rédaction dont le travail n'apparaîtra pleinement que dans quelques semaines.

Ce comité s'est donné pour tâche, non seulement de lire les textes qui nous parviennent et de décider de leur parution, mais d'être attentifs à tout ce qui se passe d'intéressant au niveau de l'éducation et de susciter les articles, les enquêtes qui rendront notre revue vivante et représentative.

Nous veillerons à accroître la part du second degré sous la responsabilité de :

Jacques BRUNET - 30 rue T. Ducos - 33 Bordeaux - Janou LEMERY - 17 avenue Massenet - 63 Chamalières - Claude CHARBONNIER - Le Bel Air 10 rue Rabelais - 38 Eybens - J.-Y. PILLET - 76 rue Saint-Exupéry - 18 Vierzon - Pierrette GUIBOURDENCHE - 17 avenue J. Perrot - 38 Grenoble - Jean POITEVIN - 18 rue P. Corneille - 33 Gradignan.

La partie générale sera sous la responsabilité de Maurice BEAUGRAND - Route de St-Léger - 10 Buchères, de R. UEBERSCHLAG - 42 bis Grande Rue - 92 Sèvres et de P. QUEROMAIN - CEG - 14 Douvres-la-Délivrande (notamment pour la liberté pédagogique).

L'accent sera mis particulièrement cette année sur les problèmes de créativité et d'expression. C'est Paul LE BOHEC - Ecole - 35 St-Gilles, qui sera responsable de ce secteur avec Janou LEMERY, J.-P. LIGNON - 7 rue Gambetta - 02 Fère-en-Tardenois et M.-E. BERTRAND - ICEM BP 251 - 06 Cannes.

Une part importante sera également réservée aux outils et techniques. Le responsable en est M. BERTELOOT - Ecole Freinet - 06 Vence, avec l'aide de J. BAUD - Ecole - 85 St-Hilaire de Riez et L. REUGE - 35 rue de Sébastopol - 94 Choisy le Roi.

Des "tranches de vie" des classes seront rassemblées par J. BAUD et Annie BELLOT - CEG - 84 Le Pontet.

Les problèmes de relations auront pour animateur: R. LAFFITTE - n° 30 Au flanc des coteaux - 34 Maraussan. Dans ce cadre une part importante sera consacrée à la transformation de l'institution scolaire: 1) au niveau des maîtres par l'équipe pédagogique - responsable: R. UEBERSCHLAG. 2) au niveau des élèves, le groupe classe et l'établissement en marche vers l'autogestion - responsable P. YVIN pour le 1^{er} degré et J. BRUNET pour le second degré.

G. DELOBBE et J.-P. BLANC animeront des équipes chargées de dépouiller les nombreux bulletins des départements et des commissions pour mettre au jour les richesses qui s'y trouvent et informer chacun de la vie de l'ICEM.

Pour nous tenir au courant de ce qui se publie sur les problèmes qui nous préoccupent, une part sera réservée aux comptes rendus de livres, M.-E. BERTRAND en continue l'animation.

Des camarades ont envoyé des photos pour illustrer notre revue, qu'ils en soient remerciés, un classement plus systématique est en cours. Si vous avez de bonnes photos d'enfants, de classes, d'activités scolaires ou autres, pensez à l'Éducateur. Merci.

La critique régulière de l'Éducateur

Pour mieux connaître ce que les lecteurs pensent de la revue et ce qu'ils attendent d'elle, les questionnaires sporadiques sont très insuffisants. Plusieurs groupes départementaux se sont engagés à retourner un sondage simple après chaque numéro de l'Éducateur. Ce qui importe c'est la continuité dans cette communication qui sera un peu la SOFRES de l'Ecole Moderne. Le Ht-Rhin, l'Oise, le Val de Marne et la Loire Atlantique sont déjà prêts. Les autres groupes volontaires seront les bienvenus.

Mais l'essentiel vous revient à vous qui n'êtes pas seulement des lecteurs passifs mais des militants. Aucune mise en place de responsables ne pourra être efficace qu'avec notre participation à tous. D'abord au niveau très matériel en faisant connaître la revue, en recueillant des abonnements qui lui permettront de vivre et de se développer, mais aussi en prenant une part active à son élaboration, en discutant au sein des groupes, en répondant aux articles que vous désirez voir compléter, en apportant vos idées, vos documents. Après des journées de travail à Vence, nous avons voulu un Éducateur plus riche, plus vivifiant. C'est nous tous maintenant qui serons responsables de ce pari.

M. BARRÉ

Prise de position de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne sur l'évolution actuelle de la Radio et Télévision

Considérant que la Radio et la Télévision constituent une école parallèle autant pour les enfants que pour les adultes, l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (Pédagogie Freinet) s'inquiète de l'évolution en cours des chaînes de Radio et de Télévision, ainsi que des menaces qui pèsent sur la Radio-Télévision Scolaire.

En ce qui concerne la Radio et la Télévision destinées au grand public, mais suivies plusieurs heures par jour par les enfants, l'I.C.E.M. ne saurait accepter qu'elles ne servent qu'à une pseudo-culture où l'encyclopédisme le dispute à la facilité. C'est pourquoi l'I.C.E.M. engage les parents et les éducateurs à réclamer :

1. - que les émissions à caractère culturel ne soient pas sacrifiées au profit de réalisations dites « grand-public » — dont la médiocrité est souvent notoire — et qui contribuent à l'asservissement des esprits.
2. - que les émissions intéressant un jeune public, les adolescents, les éducateurs, soient diffusées aux heures de grande écoute et non pendant les heures de travail ou de sommeil.
3. - que le réseau France-Culture FM ne soit pas démantelé au profit d'une fausse régionalisation (Emissions FIP) sous prétexte de concurrencer la discomanie obsédante et indigente de postes périphériques.
4. - que les émissions de radio élaborée subsistant dans les programmes d'Inter-Variétés bénéficient de meilleures conditions techniques de diffusion, soit par l'amélioration du réseau, soit — s'il doit être supprimé — par leur transfert sur d'autres chaînes.
5. - que soient encouragées les productions de recherches et les expériences originales et cependant significatives dans les domaines culturel et éducatif.
6. - L'I.C.E.M. s'élève contre toute orientation de l'Office consistant à transférer à des trusts de l'édition les richesses audio-visuelles de l'O.R.T.F. et contre l'envahissement de ses antennes par leurs productions commerciales.

L'I.C.E.M. s'inquiète des nouvelles orientations qui semblent se dégager de la réorganisation des services spécialisés de la Radio Télévision Scolaire et de l'O.F.R.A.T.E.M.-I.N.R.D.P. (ex Institut Pédagogique National) laissant présager à brève échéance une main-mise de groupes de pressions de l'édition, engendrant la promotion d'un audio-visuel scolastique qui va à l'encontre des principes fondamentaux de l'éducation (incitation à la réflexion, à la critique, à l'initiative).

Aussi, conscient de l'énorme influence des mass-media, l'I.C.E.M. est décidé à lutter pour que soient sauvegardés en toutes circonstances la notion de service public, les intérêts et la dignité des auditeurs et téléspectateurs, tout particulièrement des enfants exposés aux effets d'un audio-visuel dépendant d'intérêts commerciaux ou politiques.

CAHIERS PÉDAGOGIQUES

Nous ne nous étendons pas, ici, sur "l'affaire des Cahiers Pédagogiques". Le numéro hors-série de cette revue — qui vous est parvenu ou va vous parvenir — vous donne toutes précisions sur cette affaire.

La CEL assurera, en 1972-1973, l'impression, l'expédition et la gestion des "Cahiers" pour le compte des CRAP.

C'est pour vous permettre de faire connaître cette revue autour de vous, de faire abonner des collègues intéressés que nous vous avons fait parvenir le numéro hors-série.

LA NON NON-DIRECTIVITÉ

Paul LE BOHEC

Je crois qu'il est urgent de préciser clairement nos positions au sujet de l'attitude éducative du maître. Car des idées se sont installées que l'on porte souvent à notre crédit, alors qu'elles ne nous appartiennent en aucune façon. Je sais qu'il ne pouvait guère en être autrement et que c'est dans la logique des choses. Mais l'affaire prend un tel tour qu'il nous faut absolument intervenir.

Car, brusquement, le monde s'est aperçu que pendant des siècles, les éducateurs avaient été directifs. Et on a soudain basculé complètement : on est passé de la directivité à son opposé : la non-directivité, avec autant d'exagération. Et il s'est trouvé qu'en fait, au lieu d'offrir la liberté, on a abandonné l'enfant dans ses liens.

Mais, il est étrange de voir comment ceci est difficile à percevoir.

Au niveau des jeunes en particulier qui sont épris d'absolu et ne jugent guère qu'en fonction du « tout ou rien ». Leur étonnement est grand quand ils s'aperçoivent que ce n'est pas si simple. Que dans le domaine de l'éducation, on ne sait pas tout, tout de suite. Et qu'il faut acquérir de l'expérience.

Il faut dire que c'est beaucoup plus exaltant, plus héroïque de « jouer la liberté » sans concession, sans timidité, sans crainte ni sans frayeur. « *Nous, nous n'avons pas peur d'aller jusqu'au bout.* »

En fait, une telle façon de voir pourrait masquer, sous de grands airs avant-gardistes, une attitude de laisser faire, de laisser aller, d'abandon, d'irresponsabilité, pour ne pas dire d'incompétence et même parfois de fainéantise.

Je sais bien quel usage on pourrait faire de ces propos. De toute façon il y a toujours risque de récupération, de détournement. Mais pour la santé du mouvement, ne faut-il pas que les choses soient toujours dites.

Prenons l'exemple de l'art enfantin. Tant de bons camarades et même très anciens, très expérimentés et parfaitement à l'aise dans des secteurs difficiles se rendent parfaitement compte qu'ils ne « réussissent » pas dans ce domaine pourtant fondamental.

Ils ont pris, au pied de la lettre, la parole de mai : « *Il est interdit d'interdire* ». Et ils ne s'aperçoivent pas que leur échec est dû à une mauvaise perception des choses. Ils se sont dit, eux aussi : « *L'expression libre, c'est facile : on laisse les enfants libres* ».

Eh ! bien, non. A mon avis, si on laisse les enfants, on les abandonne, on ne les laisse pas libres. Car, au départ, les enfants ne sont pas libres, ils sont conditionnés. Si on les laisse aller, on les abandonne dans le courant de leurs conditionnements. Si on veut les en sortir, il faut agir, il faut prendre résolument la décision d'interrompre le cours des choses. De ces choses qui ont toujours été imposées, subies. Et jamais décidées.

Evidemment, c'est difficile à accepter, à cause des mots « généreux » que nous avons dans la tête et qui claquent comme des drapeaux. — Et puis n'est-ce pas prendre une terrible responsabilité ? A-t-on le droit d'intervenir ? Et la liberté ? Pour moi, la question est claire, j'ai le *devoir* d'intervenir (D'ailleurs, la non-intervention est aussi un choix). Dans la limite de mes possibilités, je ne veux pas laisser les enfants, ou les jeunes gens, ou même les adultes dans l'ignorance du monde de leurs libertés. J'essaie de les y mettre. Après quoi, ils choisissent.

Je n'ai jamais pu accepter que pour des raisons de timidité, pour des impressions superficielles et fausses, par entêtement stupide et injustifié on puisse refuser de mettre un pied dans des terres qui sont peut-être merveilleuses.

Je refuse qu'on refuse avant d'avoir goûté. C'est-à-dire en vraie connaissance de cause.

Combien de fois n'avons-nous pas vu des enfants — et des adultes — s'emparer à bras le corps d'un langage ou d'une technique qu'ils avaient commencé par refuser. Si je ne les avais pas aidés à faire les cinq premiers pas, ils n'auraient jamais su. Cela peut-on l'accepter ?

N'allez pas dire que je prétends savoir pour eux ce qui leur convient. Je sais seulement que cela leur convient peut-être. Je ne les contrains pas. Je me contente seulement de les mettre en situation de goûter vraiment à la chose. S'ils y renoncent après y avoir vraiment goûté, je n'insiste pas. C'est que cela ne leur convient pas. Alors, à ce moment seulement, je les « laisse » libres.

C'est là que l'on retrouve cette notion si paradoxale de forçage de la liberté. Mais avant que vous ne prononciez des condamnations définitives, intéressons-nous aux résultats. Tenez, dans le couloir à côté de la chambre où j'écris, il y a une exposition. Et en particulier une série de peintures dites libres. Ce n'est pas horrible. C'est acceptable. On sent une toute petite liberté d'expression. Mais les arbres y sont marron, le ciel bleu, l'herbe verte. Et les oiseaux ont deux ailes parce qu'il faut qu'ils ressemblent à des oiseaux. Et les nids des oiseaux sont bien blottis en rond, *comme il faut*, à l'angle d'une branche fourchue.

A quelques pas de là, des dessins libres libres. Quelle différence ! Ce qui frappe instantanément c'est la variété des couleurs, des nuances, des formes, des sujets, des techniques, des genres... On sent que les enfants ont accédé à leur vraie liberté. Tout est bien *comme il leur faut*. Aussi quand les étudiants réagissent à nos propos sur le dessèchement de la non-directivité, nous leur disons : Venez voir.

Et ils sentent bien que si, au début, on n'avait pas interdit la gomme, la règle, la copie, le décalage, les cow-boys, les horribles Walt Disney, on n'aurait pu faire lever cette marée de créations. Et elles sont si diversifiées que l'on sent bien que chaque enfant a pu trouver librement son propre chemin.

Alors, n'est-ce pas clair : il faut prendre le second virage. On a dans un premier temps nié l'extrémisme de la directivité. Il faut maintenant nier l'extrémisme de la non-directivité pour se retrouver au lieu de la négation de la

négation, vers le centre. (Il ne s'agit évidemment pas d'un juste milieu rigide et définitif, mais d'un juste milieu qui bouge parce que les circonstances changent continuellement.)

Eh ! oui : elle reste toujours difficile à prendre juste, la part du maître.

Elle n'est pas à situer au niveau du maître, mais au niveau des enfants et des groupes qu'ils constituent. Autrement, ce serait trop simple s'il suffisait d'appliquer à tous le même traitement. Alors que chaque enfant est le résultat spécifique des avatars de son enfance. Tenez, je vais vous parler de Philippe (8 ans).

C'est un garçon avec qui j'ai été sec pendant une bonne moitié de l'année. Comme je connaissais la famille, je savais qu'il avait besoin, pour son développement, de s'appuyer sur des obstacles. Il ne m'en voulait pas, au contraire même. Et comme il était intelligent, il arriva parfaitement à comprendre que je ne pouvais le laisser écraser les autres. Puisqu'il fallait absolument qu'il domine, il ne pouvait s'en sortir que de deux façons. Ou bien, il investissait toute son énergie à rabaisser les autres en les ridiculisant en toute occasion (ce pourquoi, il avait déjà une habileté extrême), ou bien, il essayait de monter par lui-même. Ce qu'il réussit parfaitement à cause de son courage, de son opiniâtreté, et aussi à cause de mon aide... et de ma vigilance.

Si j'avais, sous prétexte de non-directivité, laissé le groupe-classe à l'abandon, non seulement j'aurais laissé pour toute chose chacun dans le grabat de ses conditionnements, mais j'aurais permis aux forts d'écraser sans pitié et négativement les faibles. Il faut pouvoir consolider les forts en leur permettant de se rassurer sur eux-mêmes. Mais il faut aussi que les faibles puissent commencer à se construire, petitement, miette à miette, dans la tendresse extrême d'un environnement.

Voilà pourquoi je suis résolument pour l'intervention, l'intervention multiforme qui permet à chacun de se sentir autorisé à lever la tête et à faire l'apprentissage de la liberté qui lui fera trouver ses propres chemins de compensation, de réalisation et de sublimation.

Evidemment, pour le maître c'est comme la peinture à l'huile. C'est plus difficile mais c'est bien plus beau que la peinture à l'eau.

Paul LE BOHEC
35 - Saint-Gilles

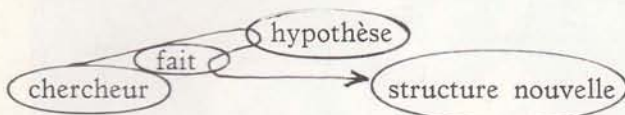
A LA SUITE D'UNE DISCUSSION SUR LA CRÉATIVITÉ

Jacqueline CROUZET

La créativité, ou même l'expression propre à l'enfant, savez-vous qu'on ne la reconnaît pas?

On nous dit : « La créativité de l'adulte, d'accord. La créativité, qui suppose à la fois cognition, mémoire, divergence, convergence et jugement, est une activité de type opérationnel.

Et puisqu'on sait que créativité artistique et découverte scientifique utilisent la même démarche intellectuelle, on peut la schématiser grossièrement ainsi :



Croyez-vous que l'enfant soit capable d'une telle opération? Le croyez-vous vraiment?»

On nous dit encore : « Les critères de créativité sont désormais connus ; à savoir : fluidité, flexibilité, originalité, élaboration, cela supposant l'existence d'une pensée divergente.

Comment pouvez-vous accorder ces critères aux œuvres des enfants? à leurs productions? à leurs « créations » comme vous dites!

Vous savez bien qu'il sent, perçoit, reproduit, apprend des modèles et qu'il n'est pas capable de se décentrer par rapport à eux. Savez-vous à quel stade est perçu le modèle? à quoi correspond l'image mentale?»

On nous dit aussi : « Et l'œuvre d'art demande un effort, un travail acharné! Avez-vous déjà vu des enfants capables d'un tel effort? Et le problème de l'acquisition de la technique elle-même? L'enfant doit la maîtriser. Avez-vous pensé au temps que met un potier, un sculpteur, un peintre, pour apprendre les techniques, pour savoir utiliser ses outils?

Comment pouvez-vous répondre?»

Alors, nous ne comprenons plus bien!
Tant de belles phrases bien construites, face à un album de Jacky, 9 ans, face à une tapisserie de Lydie, 8 ans, face à la danse d'Isabelle, 10 ans...
Nous disons timidement :

— Jacky a cherché longtemps avant de mettre

au point son texte, et il en a écrit beaucoup d'autres avant qui montrent une genèse, une lente maturation, des relations qui se sont faites... (certainement pas seulement à son insu).

— Lydie a imaginé 8 tapisseries de chevaux, n'est-ce pas la fluidité?

— Elle a aussi écrit sur les chevaux, elle a créé une musique pour les chevaux, elle a sculpté des chevaux, n'est-ce pas la flexibilité?

— Isabelle ne danse plus comme elle dansait. Elle a évolué et ce, grâce à d'innombrables danses qu'elle a travaillées, seule ou avec ses camarades. On peut parler d'effort, n'est-ce pas?

Et, ajoutons-nous encore, la créativité ne se cantonne pas au domaine artistique, nous le savons bien.

Dans nos classes, nous constatons chaque jour combien l'esprit de nos enfants est ouvert, combien notre pédagogie favorise la naissance, l'évolution de la pensée divergente :

— en mathématique, quand nos enfants nous emmènent loin du problème initial,

— en observation libre, quand, avec les enfants, nous avançons et découvrons des univers vierges de plus en plus complexes, et que nous cherchons plus loin, plus profond (ce ne sont pas des mots seulement, c'est l'exemple d'hier tout simplement : une recherche sur les fours solaires, une observation des fourmis, des questions sur la lune...)

Mais nous voilà bien démunis pourtant, bien humbles, car nous ne donnons pas là, malgré tout, les réponses qui convainquent. Peut-être pour les mêmes raisons qui font que nous ignorons encore, malgré les 80 théories valables (sur les 251 énoncées) sur l'apprentissage, quelles en sont les véritables raisons?

Comment apprend-on?

Comment crée l'enfant?

Et pourtant, nous y croyons à l'expression de l'enfant, nous la constatons dans notre classe, parfois infime, ténue, peu communicable, parfois brillante, spectaculaire.

Nous parlons parfois de cette dernière. Mais détachée de son contexte, elle n'est pas preuve.

C'est pour cela qu'on ose la mettre en parallèle avec l'œuvre d'un adulte, qu'on ose douter de son authenticité, qu'on ose douter de sa valeur.

Alors, ne faut-il pas nous-mêmes repenser, revenir à la source?

J'ai envie de vous proposer le résultat de notre réflexion, en la remplaçant modestement à notre niveau et en la relativisant car elle est aboutissement pour aujourd'hui. Demain la fera peut-être évoluer?

— L'enfant exprime, pour lui-même et pour les autres, avec des techniques qu'il a découvertes, ce qu'il sent, ce qu'il voit, ce qu'il comprend du monde, des êtres et des choses. Il dit ce qu'il sait de leurs rôles et de leurs relations, à sa manière.

L'artiste fait-il différemment?

Le dessin correct suppose des règles techniques, l'œuvre d'art suppose observation et mémoire, imagination et sensibilité, inspiration et métier.

« Il y a un long chemin à parcourir depuis la peinture sur les murs des cavernes aux toiles des hommes de la Renaissance. Nos enfants sont quelque part sur ce chemin, et ils s'arrêteront plus ou moins tôt selon leur aptitude et l'aide intelligente et efficace qu'ils trouveront en route » (M^{me} Delaunay in *L'enfant et ses dessins* du Dr Le Barre).

Ils expriment ainsi ce que les mots trahissent : les émotions trop douces, les joies trop profondes, les douleurs trop vives, les aspirations trop hautes. Chaque enfant a une expression propre, une potentialité créatrice, mais elle peut ne pas être perçue.

— Ce qui manque peut-être à l'enfant, ou plutôt, ce qu'il a de différent avec l'adulte et qui expliquerait la réticence de certains à parler de créativité de l'enfant, c'est peut-être le manque de retour sur soi de l'adulte qui crée (et non pas les critères de fluidité, flexibilité, etc.)

Il fait preuve, comme l'adulte, de pensée divergente ; mais pour que l'œuvre soit construite aux yeux de l'adulte, pour qu'elle soit achevée, il a besoin de la reprendre, de la logifier, de la restructurer. Il a besoin d'expérimenter, et de vérifier.

On peut reprendre cette phrase de Valéry : « *Le créateur est source, ingénieur et contraintes.* »

Source pour l'élan,

Ingénieur pour la construction,

Contraintes pour la volonté de ne conserver que l'essentiel.

L'enfant peut être source, ingénieur, mais rarement contraintes (encore faudrait-il pondérer ceci avec le facteur d'âge et de maturation).

C'est, peut-être, peu à peu, grâce à la part du maître, grâce à l'apport social, que l'enfant pourra accéder à ce « retour sur soi », à cette critique, cette autocritique, cette contrainte.

Jacqueline CROUZET
Le Jard
Bat. D, esc. N, n° 38
33 - Mérignac

Photos O. Salvat



mon premier poème

J. COLOMB

Lundi 21 septembre, début d'après-midi. Nous écoutons un morceau de musique, la Sinfonietta de Janacek que mes anciens connaissent déjà. Tout de suite après, les enfants décident de chanter. Des chansons de toutes tailles et de toutes qualités. Voici maintenant Pascale (10 ans). Elle récite en s'y reprenant à plusieurs fois, en hésitant, une sorte de poème où revient, comme un refrain, « que je suis triste ». Silence dans la classe. Monique demande à Pascale : « Est-ce toi qui l'as inventé ? » Réponse approbatrice de Pascale. Suis-je intervenu ? Je ne m'en souviens pas.

Lundi 28 septembre. De nouveau, séance de chants. Mais Marie-Françoise lève la main : « Est-ce que Pascale peut revenir nous réciter son poème ? » Bien sûr, pas d'opposition de ma part. Pascale, quant à elle, accepte. Cette fois-ci, elle lit sur un cahier son poème. Je ne le reconnais pas, il a changé de forme. Est-ce une deuxième rédaction ? Ou Pascale, la première fois, n'improvisait-elle pas ?

Je me pose la question : pourquoi Marie-Françoise a-t-elle demandé à Pascale de relire son poème ? Ce premier poème inventé, dit avec simplicité, sans manière, sans fausse honte, aurait-il touché Marie-Françoise ? Ces deux filles en auraient-elles parlé ensemble ? Mais voici que Pascale enchaîne sur un autre poème. Et les enfants écoutent. Un silence approbateur suit. Je ne pense à rien, sauf qu'avec Pascale et son imagination débordante, trop vagabonde, sa richesse de jugement et sans doute de sensations, il fallait s'attendre à ça. Elle seule pouvait oser. Elle a osé : c'est à la fois bon et mauvais, comme tout ce que fait Pascale.

Mercredi 30 septembre. Discussion sur l'actualité, les trouvailles. Ce matin, ce n'est pas riche. Je propose d'envoyer à nos amis de Germond les travaux mathématiques que nous démarrons. Une équipe s'occupe de l'envoi, et, spontanément, ce matin — j'attendais ce moment depuis quelques jours — la classe éclate en plusieurs groupes. C'est bruyant, très bruyant même. Je décide d'être patient, d'autant plus que ce jour-là je ne peux pas parler fort : je suis enroué ! Les CM1 choisissent leur texte. Michel et Pascal sont à l'imprimerie, Marie-Pierre et Marie-Françoise au limographe... etc. Je circule dans la classe.

Les petits comptent l'argent que nous devons partager entre notre coopérative et celle des petits. Voici Pascale qui écrit. Je regarde. Je croyais que c'était une lettre ou un texte. Non, c'est un poème. Je lis et corrige quelques erreurs orthographiques. Pascale n'est pas très sûre d'elle. Elle guette ma réaction. Je ne dis rien de spécial, bien qu'en moi, ça « bouillonne ». Enfin, « mon » premier poème ! Et un poème qui n'ait pas seulement l'apparence d'un poème avec des rimes bien sages, mais un poème qui possède un certain rythme, des images simples, mais relativement bien intégrées. Pas trop de mièvrerie, pas trop de poncifs (à part la chaumière). Je vais chercher une feuille de papier canson sur laquelle Pascale relève son poème. Je lui dis de l'afficher.

*Elle était blonde
les yeux bleus comme l'eau
du ruisseau qui coule lentement
près de ma chaumière
Oui c'était ma fille
c'était la seule joie que j'avais :
vivre près d'elle
quand ses yeux bleus me fixaient
j'entendais une voix qui me disait
je suis heureuse près de toi.*

PASCALE

Un peu plus tard, dans la matinée, Pascale lit son œuvre. Les enfants la jugent intéressante.

Dans la semaine, plusieurs filles ont senti le besoin de recopier ce poème sur leur classeur de français. Et de nouveau Pascale a écrit. Encore un poème. Je sens que deux ou trois filles sont presque prêtes à s'y mettre. Elles ne savent sans doute pas trop par quel bout il faut s'y prendre. Pourvu que Pascale continue ! Elle a percé la brèche. D'autres la suivront-elles ?

Prolongement : quinze jours plus tard, Pascale a affiné son tout premier poème :

Elle continue d'écrire et même a tenté un essai en chant libre.

*Ma vie est triste
Je vis isolé dans ma maison
Je voudrais connaître mieux les hommes
Mais en vain
Oui je le crois sincèrement
Je crois que je resterai toujours isolé
Je vis comme je peux
Passe passe la vie
Sans que je la voie*

Oh que je suis malheureux
 J'ai une vie désolante
 Sans connaissance
 Sans amitié
 Que faire ?

PASCALE

Mon opinion : plusieurs facteurs empêchaient l'éclosion d'une expression libre poétique dans ma classe. Tout d'abord une pudeur naturelle d'un milieu rural qui a tendance à se « civiliser » et donc, par là, s'éloigne de l'âpre beauté d'une terre rude à ses origines. D'autre part, le hiatus existant dans le passage de la classe de ma femme à la mienne. J'ai déjà constaté que les belles créations picturales des petits s'éteignaient tout de suite. De même cette expression spontanée si riche d'images surprenantes et de comparaisons bien dans la logique enfantine cesse presque immédiatement chez moi. Dans la classe des grands, on s'exprime surtout par écrit et lorsqu'on fait appel à l'expression orale, c'est pour la discussion. Bref, on devient « sérieux », à l'image des grands frères qui sont en 6^e ou en 5^e, ou à l'image... des adultes.

La sensibilité individuelle s'efface devant un effort de chacun à participer à une œuvre coopérative, à discuter les décisions, à s'oublier soi-même pour se fondre dans le groupe classe.

Et puis, lorsqu'on ne maîtrise pas bien un outil (le langage écrit), il est difficile de créer... Enfin, les nouveaux arrivants dans la classe ont

tendance à calquer leur comportement sur celui des grands. Bref, un cercle vicieux que mon propre tempérament — volontiers neutre, sinon froid — ne parvenait pas à briser.

Pourtant, depuis deux ou trois ans, un nouveau climat, dans ce domaine, s'est instauré. Ces enfants que la pudeur et le sentiment d'être des « grands » empêchent de se livrer, ont, dans leur ensemble, goûté un certain nombre de sensations esthétiques. La musique est présente journellement dans ma classe. De tout genre, de tout style, de toute époque, pour autant que ma discothèque personnelle puisse répondre à ces caractéristiques. Certains enfants sont peu perméables à ces sensations musicales, sans doute sont-ils déjà déformés par le milieu socio-culturel ? D'autres — et Pascale en fait partie — vibrent à certaines harmonies, à certains rythmes, à certaines structures musicales.

Ces créations de musiciens font l'effet d'ondes de choc et émoussent peu à peu la gangue qui recouvrait le point sensible. La musique des sons a-t-elle fait surgir la musique des mots chez Pascale ? Je le crois assez. Elle a réveillé le potentiel poétique que chaque enfant possède peu ou prou. Elle a lavé la pudeur de certains. On peut aimer Guillaume de Machaut ou Webern. Et aimer, c'est un peu se dévoiler. Et puisqu'il est « permis » de se dévoiler, pourquoi ne pas montrer, par un poème, par une chanson, sa richesse, ses rêves, sa vie ?...

J. COLOMB

art enfantin
 et créations

au SOMMAIRE du n° 63

(Septembre - Octobre 1972)

- | | |
|---|---|
| - Un problème de rentrée:
Les déblocages | par M.-E. Bertrand
et J.-P. Lignon |
| - Serons-nous heureux en l'an 2000 ? | Textes, dessins et poèmes
rassemblés par Nicole Athon
et ses élèves |
| - Une technique: la moquette gravée | par J.-P. Léau |

En supplément: un disque nouveau, 33 tours, 17 cm
 "RECHERCHES SUR LA VOIX"
 réalisé par J.-L. Maudrin et la commission Musique

ABONNEZ-VOUS à ICEM: BP 251 - 06406 Cannes - CCP Marseille 1145-30

La revue et ses suppléments 39 F
 La revue seule (5 numéros par an) 27 F

LA CRÉATIVITÉ POÉTIQUE DE L'ENFANT ET LA POÉSIE DES ADULTES

Halina SEMENOVICZ

L'opinion de certains auteurs est que la créativité poétique de l'enfant disparaît avec la première enfance. Pourtant il y en a un, Czukowski, qui dit qu'il avait compris plus tard, que sa critique des poésies enfantines au-dessus de cinq ans était injuste : « ... même si les vers des enfants plus âgés sont mauvais, sans couleurs, séparés du chant et du geste, ils représentent un degré plus élevé du développement de l'individu ; jusqu'à l'âge de cinq ans l'enfant était en même temps chanteur, poète et danseur et maintenant l'art poétique devient pour lui une créativité indépendante, distincte parmi les autres formes de l'art. On ne peut donc pas s'attendre que ses poésies soient dès le début parfaites. »

L'auteur critique ensuite sévèrement la pédagogie, qui au lieu de cultiver l'esprit poétique de l'enfant et la culture du langage, tue chaque initiative de l'expression libre par son schématisme et son verbalisme.

Cette opinion de Czukowski contient beaucoup de vérité bien amère et les expériences des classes qui pratiquent le texte libre selon la pédagogie de Freinet sont une preuve qu'il peut en être autrement.

Herbert Read est d'avis qu'au fond la différence entre la poésie des enfants et celle des artistes adultes dépend du degré de maturité. Il est évident que l'homme mûr présente dans son œuvre plus de connaissances et d'expériences, mais cela n'est pas une question d'esthétique, et l'enfant peut exprimer les événements vécus d'une façon artistique à la mesure de son développement. D'après mes propres expériences, basées sur l'observation et l'analyse de plus de trois cents poésies d'enfants de quatre à quinze ans, je peux constater que toutes portent des signes de poésie aussi bien dans leur contenu, que dans leur forme. Mais avant tout, ces textes

sont une expression de l'intuition poétique, des événements vécus par l'enfant et d'un état d'émotion caractéristique d'un artiste.

L'enfant ne possède pas la technique du métier d'écrivain, ne travaille pas longtemps pour modeler son œuvre, ne se plie pas aux règles des rimes, des rythmes et des assonances. Il écrit ses poèmes par pure intuition, de même qu'il chante ou peint sa vision du monde, ses pensées et ses émotions. La critique et la correction de ses camarades et du maître pendant la toilette du texte lui permettent parfois de mieux exprimer ce qu'il voulait dire et il faut aussi se rendre compte d'un fait dont la plupart des maîtres n'est pas consciente, c'est que l'enfant, surtout dans ses premières années scolaires, a une grande difficulté dans la technique de l'écriture, ce qui limite beaucoup son expression libre écrite. La pensée de l'enfant marche beaucoup plus vite que sa plume et c'est justement pourquoi les poésies des petits auteurs sont moins riches que celles qu'ils dictaient à leur maîtresse à l'école maternelle. J'ai pu m'en rendre compte un jour, quand Joseph, un petit écolier de la première classe nous a présenté son texte. Le titre était « Petit drapeau », et en dessous on pouvait lire « Le chat avait bu son lait ». Après le compliment habituel pour son effort, la classe a demandé à Joseph s'il ne voudrait pas changer le titre de son œuvre en mettant par exemple « Le petit chat ». Alors le petit garçon nous avait répondu : « Mais vous ne comprenez rien. C'était comme ça :

« Dans le pot de fleur il y avait un petit drapeau.
Le petit chat qui passait a renversé le pot.
Il s'est cassé en petits morceaux.
Maman a puni le petit chat,
et moi, je lui ai donné du lait.
Le petit chat avait bu son lait. »

Dans la version orale, ce petit récit était logiquement construit, mais avant que la petite main ait eu le temps d'écrire le titre long et assez difficile « Le petit drapeau », la pensée de l'enfant était déjà au bout de l'histoire « Le chat avait bu son lait », et il était étonné que nous ne sachions pas ce qu'il avait dans la tête.

La comparaison de la poésie des enfants avec la poésie des artistes adultes démontre qu'il y a entre les deux des points communs et aussi des différences, mais toutes les deux ont un élément identique : elles sont le produit d'un acte de création. La poésie des enfants ne peut pas être la même que celle des adultes, mais dans les deux cas elle représente la personnalité humaine avec seulement un autre niveau de développement.

Je pense que de même que la poésie des adultes reflète dans un certain sens l'époque des auteurs et est liée avec les événements vécus dans le contexte des problèmes contemporains, de même les poèmes des enfants reflètent les événements vécus du jeune auteur dans le milieu immédiat qui l'entoure. Seulement, l'homme mûr étend sa pensée loin dans le passé et le futur, tandis que l'enfant vit exclusivement dans le présent et exprime des réflexions liées avec un moment de sa réalité, qu'il comprend en accord avec ses rêves dans les temps à venir, tout en profitant de ses expériences, connaissances et réflexions passées. De plus le poète adulte envisage d'une façon introspective chaque idée qu'il exprime dans son œuvre. Par contre l'enfant vit la réalité du moment présent et l'exprime dans ses poèmes. La vision du monde arrive en lui de l'extérieur et comme il manque d'expérience personnelle, l'enfant transforme le monde non sur la base de sa réflexion, mais par l'imagination et l'intuition.

Il me semble qu'on ne peut faire aucun genre de comparaison entre l'expression poétique de l'enfant et les différentes écoles et mouvements poétiques des adultes. Il serait difficile et impossible de trouver des relations entre les poèmes d'enfants simples et touchants dans leur sincérité, qui naissent comme le chant d'une pure nécessité du progrès du jeune organisme, avec l'œuvre des classiques, romantiques, impressionnistes, surréalistes, etc., parce que tout cela concerne les adultes. L'enfant

aura toujours son monde propre différent du monde des grands. Une certaine ressemblance des poèmes des enfants peut être aperçue avec les chants folkloriques, parce que ce genre d'art est, comme celui des enfants, souvent réduit aux éléments les plus simples.

Pourtant une ressemblance est évidente aussi bien dans la création des adultes que dans l'expression poétique de l'enfant, c'est le fait que cette forme d'expression sert dans les deux cas à une libération des tensions psychiques et des émotions accumulées. Mais dans ce domaine on peut encore observer une différence substantielle, parce que l'enfant se dégage tout simplement du fardeau de ses émotions trop lourd pour lui en les exprimant, tandis que l'adulte essaie de les analyser et d'en sortir des conclusions d'un caractère réflexif.

Un critique d'art, W. Lem affirme que les critères qui décident de la valeur d'un chef-d'œuvre sont les suivants :

- 1) les éléments caractéristiques de la personnalité de l'artiste,
- 2) les éléments caractéristiques de l'époque,
- 3) les éléments éternels et universels dans l'art.

Il y aura donc entre l'œuvre de l'enfant et celle de l'adulte une différence essentielle. L'enfant exprime sa façon de ressentir la réalité, on ne peut pas non plus enlever à son œuvre certaines qualités propres généralement et éternellement à l'art, mais par contre l'enfant n'a pas les attaches avec les éléments de l'époque,

Une chose est quand même hors de doute, c'est que, tout comme les poètes adultes, les enfants démontrent dans leurs œuvres la valeur substantielle de la poésie, sans laquelle aucun genre d'art ne peut exister : la sincérité, l'acte créatif et la densité d'émotion.

Halina SEMENOWICZ
Otwock (Pologne)

LES PARENTS FACE A L'ÉDUCATION SEXUELLE

S. CHARBONNIER

Frank vient d'avoir une petite sœur, et nous l'annonce fièrement : « Ma petite sœur est née. Elle était dans le ventre de maman ».

Alors ses camarades (section de moyens) se mettent à lui poser des foules de questions. Je reste avec le petit groupe qui s'est formé, j'interviens très peu, je prends des notes, le plus vite possible.

— Maman est allée à la clinique pour que le docteur fasse sortir le bébé. Le ventre de maman était gros et puis quand elle est revenue, il était petit.

— Comment il est sorti le bébé?

— Par une petite porte (pas une porte en bois, c'est comme une petite porte en peau) qui s'ouvre de plus en plus.

— Tu es content?

— Oui, et papa aussi, et maman, et ma marraine. Je l'aime, ma petite sœur!

— Moi aussi j'étais dans le ventre de ma maman quand j'étais petite, toute petite.

— Moi aussi. — Même moi!.....

— Et moi.....

— On est bien, il fait chaud.

— Je voudrais bien retourner dedans, parce que je sais plus comment c'est.

— On peut pas! parce qu'on est trop grand!

— Peut-être on peut, si on baisse la tête. (!)

— Tu crois?

— Non, on est trop gros, et la petite porte est trop petite, on peut pas y aller! — Elle se casserait.

... J'abrège. De notre bavardage est né un album plein de fraîcheur, illustré de nombreux dessins de la maman et de son bébé.

Voilà le point de départ, cet entretien, banal pourrait-on dire de notre vie quotidienne en classe...

Dès le lendemain des « remous » se font sentir chez les parents. Une maman, inquiète, m'apporte un dessin de son petit garçon, où il a repré-

senté un bébé dans le ventre de sa mère. Où a-t-il pêché ça? C'est bien vrai que c'est à l'école, comme il le dit?...

On ne me dit pas tout, mais on discute beaucoup entre mamans, et des échos me parviennent. Le mot « scandale » est prononcé, tandis que d'autres remercient qu'on n'ait pas peur de parler de « ces choses »...

Alors je lance l'idée d'une réunion, d'un débat avec les parents au sujet de l'éducation sexuelle de leurs petits enfants, débat que veulent bien prendre en charge avec nous un médecin et une hôtesse du Mouvement pour le Planning Familial.

Les parents sont auparavant invités à exprimer par écrit les questions qui les intéressent particulièrement.

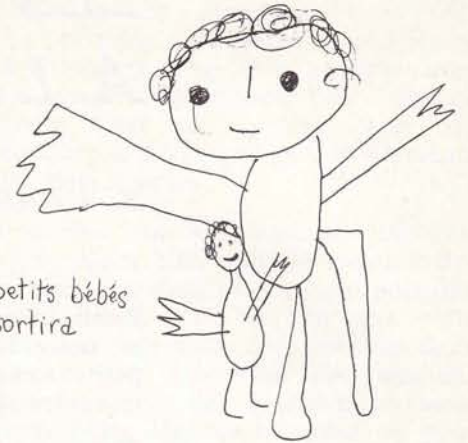
Et le débat s'engage sur ces questions; la discussion est animée et me semble enrichissante. Dans l'ensemble, les parents présents sont heureux d'avoir pu aborder ces problèmes, peut-être se sentent-ils un peu mieux armés pour répondre aux questions des petits. Je suis également satisfaite, mais...

En fait, avons-nous réellement contribué à éclairer des esprits? J'en doute finalement. En effet, les parents présents étaient des « déjà convaincus », qui venaient peut-être simplement chercher des recettes, un vocabulaire, des idées de détail. Mais les absents? Comment atteindre ceux qui disent ne pas être intéressés?

Il y a ceux qui sont totalement opposés à ce que la moindre chose soit dite en classe à propos de tout ce qui touche à la sexualité. « C'est le travail de la famille d'éduquer (l'éducation sexuelle ne pouvant être séparée de l'éducation tout court) et non celui de l'école, qui doit se contenter d'apprendre à lire, écrire... » Ils donnent cette éducation eux-mêmes. Il y a ceux qui affirment qu'il ne faut rien dire, ni en classe, ni à la maison. « Si on leur dit tout ça, alors il n'y a plus d'enfance!... Ils sont trop



La maman a 3 petits bébés
Le plus gros sortira
le premier



jeunes... ils ne peuvent pas comprendre... Cela risquerait de les choquer... J'aurais peur qu'il le répète au voisin... » etc.

Que de traditions, de tabous, à faire tomber encore !

Et tous ces parents-là ne sont pas venus, j'ai pu seulement « accrocher » quelques mamans à la sortie de l'école, et les forcer plus ou moins à discuter un peu avec moi de ces problèmes « qui ne les intéressent pas » !

Alors, moi, je me dis : que faire ?

— respecter les autres opinions, donc se taire et faire taire les enfants quand ils apportent à l'école ces « tranches de vie » si belles et émouvantes ? laisser libres les parents de choisir le moment qu'ils jugeront propice ? Mais quel sera ce moment ? Ces parents ont-ils seulement imaginé le risque qu'il y a à ne rien dire jusqu'à un âge décidé (vers dix ans, m'a dit une mère, nous commencerons à lui expliquer les mystères de la naissance) ? Les risques me semblent nuls au contraire pour les enfants dont les parents ont compris que l'éducation sexuelle commence avec la vie et assument cette éducation. En effet, l'enfant informé naturellement dès sa petite enfance, ne sera jamais choqué par la vérité, tandis qu'à dix ans... Il est d'ailleurs bien illusoire de croire qu'il ne saura rien à cet âge-là ; et ce qu'il saura en cachette de ses parents, de quelle manière l'aura-t-il appris ?

— alors ? n'a-t-on pas le devoir de passer outre ? Après tout, les parents ont accepté de confier leur enfant à l'École, micro-société dans laquelle il va vivre. Cette acceptation ne

doit-elle pas impliquer cette autre acceptation : celle de la totale responsabilité des maîtres ?

Selon le milieu familial plus ou moins compréhensif ou au contraire hostile de nos élèves, selon notre propre capacité d'affronter cette éventuelle hostilité, nous, les instituteurs, nous avons deux solutions : ou bien nous nous taisons, nous étouffons les questions que se posent nos petits, ou bien nous bravons tout (il y faut parfois un certain courage — le mot est-il trop fort ?) et nous laissons dire, nous aidons à préciser et nous ne reculons pas.

Et l'Administration, qu'en dit-elle ? RIEN ; les textes officiels ignorent complètement ce problème. Nous devons donc nous « débrouiller » encouragés ni dans un sens, ni dans un autre.

Il serait pourtant nécessaire de définir nettement le rôle de l'École, et je pense bien sûr d'abord à celui de l'École Maternelle :

— est-elle une garderie, où les parents peuvent se débarrasser de leurs gosses encombrants ?

— elle doit « enseigner » nous dit-on : alors enseigner quoi ?

— n'a-t-elle pas aussi un immense rôle d'éducation, et d'éducation sur tous les plans ? Nous accorde-t-on ou nous refuse-t-on cette responsabilité ? Nous le dira-t-on, clairement et honnêtement ?

Que peut-on faire pour faire comprendre le rôle de l'École, complémentaire et non concurrentiel de celui de la maison ?

S. CHARBONNIER
10, rue Rabelais
38 - Eybens

AVEZ-VOUS PENSÉ A VOUS ABONNER A LA BIBLIOTHÈQUE DE TRAVAIL ?



BT N° 71 15 SEPTEMBRE 1972

PAPA ELEVE DES VACHES

par *Henri Deletang et ses élèves*
collaborateurs: *Les classes de P. Chaillou - P. Dupouy - R. Ménigaud - J. Mercier - R. Emery - S. Pellissier*

- * DES ETOILES...
Ecole Maternelle de Pont de l'Arn (Tarn)
- * DES IDEES...
- * & DES TROUVAILLES
- * CODE DES SIGNAUX DE PLONGEE SOUS-MARINE
Ecole des Fabrettes - Marseille

BT N° 72 5 OCTOBRE 1972

LES CABANES

par *Jeanne Monthubert*

collaborateurs:

Les classes de L. Marin, J. Labonne, P. Lagofun et J. Jourdanet.

LES MURES

Ecole de Mélisey (Yonne)

POEMES

PARCOURS

composé par Didier

BT N° 750 15 SEPTEMBRE 1972
LES FRUITS SAUVAGES ROUGES

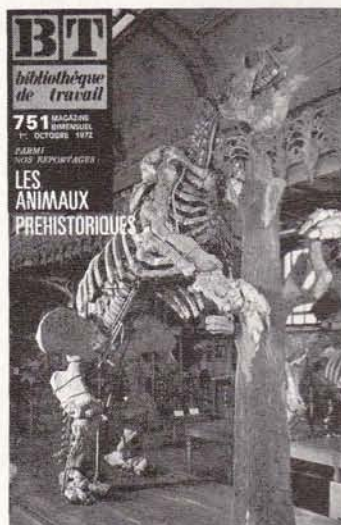
par *Raymond Aucante*

APPEL POUR BT MAGAZINES

RECHERCHES DE SCIENCES
par *Ecole de Dollot (Yonne)*

DES NOMS ET DES SURNOMS
par *Gaston Villebasse*

LES BALLETS BLASKA
CES de Vizille (Isère)



BT N° 751 1^{er} OCTOBRE 1972
LES ANIMAUX PREHISTORIQUES

par *Roger Lagrave*

UN ARBRE QU'EST-CE QUE C'EST ?
Ecole de Chissey (Jura)

LIBRES RECHERCHES
MATHS & SCIENCES
Ecole Publique de la Barre de Mont (Vendée)

DIAGHILEV
Ecole d'Ayzac (Ardèche)

POEMES
Ecole de la Roquette-sur-Siagne (A.-M.)

SBT N° 327
15 SEPTEMBRE 1972

LE CHEQUE BANCAIRE
par *Lamboley et ses élèves*

SBT N° 328
1^{er} OCTOBRE 1972

VERS LES ESPACES VECTORIELS
par *Claudine d'Huit et Jean-Claude Delage*



BT2 N° 41 1^{er} SEPTEMBRE 1972
LA SECONDE GUERRE MONDIALE COMMENCE EN ESPAGNE

par *Guy Citerne*
Professeur au C.E.S. de Cabestany (Pyr.-Or.)

Plus qu'une source de connaissance, cette étude est une base de réflexion, une incitation à la recherche et à la compréhension de cette histoire vivante que nous contribuons à édifier. L'auteur présente des extraits de discours, de journaux de l'époque, des souvenirs, des jugements d'historiens actuels ou de témoins qui ont participé aux événements et à partir desquels on pourra se poser le problème de l'objectivité en matière d'histoire contemporaine.

Dans la partie magazine de la brochure, des extraits du journal scolaire réalisé selon les techniques Freinet d'expression libre: celui du CES de Vizille (Isère).

A QUOI SERVENT LES MATHÉMATIQUES MODERNES ?

Les élèves ou les parents d'élèves posent souvent cette question.

Voici, de manière résumée, la réponse classique : — il ne faut pas opposer mathématiques modernes et mathématiques anciennes ou traditionnelles. Ces dernières sont toujours en vigueur. Simplement il y a un aspect récent de ces mathématiques.

— à la base de cet aspect récent, il y a la théorie des ensembles et des relations qui constitue un langage unitaire dans les mathématiques et permet de parler de la mathématique. Cette théorie a permis en outre le développement et la création d'autres branches mathématiques. Les mathématiques ont dès lors étendu leur champ d'application non seulement à la « physique moderne » mais aussi aux « sciences humaines ».

Voilà qui est bien dit mais qui ne dit rien.

* En quoi ce langage est-il unitaire? Pourquoi ne l'était-il pas avant? Pourquoi l'a-t-on rendu unitaire? De quelle manière? Pourquoi cette manière et pas autrement?

* Comment ce langage a-t-il permis le développement et la création d'autres branches mathématiques? Ce développement n'aurait-il pas pu se faire indépendamment du langage actuel? Quelle est la part propre à ce « langage moderne »?

* De quelles façons les mathématiques modernes s'appliquent-elles aux sciences humaines? Quelles transformations ont-elles opérées sur ces dernières? On trouve parfois dans certains ouvrages une réponse à ces questions, mais une réponse encore bien partielle sinon superficielle. De plus qui lit ces livres? et les élèves trouvent-ils réponse à ces questions dans l'enseignement qu'on leur dispense? En outre je n'ai pas vu encore de réponse aux questions suivantes qui me paraissent encore plus essentielles :

* Les situations quotidiennes se traduisent facilement en langage moderne, mais quelle est, en réalité, l'utilité de ce langage dans le quotidien? Les mathématiques seraient-elles utiles dans le quotidien pour autre chose que le calcul et le me-

surage (prix, longueurs, aires, volumes, etc.) ou le tracé géométrique? Pourquoi les applications énoncées plus haut ne concernent-elles que d'autres domaines scientifiques et non le quotidien ?

Voici bien des questions qui sont éludées et qui réduisent cette « réponse » à un discours de technocrate. Il n'est donc pas étonnant que la bataille des maths modernes en soit réduite à une bataille de technocrates.

Un parent d'élève ne sera pas plus avancé car il ne voit pas le rapport avec le quotidien (et le reste lui est « étranger », le plus souvent). Un élève, pas davantage. Et s'il en vient à oublier la question de l'utilité dans le quotidien, s'il se rend compte qu'on emploie constamment dans le cours de mathématiques les mots « ensemble », « relation », « intersection », « bijection », etc., il n'en reste pas moins que, même pour les seules mathématiques, l'intérêt de ce vocabulaire lui échappe. (Ce vocabulaire semble avoir été créé pour être utilisé sans plus — tout semble fait comme si le mot « intersection » servait seulement à calculer des intersections d'ensembles et si le mot « bijection » servait seulement à répondre à la question : « Est-ce que telle chose est une bijection ou non, et pourquoi ? » — en somme, on pourrait s'en dispenser...) Si l'on veut renverser cette situation stérile, il faudra d'une part prendre en considération le besoin de créer un langage nouveau, éventuellement le susciter, et d'autre part il faudra que soit examinée clairement la question : comment créer ce langage (en tenant compte du fait que les besoins du mathématicien et ceux des enfants peuvent diverger). Et ne pas confondre avec le placage habituel de ce langage sur des situations extra-mathématiques que l'on veut proches de la vie de l'enfant — langage naturel, déduira-t-on jésuitiquement !

Voilà un problème complexe, toujours escamoté me semble-t-il, qu'il faudrait nettement approfondir.

Denis DURAND
L'Esplanade fleurie
83 - Cuers

LIVRETS AUTOCORRECTIFS 5^e - 4^e

La commission Second degré Math met à l'expérimentation une série de livrets autocorrectifs sur les calculs dans N et dans Z.

Cette série qui sera éditée après mise au point définitive est à votre disposition.

Envoyer en chèque ou en timbres 4 F par série de livrets et adresser la demande à :

ICEM (M. Barré) BP 251 - 06406 CANNES

CONTROLE ET INSPECTION DES MAITRES

Roger FAVRY

« Nous n'avons aucune raison d'être ni contre l'administration ni contre ses représentants.

Si des inspecteurs prétendent organiser un groupe d'étude ou même un groupe d'éducation nouvelle, et si, dans ces groupes, ils restent des chefs qui, moralement au moins, imposent leurs points de vue, il n'y aura aucun travail effectif parce que sont réalisées seulement les conditions de l'ancienne école où le maître commande et fait appel en vain à l'initiative et à l'intérêt de ses élèves. C'est parce que cette libération effective n'est pas réalisée que les initiatives les plus hardies parfois de l'administration ne parviennent pas à être un travail de masse.

Alors, nous le disons franchement aux inspecteurs qui se réclament de l'Education nouvelle.

— Nous ne travaillerons intimement avec vous que dans la mesure où vous aurez réalisé, dans vos rapports professionnels avec nous, cette même révolution pédagogique que nous avons réalisée dans nos classes, que si vous n'êtes plus les chefs autoritaires, mais les collaborateurs, les aides, les guides, que si vous ne venez pas seulement dans nos classes et nos réunions pour nous critiquer, nous jauger et nous juger, mais pour nous aider techniquement à mieux faire comme nous en avons le désir. »

FREINET, 16 février 1946.

Cette position de Freinet reste toujours actuelle.

L'article qui suit est volontairement incomplet : il y a d'autres manières de pratiquer l'expression libre, des techniques importantes comme celle des ateliers ne sont pas évoquées, etc.

Mais tel qu'il est, cet article donne un exemple du minimum que l'on peut faire (jusqu'à présent) sans encourir les foudres administratives. Il a donc pour but de rassurer les collègues qui veulent faire quelque chose mais sans prendre de risques.

Dans la mesure où cet article exprime un point de vue assez particulier sur l'inspection, il ne peut engager que la seule responsabilité de son auteur.

Depuis 1968 une situation nouvelle se présente dans l'enseignement : l'équilibre des forces concourant à contrôler et à inspecter les maîtres se déplace. L'école étant à la fois terrain de lutte et enjeu à conquérir il est normal que les maîtres (notamment ceux qui essaient de faire quelque chose dans leur classe) soient dans une position inconfortable. L'Inspection Générale cherche à se persuader que son action est satisfaisante (déclaration faite à des journalistes universitaires), la « commission des sages » semble en restreindre le rôle ; ponctuellement des maîtres mènent contre elle des offensives qui vont du refus individuel à la grève. L'enseignant du second degré reste perplexe.

Le désir de mener la lutte contre un système pédagogique dégradé peut l'amener à radicaliser son attitude face à l'administration, une concertation avec cette dernière paraissant (à tort ou à raison) impossible. D'où le risque d'un redoublement des affrontements dont l'utilité est discutable : un collègue attaqué se défend et le meilleur de son énergie passe ainsi de sa classe vers la place publique ; un collègue révoqué est dans l'immédiat un collègue perdu. Ce point de vue peut paraître, à bon droit, largement insuffisant mais il est utile dans la mesure où il permet de poser les problèmes du contrôle et de l'inspection des enseignants d'une manière très concrète. Il sera essentiellement question de l'Inspection Générale et du second cycle mais il suffit de quelques réajustements pour ap-

pliquer ces propos à d'autres ordres d'enseignement.

I. L'INSPECTION FAIT PARTIE DE L'ENVIRONNEMENT DE LA CLASSE

Il serait ridicule de rappeler que nous sommes les successeurs des grammairiens et des rhéteurs de l'antiquité si l'on oubliait que ceux-ci officiaient sous le regard de tous, des parents (qui payant le maître tenaient à le contrôler), des passants (qui écoutaient quelque temps et repartaient enrichis de quelque bribe de savoir, manière simple de formation permanente...). Il arrivait que le maître fût sommé de s'expliquer et se plaignit de l'action abusive des parents qui l'empêchaient de moderniser son enseignement (au dire d'Agamemnon, le rhéteur dans *Satiricon*. Pétrone). L'école s'institutionnalise et se spécialise peu à peu tout en voyant restreindre son environnement d'une manière presque grotesque : l'enseignant du second degré n'a plus que deux interlocuteurs : son chef d'établissement (sur le plan administratif) et son inspecteur général (sur le plan de la discipline qu'il enseigne). Encore les conteste-t-il l'un et l'autre ! Payé par la collectivité il en vient à ne vouloir rendre compte de son action à personne, et surtout pas aux parents. Sans doute est-ce une position provisoire de protestation mais comme le rêve de n'être contrôlé par personne s'appelle proprement absolutisme ou tyrannie on comprend

que l'opinion publique réagisse vivement : enseignez ce que vous voulez sans contrôle mais vous mendierez votre plat de fèves ou de lentilles à la porte des hyper-marchés.

Ces maîtres cherchant à vendre leur savoir seraient-ils à l'abri du contrôle ? certes pas, celui-ci serait indistinct, imprévisible (le trognon de chou remplacerait la note administrative ou pédagogique) et finalement serait pire que tout ce que nous connaissons...

Même s'il ne les identifie pas clairement, l'enseignant reste contrôlé par un jeu de forces complexe et silencieux dans la mesure où un consensus assez large se faisait sur le but des études et les moyens d'y parvenir. Mais relisons l'affaire Freinet (dans *Naissance d'une Pédagogie Populaire*) pour la comparer aux affaires que nous connaissons aujourd'hui et ces forces se révèlent non pas isolées mais s'unissant ou se combattant pour former le rapport de force qui sanctionne, révoque ou blanchit l'enseignant. On y trouve l'opinion publique (le quidam de l'antiquité lit aujourd'hui les journaux et regarde la télévision, ces media lui indiquant le projet collectif général en matière d'éducation), les parents (soucieux de l'adéquation de l'enseignement avec le mode de pensée du groupe familial), les collègues (qui aspirent à une attitude commune face aux élèves), les pouvoirs publics (qui souhaitent l'ordre), les administrateurs (qui souhaitent le respect des textes), les inspecteurs enfin (qui jugent la

compétence dans la discipline). Les parents s'adressent à l'administration, voire au préfet, l'inspecteur prend la température de la situation... bref toute une série de relations sociales contraignent tout maître à tenir compte de ces forces, non pas une à une mais comme système dont les éléments réagissent les uns sur les autres. Que deux forces se conjuguent contre un enseignant (Education Nationale et Intérieur) et la situation de ce dernier évolue très vite dans le sens de la révocation. Il est donc faux de vouloir juger du rôle de l'inspection sans tenir compte de ces forces omni-présentes et généralement silencieuses.

II. LA CLASSE OUVERTE

L'interdiction de la classe à un inspecteur général mène donc à une impasse. Au service d'une collectivité, nous n'avons rien à cacher à cette collectivité, ni à un de ses représentants (très indirect il est vrai). La seule force du mouvement général de rénovation pédagogique qui secoue actuellement l'éducation nationale et la nation c'est précisément celle de la sincérité, de la clarté et de la rigueur intellectuelle : « Voici ce que je fais et pourquoi je le fais ». La classe doit être ouverte à l'inspecteur parce qu'elle est ouverte à tout le monde et que sur un plan très précis l'inspecteur est un interlocuteur privilégié parmi d'autres interlocuteurs possibles. Tout le monde a le droit de voir et de juger. Il convient de bien distinguer le principe et les modalités d'application. L'appliquer sans nuance reviendrait à enseigner sous une pression continue et on comprend que personne ne veuille de cette école ouverte là. Sans des modalités d'application précises ce principe n'a aucune valeur. D'un autre côté certains admettront « le droit de voir » pour récuser aussitôt « le droit de juger ». Nous avons tous protesté contre une inspection qui dure 50 minutes ou moins encore, sans nous rendre bien compte que lorsque nous visitons la classe d'un collègue, nous y restons une heure nous aussi et que nous pensons en savoir assez, sinon pour porter un jugement assuré sur les rapports du collègue et de ses élèves, tout au moins pour lui donner notre avis. Voir c'est juger.

Evidemment toute visite est désagréable car elle s'accompagne d'une remise en question sur ce que l'on fait et sur ce que l'on veut faire.

Quand cette visite prend un caractère obligatoire, il faut évidemment que l'enseignant passe à l'aveu de ses fautes éventuelles (prêtre dans sa classe et devient pêcheur au « confessionnal » avec aveu, repentir, ferme propos et la garantie du secret). Contraint de se justifier, il prend en répugnance cette opération pourtant indispensable. Adopter

le principe de la classe ouverte, c'est s'engager à aller personnellement le plus loin possible dans l'investigation de ce que l'on prétend faire et de ce que l'on fait réellement par rapport à la fois à un système d'éducation existant et par rapport à un autre système encore à naître mais dont on voit déjà clairement les lignes de force et dont on devine les problèmes. Ouvrir la classe à tous c'est évidemment s'engager à se justifier sur plusieurs plans : par rapport au projet collectif général, par rapport aux valeurs des groupes familiaux, par rapport aux relations avec les collègues, par rapport à l'ordre existant, aux textes et à la discipline qu'on enseigne... et enfin par rapport à l'ensemble de ces plans considérés comme système... et mieux encore comme système en évolution.

On ne peut donc avoir réponse à tout que si on a réfléchi à tout. L'ampleur de la tâche est telle qu'aucun enseignant ne peut l'assumer seul pour son propre compte. L'enseignant qui travaille seul et qui innove est donc condamné : il omettra fatalement un jour ou un autre de tenir compte d'une variable, et ce jour-là il sera seul devant la sanction comme il l'était dans l'action.

Par ailleurs quand une affaire éclate, elle est toujours précédée d'une phase de latence. Combien de collègues engagés imprudemment sur une piste douteuse ou franchement mauvaise ont dû leur salut au réseau d'amitiés officielles dont ils avaient su s'entourer (le copain qui prévient « Attention ! tu énerves les collègues ! », le camarade du groupe départemental qui incite à la prudence dans l'adaptation de telle ou telle technique). D'où cette histoire exemplaire dont nous connaissons tous de nombreuses variantes : un délégué parent d'élève cause de sérieuses difficultés à un collègue qui modernise son enseignement. L'enfant passe au lycée dans la classe d'un professeur qui en fait de même. Mais celui-ci est prévenu : il saisit et provoque toutes les occasions d'entrer en contact avec les parents. Il prend les devants et explique au délégué ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Celui-ci comprend et admet ; cependant il a déjà eu le temps d'alarmer d'autres parents. L'un d'eux vient aux nouvelles et finit par poser la question-clé : « Pensez-vous qu'avec vos méthodes vous préparez ma fille au bac ? Je ne vous demande pas d'explications mais une simple réponse, oui ou non ». Le collègue répond : « Oui, bien sûr. Mais ceci ne suffit pas. Vous avez le droit comme parent d'élève de savoir comment je travaille ». Suit alors un échange très fructueux sur ce que fait la classe, sur ce qu'en dit la fille dans sa famille. Le père sort satisfait et rassuré. Il en rassurera d'autres. Le problème est réglé.

Beaucoup de collègues pratiquant des méthodes actives ont compris

qu'ils ne pouvaient poursuivre leur action qu'en ayant des rapports confiants avec les parents d'élèves et en réfléchissant coopérativement d'une manière approfondie à ce qu'ils faisaient. Il s'agit de travailler en classe ouverte avec l'idée que n'importe qui peut entrer dans la classe, attitude d'esprit moins paralysante qu'on le dit : elle ne provoque la peur que chez ceux qui ont décidé de ne rien faire de neuf, chez les autres elle provoque une saine lucidité. Il est certain que des modalités pratiques sont à mettre en place. La plus importante : que le maître soit prévenu 24 heures à l'avance de toute visite (y compris de celle de l'inspecteur) : on ne peut pas tricher en 24 heures mais on peut préparer les grandes lignes d'un travail réellement significatif et tous les travaux ne sont pas significatifs au regard d'un visiteur.

III. PREPARER L'INSPECTION

Un tel point de vue peut paraître aberrant, il l'est moins que la situation que nous connaissons. Plus tard, nous aurons des collègues inspecteurs dont la tâche sera inlassablement de communiquer aux enseignants les expériences réussies, les hypothèses de travail fécondes si minimales soient-elles car rien n'est insignifiant dans ce domaine, bref nous aurons des animateurs. Pour l'instant c'est rarement possible. Donc l'inspection se prépare.

Elle commence dès la rédaction de l'emploi du temps. Le problème se pose d'une manière très claire en français. Mettre simplement « français » pour toutes les heures est commode mais ne règle pas la question vue du côté de l'inspection. Dès que l'on précise les exercices on s'engage à les faire. Il faut bien méditer le libellé de cet emploi du temps en tenant compte des heures les plus favorables pour tel ou tel exercice : on notera donc « expression libre ou dissertation », « lecture expliquée ou lecture dirigée », « lecture dirigée ou lecture expliquée » (ce n'est pas la même chose...)

Noter simplement sur une heure « lecture expliquée » c'est s'engager à expliquer un texte, cette heure là. Est-ce inconciliable avec l'expression libre ? théoriquement oui mais pratiquement dans l'enseignement secondaire le découpage des heures oblige à attribuer telle ou telle heure à la lecture des textes libres : on le fait coopérativement avec les élèves. Par ailleurs il est bien évident que de temps à autre les nécessités de la vie de la classe conduisent à bouleverser ce cadre de travail. Mais il est dangereux de l'oublier. Mettre étourdiment « lecture expliquée » sur une heure, ne plus tenir compte de la grille et faire tranquillement devant l'inspecteur une heure d'expression libre expose à de sérieux mécomptes, non à cause

de l'expression libre en tant que telle mais simplement du non-respect de la grille. Il en est de même à un moindre degré de la confusion entre la lecture expliquée et la lecture dirigée. Beaucoup de rapports d'inspection signalent ces glissements indus.

Ce formalisme de l'inspection s'explique par les conditions d'exercice de cette dernière. Personne n'aime être surpris et un inspecteur moins que quiconque. Il doit mettre une note au bas de son rapport et il aime comparer des choses comparables. La nécessité de juger crée un certain nombre de réflexes. La prédilection des inspecteurs pour la lecture expliquée vient beaucoup moins du sentiment qu'il s'agit un exercice indispensable et irremplaçable que du calibrage aisé qu'offre cet exercice : aisance du maître devant la classe, virtuosité dans la discipline, prise de parole des élèves.

Voilà trois paramètres aisément discernables et mesurables. Les autres exercices (même la lecture dirigée) n'offrent pas autant de commodité et toutes les formes de travail moderne sont gênantes de ce point de vue : si la classe travaille seule... comment juger le maître ? sa compétence est certes aveuglante mais n'apparaît plus en tant que telle sinon par la médiation du travail des élèves : peut-on juger un maître à travers ses élèves ? ne vaut-il pas mieux le juger directement ?

D'où cette règle d'or implicite mais qu'il est dangereux de transgresser : Sera considéré favorablement tout exercice :

1. prévisible sur l'emploi du temps
2. qui permettra au maître de prouver son aisance, sa compétence et l'activité verbale de ses élèves.

On objectera que cela dépend des inspecteurs. C'est vrai et avant d'aller plus loin il convient d'en dresser une typologie sommaire

Type 1 : inspecteur délibérément acquis aux méthodes modernes et qui par son comportement a constamment prouvé qu'il joue sans réticence le jeu que lui proposent la classe et le maître. En dépit des professions de foi, ce type ne peut être signalé ici que pour mémoire, comme préfiguration de l'inspection telle qu'elle sera plus tard...

Type 2 : inspecteur au courant des méthodes actives, prêt à admettre de nombreuses formes de travail à la seule condition qu'elles permettent au maître de prouver son aisance, sa compétence et l'activité orale de ses élèves. A déjà vu pas mal de classes où l'on essayait de faire « quelque chose », reste sceptique sur l'intérêt de certaines formes de travail et n'est prêt à les admettre qu'à la condition qu'elles réussissent.

Type 3 : inspecteur médiocrement informé des méthodes actives ou tout au moins prévenu contre elles

parce que persuadé que le cadre traditionnel permet de libérer en profondeur l'élève. A lui aussi vu pas mal de classes où l'on essayait de faire « quelque chose » et en tire la conclusion que ces voies sont stériles et en tout cas moins rentables que les voies traditionnelles.

Les enseignants classent souvent leurs inspecteurs en type 2 ou 3 (les « sympas » et les « peaux de vache ») mais la réalité est plus complexe. Car le type 2 devant un échec manifeste devient un type 3 et inversement on voit des types 3 admettre certaines formes de travail à condition que celles-ci puissent se justifier au « confessionnal », ce qui implique chez l'enseignant le minimum d'assurance que donne une réflexion approfondie sur ce que l'on fait, ce qui nous ramène au second point (La classe ouverte).

De toutes manières tous les inspecteurs se retrouvent d'accord sur une exigence, fondamentale à leurs yeux et que certains collègues tournent en dérision : la maîtrise de la forme de l'enseignement. On sait que l'attaque, la conduite et la conclusion de l'heure doivent suivre un rythme ascendant, former un tout cohérent avec reprise vigoureuse des idées directrices dans les cinq dernières minutes. Est-il possible de présenter dans cette forme une conférence d'élève, une correspondance, l'exploitation d'un journal, un montage, une séance d'expression libre... Poser la question c'est apparemment y répondre : ces activités balayent les préoccupations formelles ; en outre la classe présente des moments de calme plat, apparemment inintéressants mais qui en fait préparent autre chose...

Les techniques neuves, quand elles sont souvent pratiquées dans la classe, finissent par se mouler dans un protocole d'exécution admis par tous parce que le plus naturel et le plus pratique. Les conférences d'élèves passent ainsi rapidement de 50 à 20 ou même à 10 minutes parce que les conférences courtes sont les plus réussies et les plus intéressantes. C'est ce protocole qu'il convient d'approfondir dans la perspective de l'inspection. Ainsi de l'exposé d'élève : le maître présente le travail (pour montrer qu'il conduit effectivement la classe), l'élève fait son exposé, commence le dialogue avec la classe, le professeur intervenant avec lui de temps à autre pour préciser les problèmes, faire monter le niveau des interventions, tout en sortant de leur silence les élèves muets, puis conclut de manière à dégager vigoureusement les lignes de force du problème posé à partir de l'exposé. Il est bon (et pas seulement devant l'inspecteur !) aussitôt après l'exposé de poser les problèmes de méthode : comment l'exposé a-t-il été reçu par la classe (réglage du débit et de sa clarté... on peut le faire d'entrée de jeu si le débit est trop sourd),

comment s'est-il servi de la bibliographie ou de la fiche-guide, quelles difficultés a-t-il rencontrées ? Ces points de méthode sont à régler en cinq minutes mais il s'agit de montrer que le maître contrôle constamment le travail, même — et surtout — quand il laisse le plus de liberté aux élèves. Il s'agit beaucoup moins de formalisme que de « part du maître » assumée d'une manière rigoureuse.

Mais si on ne fait pas ce travail toute l'année... on court de gros risques le jour de l'inspection. Pour un montage audio-visuel s'y ajoutent les problèmes techniques : si la lampe du projecteur claque, si l'ampli du magnétophone s'éteint, on n'insiste pas et on présente l'explication de texte se rapportant au thème traité, toujours en réserve en prévision de ces incidents... Il s'agit en effet non de montrer ses talents de bricoleur mais une aptitude à faire face à une situation imprévue ; il ne faut pas compter alors remplacer le montage par une conférence : pris au débotté le conférencier va bafouiller... On passe donc immédiatement au seul exercice capable de satisfaire pleinement l'éminent visiteur après un incident imprévisible certes mais regrettable.

En ce qui concerne l'expression libre certaines classes votent et d'autres non. Donc deux procédures différentes :

Procédure n° 1 : présentation rapide de l'état de l'expression libre dans la classe (thèmes, maladresses stylistiques), lecture des textes (demander à la classe ce qu'elle pense de la diction de chaque texte pour que la lecture soit claire), élection, mise au net du texte élu. Il ne faut pas se laisser prendre par la cloche : si on ne peut reprendre tout le texte ne traiter que le paragraphe le plus important. Il est bon de pouvoir se réserver quelques minutes pour tirer la conclusion de l'exercice.

Procédure n° 2 : présentation assez longue de l'état de l'expression libre (thèmes, maladresses diverses : orthographe, morphologie, syntaxe, style, figures, nouvelles découvertes...) Ensuite lecture des textes : lecture claire, commentaire de la lecture, problème de la correction (vue rapidement puisque, selon cette procédure, il n'y a pas de mise au net des textes... d'où la longueur de la première partie sur l'état de l'expression libre). On lit et on commente environ trois textes et le maître se réserve quelques minutes pour dégager les lignes de force de l'ensemble de la séance.

La classe faite en tandem pose de très sérieux problèmes notamment si les enseignants sont de même discipline... Apparemment l'inspecteur pourrait faire d'une pierre deux coups, mais le tandem n'est intéressant que pour des travaux particulièrement délicats, donc de recherche, et dans le tandem il y a

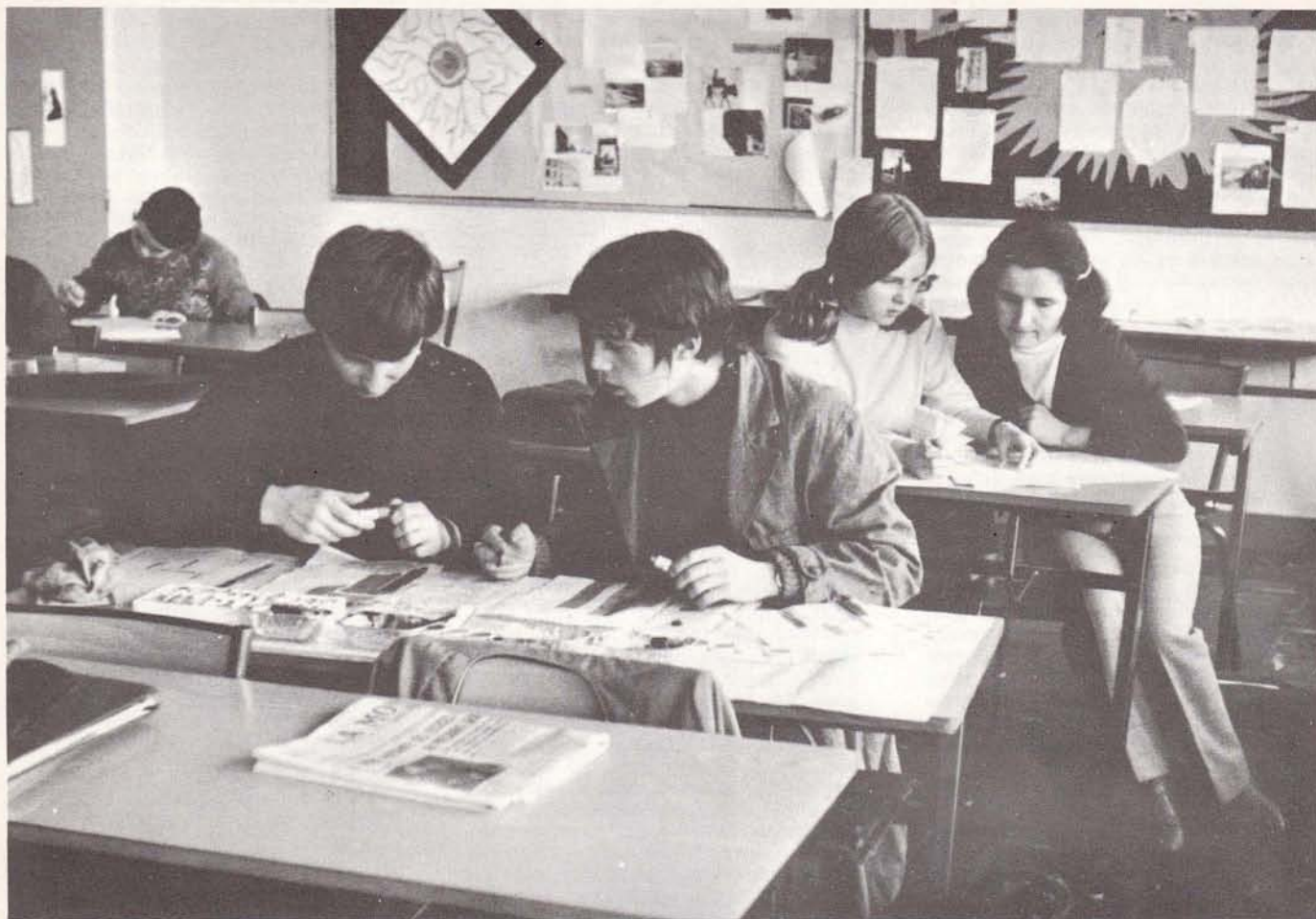


Photo Lèmery

toujours un leader... Si de surcroît les deux professeurs ont réuni leurs deux classes, l'impression finale est mauvaise. Un tandem sur deux disciplines différentes (français/économie, français/histoire, français/mathématique) est possible : un seul collègue est effectivement inspecté, encore faut-il qu'il garde le rôle de leader et il est très difficile de garder un équilibre satisfaisant : ou c'est vraiment un cours de français (et pourquoi avoir l'autre collègue avec soi ?), ou c'est vraiment un cours en interdisciplinarité (mais c'est de la recherche... difficile à juger). Il faut donc éviter ce type de travail en inspection alors qu'il est extrêmement fructueux pour tout le monde, maîtres et élèves puisqu'il concrétise la réalité de l'équipe de professeurs.

L'arrivée de l'envoi des correspondants pose une autre série de problèmes : — 1. la correspondance était déjà arrivée et on l'exploite : mise en commun assez facilement ordonnable — 2. la correspondance vient d'arriver et on déballe : un maître bien assuré dans ses techniques travaillant avec un inspecteur qui le connaît et l'estime n'a rien à craindre... le cas s'est produit mais qui peut être sûr de remplir ces deux conditions ? — 3. la correspondance est

arrivée mais n'est pas ouverte : il est possible que le plus honnête soit de soumettre la difficulté à l'inspecteur mais ce n'est pas le plus habile. Que faire si l'on se voit répondre : « Voyons toujours... vous êtes maître de votre classe ». Vous voilà dans le mauvais pas que vous vouliez précisément éviter... Mieux vaut retarder l'ouverture du colis...

Un inspecteur faisait remarquer qu'il avait le sentiment de toujours arriver « au mauvais moment ». Il est anormal en effet de toujours craindre l'inspecteur : c'est qu'on est bien mal assuré à la fois de ses hypothèses et du travail que l'on fait. Mais l'exemple du tandem et celui de la correspondance montrent qu'un enseignant consciencieux peut en toute bonne foi se trouver dans une situation inextricable où le recours à la sacro-sainte lecture expliquée prend figure de déroute... Beaucoup pensent fermement que l'honnêteté consiste à « faire comme d'habitude ». Mais l'arrivée d'un inspecteur c'est précisément l'événement inhabituel et important : il faut donc en tenir compte. Quand un collègue visite la classe et qu'il se prête au jeu on peut travailler en tandem... Mais cette procédure paraît difficile à appliquer dans le cas d'une inspection... On ne peut ni ignorer l'ins-

pecteur, ni l'impliquer dans le travail de la classe mais on peut tenir compte de lui. Il vient dans un but précis : pourquoi ne pas le rappeler aux élèves et choisir avec eux dans la gamme de travaux en chantier l'exercice le plus apte à satisfaire le visiteur : cette pratique tourne à tout coup à l'explication de texte mais au moins l'inspecteur sait-il qu'on fait autre chose dans la classe. Ainsi éclairé par ce propos et par l'examen du cahier de texte (qu'il convient de tenir soigneusement à jour en signalant le but des travaux effectués) l'inspecteur peut juger qu'il en sait assez et proposer de passer à un exercice non traditionnel : on pourra s'y lancer alors avec prudence mais confiance.

Il est donc possible de concilier les méthodes actives et les contraintes de l'inspection. Il faudrait simplement pour éviter des situations gênantes que l'inspecteur puisse s'annoncer 24 heures à l'avance : ce délai est trop bref pour que l'enseignant puisse se livrer à une manipulation du cahier de texte et de ses progressions mais il est suffisant pour éviter la présentation d'un travail utile à la classe mais peu éclairant sur la valeur du maître.

V. INSPECTION ET POLITIQUE

Français, philosophie et histoire-géographie constituent la trilogie des disciplines explosives. Le français s'y est joint récemment et bientôt l'économie transformera le trio en quatuor. Par la langue, par la littérature une idéologie s'exprime et s'étale. Toute une série de valeurs établies sont contestées que l'on voudrait juger sinon éternelles du moins permanentes. Il suffit d'écouter les inspecteurs généraux et de lire les rapports d'agrégation. Une culture est à défendre, si le professeur n'a plus la foi, qu'il se démette (Cahier Pédagogique sur l'Inspection). « Il pensera (le candidat) que si la culture n'est pas la vie, elle est au moins une façon de lui donner un sens, et un des plus puissants moyens qui soient de la rendre supportable (...) Le candidat de l'avenir n'a aucune raison de perdre cœur. Il dépend de lui de sauver un concours qui a formé tant d'esprits de bonne trempe et qui — espérons-le — en formera encore beaucoup (...) Il demandera, il exigera qu'on propose à sa méditation non pas ce qu'il y a de plus curieux ou de plus rapproché dans le temps mais ce qu'il y a de plus difficile » (Agrégation lettres modernes hommes 1970). On voit les points de rupture : la littérature sert davantage à transformer la vie qu'à la rendre supportable, nombre d'esprits de bonne trempe nient avoir été formés par l'agrégation, le passé n'intéresse que dans la mesure où il aide à comprendre le présent. Un seul point commun : le désir de la rigueur intellectuelle. Le « confessionnal » connaît de temps à autre des discussions d'autant plus âpres qu'elles sont polies. Le conflit sur le contenu est irrémédiable et en ce sens il n'est pas important : il ne débouche que sur le silence. L'un aime Michaux, l'autre ne l'aime pas ; l'un est persuadé qu'une révolution profonde est inéluctable, l'autre refuse d'en convenir... Par contre le conflit sur les méthodes est beaucoup plus important car les méthodes sont action, contenu incarné, propositions concrètes, amorces de solution pour l'avenir (coopérative et autogestion). Quand un inspecteur dit : « Vous n'avez pas à admettre le Voltaire de vos élèves mais à proposer le vôtre » ce n'est pas un problème de contenu (car on peut s'entendre

d'une manière relativement aisée sur Voltaire) mais c'est une question de méthode pédagogique.

C'est pourquoi changer *une* seule technique dans la pratique de sa classe est un acte lourd de signification. Personne ne devrait s'y tromper et surtout pas l'enseignant.

Or que voit-on ? nombre de collègues ont découvert la rénovation pédagogique après 68. Et certains d'entre eux pratiquent l'expression libre d'un mouvement naturel, sans soupçon, comme si cela allait de soi de laisser s'exprimer les élèves. Nous serions mal venus de nous plaindre de ce qui devient chez les plus jeunes de nos collègues comme un réflexe naturel. Mais combien oublient que l'expression libre ne va pas de soi pour tout le monde, qu'elle soulève un tas de problèmes pour ceux qui la pratiquent et la connaissent et encore plus pour ceux qui l'ignorent et la combattent. R. Ikor y voit un viol possible des consciences, les opposants au plan Rouchette et à la commission Emmanuel y voient la dégradation d'une culture et d'une langue... Constamment l'expression libre est à réexaminer dans ses finalités et ses procédures. On comprend que des conflits idéologiques graves puissent éclater de temps à autre entre inspecteurs et inspectés.

On retombe ainsi sur la nécessité impérieuse pour l'enseignant de bien comprendre ses propres motivations. Trois raisons doivent nous pousser à examiner de très près et sans complaisance ce que nous faisons : nous sommes un service public, c'est une question de prudence professionnelle, nous devons préparer — aux moindres coûts — les conditions favorables d'un changement de politique culturelle puisque l'ancienne a fait faillite (et que ceci se démontre). Pratiquement cela revient à se poser continuellement trois questions :

1. *que ferais-je et que dirais-je si j'étais visité et inspecté maintenant même ?*
 2. *Si je voyais faire dans la classe d'un collègue ce que je fais actuellement, qu'en penserais-je ?*
 3. *Les élèves sont-ils réellement d'accord avec ce que je leur propose ? en avons-nous discuté ? Sont-ils convaincus de l'intérêt à court, moyen long terme de telle ou telle technique ?*
- Cet appel à la réflexion sur soi dé-

concertera les partisans d'une action menant à démasquer l'adversaire par le cycle provocation - répression - solidarité. Il faut regarder en face de dures réalités : s'il était si facile de changer l'enseignement ça se saurait et ce serait fait. Croit-on sérieusement que Freinet et ceux qui l'ont suivi depuis 1927 se soient contentés d'enfiler des perles ? Mesure-t-on la somme d'efforts dépensée depuis 1945 par les diverses équipes qui ont pris successivement en charge les Cahiers pédagogiques ? La percée est lente... Changeât-on de politique et nous donnât-on les crédits nécessaires, une immense espérance et un immense chantier s'ouvriraient mais trainant avec eux une masse de problèmes dont il vaut mieux avoir conscience avant qu'après, précisément pour en venir à bout plus rapidement.

On dira que ce texte sert à éviter la répression. Mis à part quelques collègues, l'immense majorité du corps enseignant souhaite à la fois faire quelque chose mais prendre un minimum de risques. Qui les blâmera ? Des collègues ont pu être injustement sanctionnés et rétablis dans leur droit parce qu'ils avaient le soutien de leurs syndicats ou celui de l'opinion publique locale ou les deux à la fois et qu'ils ont pu ainsi susciter sur leur nom un courant de sympathie et un soutien actif réel. Désormais la répression s'abattra sur les collègues qui n'auront pas mis tous les atouts dans leur jeu et elle s'abattra sur eux précisément parce qu'ils n'auront pas mis tous les atouts dans leur jeu. Cela ne veut pas dire qu'il faut renoncer à l'expression libre mais qu'il ne faut pas la pratiquer d'une manière incohérente.

Plus la situation se durcit, plus les contradictions s'exaspèrent et plus nos responsabilités s'accroissent : nous sommes (de l'Ecole Moderne, des Cahiers Pédagogiques ou d'autres mouvements) le deuxième terme d'une alternative dont le premier (l'enseignement traditionnel) a fait faillite. D'ores et déjà, que nous le voulions ou non, nous devenons responsables d'un nouveau système pédagogique qu'il nous faut maîtriser avant même qu'il soit né.

R. FAVRY
27, rue A.-Perbosc
82 - Montauban

APPEL

Michel VIBERT (34 Rue Milieu 14400 Caen) avait prêté pour le congrès de Nice un montage audiovisuel (diapos en coffret plastique et bande magnétique) intitulé "La tasse de thé". Malgré toutes ses recherches, il n'a pu encore le récupérer et comme il y tient beaucoup, il fait appel à tous les camarades qui pourraient l'aider à le retrouver.

NOTA BENE

Gérard BAILLY-MAITRE

Les principes d'appréciation du travail scolaire que je vais essayer d'exposer ici, nous les avons élaborés au cours des deux années scolaires passées, grâce à une expérience collective dont élèves et maître n'ont pas souffert, bien au contraire.

Ces principes ont évolué, ils évoluent, ils évolueront encore si personne ne vient saboter ni saccager notre entreprise qui s'étend peu à peu aux autres disciplines et à d'autres classes.

En tous les cas, et je le dis avec beaucoup d'amertume, nous n'aurons pas, nous autres, gâché une réforme qui, sans être suffisante, allait au moins dans le bon sens.

Nous n'aurons pas, nous autres, réduit les notes sur 20 à des notes sur 5!!! (Chiffres ou lettres).

* Au fil des travaux, à l'écrit ou à l'oral, ce ne sont pas des choses que nous avons la responsabilité de juger, mais un être vivant, complexe et en perpétuelle évolution.

* La notation sur 20 est une purée d'appréciations monstrueuse : *connaissances, expression, raisonnement, effort...*

* Il convient donc de la fragmenter en autant d'éléments complémentaires : c'est le principe de l'*appréciation analytique*, fondement hélas rarement pris en considération de la réforme agonisante.

* Avant de porter un jugement en tout ou partie, il apparaît nécessaire de rassembler peu à peu une masse d'observations glanées à chaque instant de la vie scolaire. Aucun travail particulier n'est donc officiellement noté.

* Le caractère pseudo-scientifique du jugement individuel étant reconnu, on peut atténuer toutefois sa relativité en pratiquant une co-évaluation aussi fréquente que possible entre l'élève, ses camarades d'atelier et l'enseignant. Toute divergence donne lieu à double ou triple inscription sur le registre usuel.

* Quant aux autres petites observations quotidiennes, qui le désire peut en prendre connaissance dans le registre ouvert sur le bureau. Toute contestation est également admise.

* Appréciation analytique : dans chaque catégorie née de la fragmentation du jugement, il n'est plus nécessaire d'une multiplicité de symboles, cinq suffisent pour traduire (chez le « juge ») :

A : *une satisfaction absolue*

B : *une satisfaction dominante*

C : *l'embarras et les scrupules nés d'une impression mitigée*

D : *une insatisfaction dominante*

E : *une insatisfaction absolue*

* A propos de tel ou tel travail observé, rien n'oblige à inscrire un symbole systématiquement dans toutes les catégories d'appréciation. Seules donnent lieu à inscription les impressions nettes... d'où un gain de temps appréciable.

* Il est très possible même, si le début et la fin de tel travail font naître des impressions différentes dans une catégorie donnée, de porter dans cette catégorie deux symboles distincts. Exemple : B et D, dans « *Raisonnement* », pour la même démonstration (en C.F., en Maths...)

* La notion de moyenne, dont l'absurdité et l'injustice ne sont plus à démontrer, disparaît avec la fragmentation du jugement. Elle est remplacée, selon le cas, par les notions de « DOMINANTE » et de « PROFIL ».

* Lorsqu'il est nécessaire et possible de résumer un ensemble d'observations portant, par exemple, sur les qualités d'expression orale de tel individu, on observera quel est le symbole dominant entre tous, en tenant compte :

— de la quantité ; ainsi, dans la série B.D.B.C.B.B. le symbole dominant est B.

— de la chronologie ; ainsi, à nombre égal de symboles, dans la série C.C.B.C.B.C.B.B., B est dominant.

* Ce principe permet d'éliminer l'influence de ces « accidents » sur quoi se fondait largement la hantise de la note, naguère.

* Il permet encore d'éviter que soit pénalisé tel élève qui, après avoir trébuché un temps sur telle difficulté ou dans tel domaine, a franchi enfin l'obstacle et confirmé son aisance nouvelle.

* En tout état de cause, le plus important n'est pas le résultat mais l'effort et le progrès de l'individu, et sur cela on peut commencer l'expérience, difficile mais enrichissante, de la co-évaluation.

* C'est coopérativement, entre élèves et enseignant, que nous pouvons peu à peu élaborer des principes d'évaluation. Le plus précieux, le primordial n'est donc pas la « note » ni l'évaluation des travaux,

mais l'atmosphère dans la classe, la confiance et l'estime, la franchise réciproques.

Gérard BAILLY-MAITRE

P.S. Depuis que j'ai écrit cet article, il y a quelques mois, peu de changement. Pour ma part, l'expérience dans l'ensemble marche assez bien.

Cependant il nous paraît très difficile de co-évaluer les travaux soumis au groupe, et pratiquement impossible de dépasser la rubrique « Effort » pour les travaux individuels. Et encore...

L'absence de « notes » sur les copies est bien admise ; le registre est consulté modérément, et mes impressions ne donnent pas lieu à contestations ; la liste des travaux libres que chacun devrait y tenir ou y vérifier pour son propre compte n'est même que rarement mise à jour (ce que je déplore, parce que c'est pour moi un secrétariat pénible) ; enfin je n'ai constaté ni surprise ni réclamation au moment des bulletins trimestriels.

Somme toute, les « notes » ne semblent pas — je m'en félicite — la préoccupation majeure de mes élèves. (6^e / 4^e / 3^e, sauf pour les épreuves de Brevet que nous « bachotons » sur 20 de temps à autre). Nous pratiquons le bilan de travail par quinzaine, avec commentaire mutuel ; je m'entretiens quotidiennement avec les élèves, surtout s'ils sont en difficulté...

Pas de problème côté parents. Il est assurément honnête et utile de leur annoncer ses intentions, dès le début de l'année.



Photo G. Bailly-Maitre

LA LOI (MATHÉMATIQUE) DES CARNETS DE NOTES

C'était le temps où les instructions ministérielles encourageaient prudemment les novateurs : il était conseillé de remplacer la notation chiffrée par des lettres. Cette révolution, survenant après Mai, acheva de semer la panique chez beaucoup d'enseignants.

— Mais comment ferez-vous la moyenne en fin de trimestre ?

— C'est très simple ! Vous écrivez sur des petits papiers les différentes lettres obtenues par un élève, vous les déposez dans un chapeau, vous agitez et tirez un papier au hasard : c'est le résultat du trimestre ! » (1)

Il est vrai que la notation par lettres soulevait d'étonnantes objections. Mes sixièmes d'alors se posaient aussi des questions : « Où placer exactement sur le graphique mensuel — que nous établissons en réunion de coopérative — le point correspondant par exemple aux mathématiques ? » Et moi,

(1) Propos réellement tenus lors d'un conseil des professeurs ayant pour objet de décider si la notation chiffrée devait être ou non maintenue...

l'ardent défenseur des lettres (fallait-il que je sois stupide !) je ne savais que répondre. Je n'allais quand même pas leur dire à eux, mes trop logiques petits sixièmes que l'on voyait bien... à peu près... où placer le fameux point ! Ils voulaient une loi, une vraie loi des carnets de notes qui tranche dans tous les cas, sans discussion, sans hésitation. Une loi mathématique que moi, professeur de mathématiques, j'aurais dû connaître... Mais comme je ne la connaissais pas, nous avons cherché ensemble et je vous livre le fruit de leur réflexion (tiré du travail envoyé à nos correspondants qui étaient alors des élèves du C.E.G. de Douvres-la-Délicieuse).

Nelly et Christine avaient proposé la solution suivante :

« Il y a cinq appréciations : A, B, C, D, E. Quand on a deux appréciations, on prend pour résultat l'appréciation qui est juste au milieu s'il y en a une. Ex : $A E = C$; $B D = C$. S'il n'y a pas d'appréciation juste au milieu : quand il y a eu progrès on prend l'appréciation qui est juste au-dessus du milieu, quand il y a eu baisse on prend l'appréciation qui est juste au-dessous du milieu. Ex : $D A = B$; $A D = C$. »

Jean-Pierre avait procédé autrement :

« A chaque appréciation je fais correspondre un nombre :

$A = 10 \quad B = 8 \quad C = 6 \quad D = 4 \quad E = 2$

Quand j'ai deux appréciations je fais le total des deux nombres et je divise par deux. Si le résultat est pair, donc un nombre de mon tableau, je le note. Si le résultat est impair j'ajoute 1 s'il y a progrès, je retranche 1 s'il y a baisse. »

Et les deux méthodes donnant (eh ! oui.) les mêmes résultats, tous trois avaient composé le tableau suivant :

AA = A	BA = A	CA = B
AB = B	BB = B	CB = B
AC = B	BC = C	CC = C
AD = C	BD = C	CD = D
AE = C	BE = D	CE = D
DA = B	EA = C	
DB = C	EB = C	
DC = C	EC = D	
DD = D	ED = D	
DE = E	EE = E	

Comme ils avaient déjà découvert le tableau à double entrée, je leur ai suggéré d'essayer de construire un vrai tableau plus simple. Et le lendemain Nelly et Christine présentèrent leur tableau à la classe :

1	A	B	C	D	E
2	A	B	C	D	E
A	A	A	B	B	C
B	B	B	B	C	C
C	B	C	C	C	D
D	C	C	D	D	D
E	C	D	D	E	E

Pardon, Monsieur le Ministre, j'ai dépassé le « cadre » du programme, mais c'est votre faute : le remplacement des notes par des lettres impliquait logiquement l'étude des lois de composition internes... Mais je n'ai que faire de votre réponse. D'abord... vous n'êtes plus ministre, pas plus que votre successeur qui a approuvé le retour à la notation chiffrée. La « loi des carnets de notes » que nous avons découverte n'était ni commutative, ni associative... et ces lacunes posaient des problèmes, d'insurmontables problèmes au moment de la sélection.

Jean-Michel et Eric les avaient d'ailleurs entrevus : « Quand on a deux lettres qui se suivent tout va bien. Mais quand il y a plus de deux lettres, on ne sait pas comment faire ; nous avons trouvé plusieurs méthodes, les voici ; exemple choisi : A B D B

— méthode d'Eric. $AB = B ; BD = C ; DB = C$ puis $BC = C ; CC = C$ résultat : C

— méthode de Patricia. $AB = B ; BD = C ; CB = B$ résultat : B

— méthode de Christine : $AB = B ; DB = C$ puis $BC = C$ résultat : C

A votre avis, quelle méthode faut-il prendre ? Pouvez-vous nous aider à résoudre ce problème ? »

Nos amis de Douvres n'ont pas su résoudre notre problème du carnet de notes. Personne n'a su le résoudre...

Si donc vous trouvez une solution à notre problème, dites-le nous ! écrivez à Monsieur le Ministre ! Peut-être rétablira-t-il la notation par lettres puisqu'il sera possible alors de faire... l'irremplaçable moyenne trimestrielle !

Gérard Mouy
34, rue J.M. de Hérédia
72 - Le Mans

HÉLÈNE VIRARD

Nous avons appris le décès pendant les vacances de notre camarade Hélène Virard, de Poligny (Jura).

Tous ceux qu'elle a aidés dans son département et dans les nombreux stages auxquels, avec sa sœur Henriette, elle apportait sa chaleureuse participation, garderont le souvenir ému de son fidèle dévouement à l'éducation.

OFFRES SPÉCIALES RENTRÉE 72

PROTÉGEZ VOS BT

La CEL peut fournir des protège BT en plastique transparent ("Cristal" 20/100) au prix de:

40 F les 50 pour les non-actionnaires ou pour facturation à la mairie
30 F les 50 pour les actionnaires CEL.

(bon de commande au dos)

DISQUES I.C.E.M.

33 tours - 17 cm

ICEM 4: Mai 68 — ICEM 5: Les petits chantent la famille — ICEM 6: Musiques simples et rythmes libres.

Des enregistrements "sur le vif" faits dans des classes, au cours d'entretiens, de discussions, de chant libre ou de musique libre, illustrant le mieux le climat de liberté et de confiance que procure à l'enfant la pédagogie Freinet.

Disques parus:

ICEM 2: Naissances. Histoire d'un bégaiement.

ICEM 3: La vie — Comment nous sommes nés.

(bon de commande au dos)

ALBUMS BT ALBUMS BTJ

5 brochures de l'une ou de l'autre collection regroupées sous reliure souple avec jaquette en quadrichromie.

Les avantages du livre relié et ceux de la brochure indépendante qu'on peut retirer à tout moment de la reliure.

Actuellement, 3 albums BTJ et 3 albums BT sont livrables

Albums BTJ à 17.00 F l'un

Albums BT à 19.00 F l'un

AJ1 : Animaux des forêts
AJ2 : Animaux familiers
AJ3 : Mes amies les bêtes de la ferme

A1 : Enfants d'Europe
A2 : Visages d'Europe
A3 : Faune sauvage de la France

(bon de commande au dos)

LES LIVRETS PROGRAMMÉS DE CALCUL

Un complément au calcul vivant, permettant aux enfants de travailler sur des situations mathématiques courantes en respectant au maximum les divers modes de raisonnement.

Par séries de 10 livrets sur un même concept mathématique

3 séries parues: B1 (0 à 9) Ensembles et relations | la série: 9.00 F
(1 série convient pour 8 à 10 élèves) B2 (0 à 9) Addition - soustraction
C3 (0 à 9) Application linéaire.

(bon de commande au dos)

M Adresse Code postal

demande à la CEL de lui livrer (1) **protège-BT**
 x 30 F = F (actionnaire n°) (2)

• Ci-joint règlement soit ou
 x 40 F = F (non-actionnaire) (2)

par chèque postal ou chèque bancaire

• Demande que cette livraison soit facturée à la mairie de (2)

Signature: _____

(1) multiple de 50
 (2) rayer les mentions inutiles

à retourner à CEL - BP 282 - 06403 CANNES - CCP 115 - 03 Marseille

M (actionnaire n°) Adresse Code postal

demande à la CEL de lui livrer les **disques** cochés ci-dessous

ICEM 2 ICEM 3 ICEM 4 ICEM 5 ICEM 6

• Ci-joint règlement soit x 8.00 F = F
 par chèque postal - chèque bancaire

Signature: _____

• Demande que cette livraison soit facturée à la mairie de

à retourner à CEL - BP 282 - 06403 CANNES - CCP 115 - 03 Marseille

M (actionnaire n°) Adresse Code postal

demande à la CEL de lui livrer les **albums**:

AJ1 A1 soit albums à 17 F = F
 AJ2 A2 albums à 19 F = F
 AJ3 A3 total F

Signature: _____

• Ci-joint règlement par chèque postal - chèque bancaire
 • Demande que cette livraison soit facturée à la mairie de

à retourner à CEL - BP 282 - 06403 CANNES - CCP 115 - 03 Marseille

M (actionnaire n°) Adresse Code postal

demande à la CEL de lui envoyer les **Livrets programmés**

..... séries B1 (0-9)
 séries B2 (0-9) soit séries à 9.00 F = F
 séries C3 (0-9)

Signature: _____

• Ci-joint règlement par chèque postal - chèque bancaire
 • Demande que cette livraison soit facturée à la mairie de

à retourner à CEL - BP 282 - 06403 CANNES - CCP 115 - 03 Marseille

vers L'AUTOGESTION

un ouvrage de 210 pages 15,00 F

Une classe autogérée ou en marche vers l'autogestion est un milieu de vie complexe et unique dont le climat semble difficilement traduisible par des mots ou par des chiffres. Ce document est donc une monographie comportant essentiellement une description de l'évolution de la vie et du travail dans une classe au cours d'une année scolaire. Avec une préface de Jean Vial.

(bon de commande au dos)

DES LIVRETS PROGRAMMÉS "VIERGES"

Si vous voulez ajouter des livrets "personnalisés" ou "localisés" aux séries CEL, si vous voulez créer d'autres séries en vous servant de la technique du livret programmé, demandez les livrets vierges.

Même format, même présentation des pages que les livrets de calcul. Seule la couverture est blanche (vous pourrez faire illustrer)

Livrés par paquets de 10 au prix de 4,00 F (non-actionnaires ou facturation à la mairie) 3,00 F pour les actionnaires CEL.

(bon de commande au dos)

JOURNAL SCOLAIRE ACCESSOIRES

non actionnaires ou
facturation à la mairie 40 F

actionnaires C.E.L. 30 F

La CEL vous offre un lot d'accessoires pour le tirage du journal scolaire. Ce lot comprend :

1 *cale à marger* : permettant de placer le papier sur la presse toujours dans la même position, sans risque de maculage.

1 *sabot de séchage* : pour le rangement des feuilles sortant de la presse, avec ou sans intercalaire (faible encombrement, bi-format).

1 *range-composteurs pour* : vides, à corriger, vérifiés, transfert sur presse

5 *porte-composteurs* à rainure, pouvant recevoir un miroir pour le contrôle immédiat de la composition (modèle unique pour tous les corps).

2 *supports de casse* en contreplaqué pour renforcer l'assise des casses.

(bon de commande au dos)

BIBLIOTHÈQUE ENFANTINE

Des séries de 10 livrets pour l'apprentissage de la lecture. Avec des histoires simples, quotidiennes, faciles à comprendre, sans mots difficiles. Des caractères adaptés aux possibilités de lecture des enfants aux différents moments de l'année. 3 séries parues. Chaque série : 9,00 F

(bon de commande au dos)

SECOND DEGRÉ MATHÉMATIQUE

Libre recherche
mathématique

Souscription
pour 1972-73 20.00 F

Cette commission prévoit la publication, en 72-73, de 10 recueils de documents (témoignages de libres recherches mathématiques, fiches de travail pour les élèves : pistes, suggestions, informations...)

Les thèmes abordés seront : planche à clous, machines à compter, carrés magiques, jeux de dés, transformations et matrices, en football, le tiercé,... des couleurs, etc...

Souscrivez sans retard, faites souscrire autour de vous.

C'est un outil de pénétration au second degré.

Les 10 recueils parviendront en 3 livraisons (1 par trimestre scolaire).

(bon de commande au dos)

M Adresse Code postal

demande à la CEL de lui livrer **"Vers l'autogestion"**
 ci-joint règlement 15 F signature:
 par chèque postal - chèque bancaire

à retourner à CEL - BP 282 - 06403 CANNES - CCP 115-03 Marseille

M Adresse Code postal

demande à la CEL de lui livrer:
 paquets de 10 livrets vierges à 4 F ou 3 F (actionnaire n°.....) = F signature:
 • Ci-joint règlement par chèque postal - chèque bancaire
 • Demande que cette livraison soit facturée à la mairie de

à retourner à CEL - BP 282 - 06403 CANNES - CCP 115-03 Marseille

M Adresse Code postal

demande à la CEL de lui livrer les **accessoires pour Journal scolaire**
 Ci-joint règlement soit 30 F (actionnaire n°.....) (1)
 40 F (non-actionnaire) (1)
 par chèque postal - chèque bancaire (1)
 Demande que cette livraison soit facturée à la Mairie de signature:

(1) rayer les mentions inutiles.

à retourner à CEL - BP 282 - 06403 CANNES - CCP 115-03 Marseille

M (actionnaire n°.....) Adresse Code postal

demande à la CEL de lui envoyer les livrets **Bibliothèque Enfantine**
 séries n° 1
 séries n° 2 soit séries à 9.00 F = F
 séries n° 3

• Ci-joint règlement par chèque postal signature:
 chèque bancaire
 • Demande que cette livraison soit facturée à la mairie de

à retourner à CEL - BP 282 - 06403 CANNES - CCP 115-03 Marseille

M Adresse Code postal

souscrit à la série **"Libre Recherche Mathématique"** pour 1972 - 1973
 Ci-joint règlement de 20.00 F signature:
 par chèque bancaire - chèque postal

à retourner à CEL - BP 282 - 06403 CANNES - CCP 115-03 Marseille

LA VIE DU GROUPE CLASSE

Le cahier de roulement est un outil de travail, souvent utilisé au sein de l'I.C.E.M., qui met en relation des camarades souvent éloignés les uns des autres, qui leur permet de discuter par écrit autour des problèmes pédagogiques qui leur sont communs, et de confronter leurs expériences.

Ces expériences, effectuées sous le signe du tâtonnement expérimental, aboutissent à des résultats décevants pour certains, encourageants pour la plupart. Quels qu'en soient les résultats, elles se doivent d'être discutées, puis synthétisées. L'exploitation des questions soulevées par les expériences d'auto-gestion décrites dans le document ICEM n° 7 « Vers l'auto-gestion » est loin d'être achevée. Nous espérons sensibiliser un peu plus les camarades au grand travail de confrontation qui est la condition première de nos progrès pédagogiques. (P. Yvin)

Nous communiquons aujourd'hui des extraits d'un cahier de roulement régional, auquel ont participé les camarades suivants :

André MATHIEU : CES Chantenay, 44 - Nantes (6° Transition)

Nadine BOUYER : CES Pont-Rousseau, 44 - Rezé (6° Transition)

Joëlle JOUNOT : CEG La Gentillierie, 35 - St-Servan (4° Pratique)

Claude COUPÉ : Ecole Publique, 35 - Gosné (Cours Moyen).

A. MATHIEU : L'année dernière ma classe (6° Transition) était formée d'élèves venant de classes différentes et pour la première fois filles et garçons réunis.

Pendant un mois et demi j'ai essayé d'attendre que ce groupe disparate fasse lui-même l'apprentissage de la vie en commun et trouve les structures lui permettant d'abord de vivre et ensuite de travailler.

Je n'intervenais seulement qu'à la demande de ceux qui avaient besoin de moi. Le reste du groupe étant livré à lui-même. Résultat : peu ou pas de travail et un bruit épouvantable souvent émaillé de disputes. Beaucoup de discussions anarchiques avec une quantité d'idées (souvent bonnes) émises. Des leaders se sont dessinés et ont disparu. Le groupe livré à lui-même se cherchait, tournait en rond désespérément et retombait dans le chaos.

Le journal mural fleurissait et, à travers lui, on peut facilement reconstituer le tâtonnement du groupe.

À deux reprises les enfants m'ont demandé de prendre la classe en main, de les faire obéir et en désespoir de cause de les punir. Ces deux fois-là j'ai refusé d'assumer ce rôle.

À chaque fois le groupe est reparti à la recherche d'un nouveau leader à qui, une fois installé, ils ne reconnaissent aucune autorité.

Une coopérative avait été instituée et au cours des réunions le même problème se reposait.

Le bureau désigné par le groupe et de l'autre côté le reste de la classe, réclamant de ce bureau une tutelle qu'il était incapable d'assumer.

L'autogestion se déroule suivant un processus que l'on retrouve souvent dans tous les groupes enfants ou adultes.

— Proposition

— Discussion

— Décision

— Application

1) *La proposition* : C'est la phase la plus facile.

2) *La discussion* : Les difficultés commencent, car l'écoute n'est pas installée dans le groupe. Les idées s'amoncellent et les questions restent sans réponses. Tout ceci crée un climat de tension que le groupe est incapable de surpasser.

Plus personne n'écoute, rebellion, et la discussion n'est plus possible.

Pendant longtemps les réunions n'ont pas dépassé ce stade-là.

3) *La décision* : les enfants se trouvent placés devant un choix à faire entre plusieurs solutions.

Le vote leur paraît le moyen le plus pratique pour régler la décision or comme la discussion n'a pas été suffisamment solide et éclaircie, ce vote est presque aussitôt remis en question. Ils revotent ainsi plusieurs fois de suite pour retomber dans une nouvelle discussion et le cercle vicieux recommence.

4) *L'application* : lorsqu'enfin la décision est prise, reste le stade le plus critique de l'application.

Qui a autorité dans le groupe pour faire appliquer la décision face au déviant qui ne tarde pas à se manifester ? C'est le recours à la force physique et cela n'arrange pas les choses.

Le groupe se retourne alors vers le maître qui en fait est le seul qui puisse intervenir quand les forces vives du groupe sont épuisées. Si le maître refuse à nouveau ce rôle, la décision prise reste inappliquée et n'est plus qu'un souvenir. Le groupe se trouve complètement paralysé et chose plus grave en position d'échec. Où se situe donc l'intervention du maître ?

C. COUPE : Je suis aux prises avec le même problème.

N. BOUYER : Parfois la décision est simplement oubliée.

J. JOUNOT : Oui, pour moi, c'est grave et j'essaie dans la mesure du possible d'éviter cet échec. Ici se place l'intervention du maître : le maître aidant.

A. MATHIEU : Sur d'autres problèmes plus complexes peut-être pour les enfants (ou alors la motivation est faible), ils ne parviennent pas encore à prendre une décision. Ainsi la semaine dernière ils m'ont demandé pourquoi on ne faisait pas de sciences ; je leur ai retourné la question à laquelle ils ont trouvé deux réponses : un exposé en retard et le manque de propositions. La classe a fixé la date de l'exposé, mais a refusé d'envisager les activités scientifiques susceptibles de l'intéresser.

Je vois un frein à la prise en charge du groupe par lui-même. En dehors du fait qu'il lui faut du temps pour découvrir des techniques facilitatrices, j'ai remarqué surtout cette année qu'il accueillait dans la plus grande indifférence les propositions émises par quelques élèves (3 environ). Il m'est arrivé une fois de reprendre une de ces propositions parce que j'y tenais (influence du maître) et de demander à ce qu'elle soit discutée par tous, afin que nous prenions une décision. Est-ce démocratique, ou pédagogique de forcer ainsi les choses ?

J. JOUNOT : Personnellement, je n'aurais fait ni l'un ni l'autre. Mais ne peut-on imaginer de les aider par un jeu de questions (à eux de chercher la réponse). Il me semble inconcevable de laisser mijoter ainsi des enfants. Personnellement je m'y refuse.

A. MATHIEU : C'est toi qui tranches et qui étiquettes une attitude. Imagine la même prise de position sur l'organisation de la classe avec les élèves. Je l'ai essayé, sur une telle prise de position, je fais immédiatement basculer la décision : les enfants ne sont pas à égalité avec l'adulte, pour défendre leur point de vue (arguments, expérience, vision des choses, maîtrise, etc.)

N. BOUYER : J'ai remarqué, au cours du mois d'octobre, que certaines décisions rares étaient appliquées immédiatement sans problème, mais ce n'était pas le cas pour la plupart.

Ainsi, pour ce qui concerne la remise en cause du genre texte libre, la mise en route de certaines responsabilités, les décisions étaient appliquées.

Il se présente aussi des situations intermédiaires : ainsi, le 2/12 il est décidé que chaque semaine, chaque équipe mettra au point un texte libre choisi parmi la production des membres de l'équipe. Le jour et l'heure sont même fixés : le vendredi de 11 h à 12 h. Immédiatement, chaque équipe choisit son auteur. La règle a été appliquée deux fois.

Au cours du 1^{er} trimestre, je ne suis intervenue que sporadiquement : parfois, je laissais faire ; à d'autres moments très rares, je rappelais la décision.

Depuis la rentrée, je suis intervenue une fois très fermement, car des gens extérieurs à l'école étaient concernés. Bref, d'une façon générale, je les ai laissés baigner dans l'échec.

Ce matin (20-1), une équipe fait des propositions d'action pour venir en aide à des travailleurs étrangers. Réaction immédiate de plusieurs : « Oui, mais il ne faut pas que ce soient des paroles ; il ne faudrait pas faire comme pour la camarade de Martine » suit le rappel d'une décision prise en octobre et que je pensais enterrée.

Maintenant que la prise de conscience est faite — j'interviendrai fermement — à *chaque fois* qu'une décision est prise.

Je me pose une question : est-ce que la prise de conscience a évolué normalement comme un fruit vient à maturité ? ou bien est-ce que ma dernière intervention n'a pas agi en coup de boutoir ?

J. JOUNOT : Influence du maître ? Et pourquoi pas simplement, envie, pour toi aussi, de vivre avec le groupe. Celui-ci ne peut-il admettre que tu aies aussi le droit d'avoir des désirs ? Forcer le cours des choses ? C'est beaucoup dire, à moins que cela ne devienne systématique. Forcer ? Si les miennes, après discussion ne sont pas d'accord, il me sera impossible de forcer.

A. MATHIEU : Entièrement d'accord ! Mais as-tu les mêmes moyens que Pierre ou Paul, élèves de ta classe, d'exprimer et de réaliser ces désirs ? Tes moyens ne sont-ils pas plus puissants que les leurs ? Chacun doit pouvoir se réaliser, le maître y compris, mais chacun se réalise-t-il dans ma classe ? Je n'en sais rien.

Le maître propose une technique qui permettra de mieux voir la question. Les enfants n'accepteront cette aide que lorsqu'ils auront épuisé tous les moyens de s'en sortir. Ils sont à un certain moment en position d'échec, ils ne savent plus. Le maître propose alors un autre moyen qu'ils ne connaissent pas. Si ce moyen est bon et leur permet d'avancer, ils ne tarderont pas à le faire leur. Je pense que c'est pédagogique ! Je pense que c'est démocratique dans la mesure où ils peuvent rejeter, ce qu'a proposé le maître.

Un exemple : un samedi, la réunion de coop : le vrai bazar. Impossibilité de discuter.

La présidente passe sur les questions, le groupe réagit en disant qu'il voudrait savoir ce qui va être décidé. Le bazar continue jusqu'à la fin de l'heure.

Je n'interviens jamais dans les réunions de coopérative sauf pour demander :

— Peut-on acheter ceci ?

— J'aimerais savoir si je dois préparer ceci ou cela, ou à la demande pour répondre à une question qui m'est adressée.

Je veux dire que je n'interviens jamais quant à la façon dont se déroule la réunion, pendant la réunion.

Le lundi : au plan de travail je fais cette fois l'analyse de ce qui s'est passé samedi. On ne pouvait pas discuter, tout le monde s'énervait, etc.

Je propose un moyen pour s'en sortir :

1°) J'écris les questions de l'ordre du jour les plus urgentes

2°) Ceux qui ne sont pas intéressés peuvent faire autre chose mais ils ne pourront pas remettre en cause *le travail* des copains.

3°) On s'organise en Philips 6.6.

4°) Les rapporteurs feront lire leur rapport à l'ensemble du petit groupe, pour qu'il n'y ait pas déformation et contestation.

5°) On essaiera de dégager une position commune aux 4 groupes.

6°) On essaiera de trouver autre chose si cette formule ne marche pas.

Vingt minutes après, la décision concernant les 2 questions était réglée à la satisfaction de tous ceux qui avaient participé (20 — 2 soit 18).

Depuis j'ai vu reprendre cette formule de travail qu'ils connaissaient pourtant depuis l'an dernier ; je l'avais alors proposée pour faire un sondage et connaître leur opinion sur une réflexion du journal mural : (« la classe de transition est une garderie »). Ils ne s'en rappelaient plus car ils n'en avaient pas un besoin pressant comme cette fois-ci : sortir de leur impasse, surmonter leur échec de la réunion.

Dans nos classes nous ne sommes jamais autant écoutés qu'au moment où le groupe ayant épuisé ses ressources sent le besoin d'une aide extérieure pour effacer un échec. Mais faut-il encore les laisser arriver à ce stade de l'échec, sur lequel il ne faut pas les laisser, quitte alors à forcer ?

C. COUPE : Dans ma classe, je retrouve les mêmes problèmes que ceux d'André, c'est-à-dire :

Au niveau de la décision prise par vote, souvent avant même d'être discutée et contestée aussitôt après, et au niveau de l'application. Combien de décisions prises dans l'enthousiasme général sont restées à l'état de décision et oubliées ! Je pense alors comme Joëlle que je dois intervenir pour faire exécuter ce qui a été décidé. Ce rôle ne me plaît pas et là je ne me sens plus moi-même.

J'ai aussi parfois des problèmes au niveau de la proposition. Par exemple quand on élabore le plan de travail pour la semaine j'ai ceci : on va faire du calcul, une dictée, de l'histoire, etc. Il est rare qu'on me propose un sujet précis. Je dois avouer toutefois que depuis le mois de décembre on me propose comme sujet d'études, des animaux : le tigre, le lion, l'éléphant. Chaque enfant fait un exposé sur l'animal qu'il a choisi. Depuis décembre, c'est le sujet de prédilection et je trouve que cela devient fastidieux. Cette semaine un élève a lancé une idée : faisons des recherches sur les esquimaux.

Nous avons décidé d'étudier l'histoire des transports, nous avons travaillé une semaine ou deux et nous en sommes restés à l'antiquité.

Le plus souvent je dois faire des propositions et les enfants choisissent. Est-ce que dans les propositions que je fais, il en existe vraiment une qui les satisfasse ?

Autre problème, mais en est-ce vraiment un ? Le groupe n'est pas encore parvenu à se donner une structure bien définie. On ne voit pas bien le rôle du président, par exemple, il est toujours contesté. On s'en occupe peu et pourtant les discussions se déroulent à peu près dans le calme.

N. BOUYER : Qu'appelles-tu, Président ? Quel rôle doit-il jouer ? Comment est-il parvenu à ce statut ?

J. JOUNOT : Chez moi, le Président était jusqu'alors volontaire.

Son rôle ?

— Veiller à ce que chacun soit bien à l'atelier où il est inscrit.

— Répondre aux besoins dans la mesure du possible ou me demander d'y répondre.

— Veiller au respect de l'ordre, des lois.

— Animer l'entretien du matin, le conseil du soir.

Comment sont-ils arrivés à ce statut ? Par tâtonnement, après essais, discussions en Philips... L'intérêt pour moi, c'est de « voir » l'enfant sous un autre jour, et souvent j'assiste à une véritable métamorphose.

Président tyran : il a alors les pires difficultés avec le groupe qui le rejette.

Président efficace : diligent, silencieux. Quelle valorisation pour lui, quant à la critique du conseil, les camarades le félicitent. Et j'ai l'impression que ces félicitations sont naturelles et qu'elles ne tombent pas dans la mièvrerie.

Depuis peu, j'ai proposé : « Et si on prenait l'ordre alphabétique, pour les présidents ? » Brouhaha, cris de grives effarouchées... Et puis tout va très bien, et je m'aperçois que celles qui n'ont jamais été volontaires, sont loin de faire les plus mauvais présidents.

Je pense qu'il fallait là encore donner le coup de pouce : on n'osait pas sans doute, et la part du maître revenant à dynamiser le groupe.

C. COUPE : Deux faits :

1^{er}) Un mardi matin, au plan de travail est prévu :

première heure : entretien, lectures de textes, récitation ;
deuxième et troisième heure : travail individuel sur fiches, bandes.

la deuxième heure se passe bien ; dès le début de la troisième heure le brouhaha est général. « On ne s'entend plus », crie quelqu'un dans la salle. On s'arrête de travailler et on essaye de voir ce qui se passe. Chacun donne rapidement son point de vue et il apparaît que trois heures organisées de cette manière c'est trop long. A partir de cette prise de conscience les enfants eux-mêmes remettent en cause tout leur plan de travail de la semaine conçu presque tous les jours sur le même modèle. Ils établissent, seuls mais non sans peine, le schéma suivant :

1^{re} heure : Travail collectif (entretien, textes, lectures)

2^e heure : Travail individuel

3^e heure : Travail collectif (corrections de textes, ou calcul vivant)

Après-midi : Travail en ateliers - Education physique. Je suis persuadé que là il y a eu autogestion et prise en main du groupe par lui-même. Ce fait date de janvier. Depuis ce temps la classe a conservé le même schéma. Il ne s'est rien produit de vraiment élaboré par le groupe seul.

2^e) Le 21 avril : 13 h 30 à 15 h, prévu au plan de travail recherches sur l'Espagne. Ceci a été demandé par l'ensemble à la suite d'un texte libre écrit par un garçon qui est allé

en Espagne pendant les vacances de Pâques. Nous avons réuni un certain nombre de documents. Les enfants établissent avec mon aide un questionnaire. Celui-ci étant établi je demande aux élèves de chercher les réponses à ces questions. Dans un premier temps tout va bien. Chacun, à l'aide des documents que nous avons, fait ses recherches.

Au bout d'une demi-heure, j'interviens pour donner des explications afin qu'on n'aille pas trop à l'aventure (c'est, je pense, une erreur), je m'aperçois que des élèves (les 3/4 environ) n'écoutent pas et se mettent à bavarder. J'ai une réaction violente et je laisse tomber mes explications en disant : « Débrouillez-vous seuls, mais vous ne sortirez que quand le travail sera fini ». Je continue alors à faire au tableau la carte que je dessinais, tout en ayant conscience des murmures dans mon dos. Au bout de quelques instants un élève (le président de jour), m'appelle et me dit : « Nous avons décidé de ne plus travailler sur l'Espagne, on en a assez ». Je constate en effet que tout le monde est d'accord. « Alors faites ce que vous voulez, organisez-vous. » Une discussion s'engage et les enfants modifient leur plan de travail de l'après-midi sans que j'ai à intervenir une seule fois.

Ils sont toutefois très étonnés que je n'aie pas réagi en les obligeant à faire ce qu'ils avaient d'abord décidé.

Le soir lors du bilan de la journée, la discussion revient sur le tapis et je montre aux enfants qu'ils ont pris en main leurs propres activités de la journée et que j'ai voulu les laisser faire pour voir ce qu'ils pouvaient réussir. Je leur ai expliqué que mon silence n'était pas dû au fait que j'étais fâché de leur attitude mais bien plutôt que je voulais voir de quoi ils étaient capables.

Voici donc deux faits assez espacés les uns des autres qui me laissent présager que mes élèves sont capables d'une part de décider quelque chose et d'autre part d'agir seuls. Ils sont également capables d'avoir une réaction, violente même, dans une situation donnée qui les brime. Ce ne sont plus des moutons qu'on dirige comme on veut et pour moi ce côté est positif. Maintenant il faudra les amener à construire. Ils ont pris conscience qu'ils peuvent décider et faire eux-mêmes, je pense que maintenant ils auront envie de le faire plus souvent.



A PROPOS DE MOBILIER SCOLAIRE

Jacqueline MASSICOT

Jacqueline Dana, dans un article publié dans la revue Planning familial (novembre 71) intitulé « L'Ecole ouverte », souligne : « Trop souvent, la construction scolaire reste enfermée dans des réglementations strictes qui font avorter dans l'œuf toute initiative créatrice. »

Le mobilier actuel des écoles ne correspond pas à ce que les psychologues appellent « le vécu » de l'enfant, c'est-à-dire que celui-ci ne le sent pas comme une partie de son univers. Lorsqu'au cours d'enquêtes, on interroge les petits écoliers sur leur classe, ils répondent vaguement : « C'est plein de tables, c'est plein de chaises... » Pour eux, ce sont des objets sans personnalité qu'ils ne cherchent même pas à s'approprier.

Au moment où nous nous plaignons du manque d'outils sur le plan pédagogique ou du vieillissement de ces outils, tout effort pour vouloir les remplacer ou les adapter devrait peut-être commencer par une sensibilisation au problème du mobilier scolaire.

Certains pensent que dans les locaux actuels où ils vivent et où ils vivront longtemps, un mobilier repensé ne saurait s'adapter à cette architecture dépassée et que, seuls, ceux qui ont la chance d'espérer une nouvelle construction peuvent réellement se pencher sur ce problème.

On peut estimer qu'il n'est guère utile d'apporter des modifications à l'aménagement d'une classe dont les murs resteront en tout état de cause ce qu'ils étaient. Mais n'est-il pas tout aussi judicieux de se demander si c'est vraiment d'abord l'ensemble architectural. Il me semble que c'est une démarche plus conforme à celle qui a toujours guidé Freinet dans son action que de chercher à agir d'abord sur l'environnement immédiat de l'enfant, et c'est bien ce domaine qui est pour lui le plus important car c'est son cadre de vie et c'est en fonction des structures mises en place dans la classe que notre pédagogie gagnera en efficacité. Pour ma part, hormis leurs dimensions trop réduites, les 4 murs perpendiculaires de ma classe me gênent beaucoup moins que son mobilier absolument inadapté à une pédagogie active.

Je connais des camarades qui ont réussi à résoudre ces problèmes dans leur classe en créant eux-mêmes un mobilier adapté à nos méthodes (atelier audio-visuel, plan de travail, matériel de rangement...) ou en utilisant un mobilier autre que scolaire (matériel de bureau : rangements suspendus, matériel d'hôpital ou de collectivité : chariots, comptoirs, tables, etc.) D'autres, par les mille petites astuces, bricolage, récupération, sont arrivés aussi à suppléer à cette carence des pouvoirs publics dénoncée par Jacqueline Dana qui, dit-elle, « ont le souci constant de ne pas *gaspiller*, ce qui entraîne comme conséquence un contrôle financier étroit qui coupe les ailes à tout effort d'imagination. » Mais ça ne peut être qu'un palliatif. C'est donc à nous de faire ce double effort : penser, créer, réaliser, découvrir un matériel adapté et le faire agréer ensuite par l'Education Nationale au même titre que le mobilier habituel.

Dès que Freinet commença à chercher les voies d'une pédagogie nouvelle il sentit la nécessité de se pencher sur ces problèmes d'aménagement de la classe. Au-delà de la portée symbolique du geste de la suppression de l'estrade, il y avait le moyen de se procurer une table pour l'imprimerie. La structure de nos classes en ateliers permanents requiert des aménagements fonctionnels mettant à la portée des enfants tout le matériel dont ils ont besoin sans que le maître ait à intervenir. Mais il ne faut pas limiter l'intérêt de ces transformations à leur aspect utilitaire, je crois qu'il faut voir surtout l'importance éducative que peut revêtir une organisation qui mettrait les enfants en prise avec les modes de rangement et de classement modernes. C'est bien la raison pour laquelle ceux qui ont

cherché des solutions se sont tournés vers le matériel d'équipement de bureau ou de collectivité.

Je voudrais signaler les travaux déjà réalisés par le service équipement des Francs et Franches Camarades qui ont mis au point un mobilier adapté pour les maisons de l'En-face : mobilier de rangement, coin lecture, ateliers... Ce mobilier existe déjà et peut être utilisé tel quel dans nos classes pour une bonne partie. Mais il n'empêche que nous avons certainement encore à inventer ou peut-être simplement à propager des idées spécifiquement Freinet pour un système de rangement et d'utilisation de nos propres outils.

Comment voulez-vous qu'un enfant arrive à penser, rechercher, créer, s'exprimer librement, si on le laisse dans les structures conditionnantes, sclérosantes, d'une école meublée traditionnellement ? Il ne sera guère incité à se servir des bandes programmées, des boîtes math, des pinceaux et de tout le matériel de la CEL si vous ne lui avez pas aménagé l'espace nécessaire, un rangement facile et les meilleures possibilités d'utilisation. Pour qu'un outil pédagogique soit efficace dans nos classes, (que ce soit le magnétophone, le métallophone, la boîte de recherches ou la BT), il faut donner à l'enfant l'envie de s'en servir par un mobilier aidant aussi bien dans le rangement de ces outils que dans leur utilisation.

Il est grand temps de rechercher coopérativement une meilleure forme de ce mobilier et de constituer un dossier. Recherchons déjà avec les enfants et décelons au travers de leurs commentaires, leurs dessins ou autres moyens d'expression leurs besoins matériels, intellectuels et psychologiques. C'est en essayant de connaître leurs *vrais* désirs qu'on arrive à un mobilier à leur véritable dimension.

Certains articles utilisés dans l'industrie et autres collectivités pourraient déjà répondre à nos besoins. Il serait bon de rassembler tous nos documents (adresses, découvertes, inventions...) en un dossier qui permettrait aux camarades chargés d'équiper des classes ou des écoles neuves de trouver des solutions pratiques et rapides.

Sensibilisons les camarades dans les groupes départementaux, les rencontres régionales et les stages en mettant ce sujet à l'étude. Les créateurs, les bricoleurs, les fouineurs sont partout et il suffit de leur donner l'occasion de mettre à profit leurs dons et leurs expériences.

C'est grâce à un cadre de vie fonctionnel, accueillant, psychologiquement favorable, que l'ensemble des outils et des techniques pédagogiques pourront prendre leur valeur totale.

ENQUÊTE SUR LE MOBILIER SCOLAIRE

I. TRAVAIL INDIVIDUEL (Pour répondre voir note 1)

I	(1) Comment as-tu réalisé ?	(2) Comment imagines-tu ?
a) la table de l'enfant		
b) son siège		
c) le rangement individuel		
d)		

II. ATELIERS (PLANS DE TRAVAIL)

II	(1) Comment as-tu réalisé ?	(2) Comment imagines-tu ?
a) Journal ; tirage et illustration		
b) recherches		
c) audiovisuel		
d) lecture		
e) expression corporelle		
f) théâtre marionnettes		
g) art		
h)		

(1) Si la réponse nécessite une place supérieure à celle de la case, répondre sur feuille indépendante en indiquant le n° de la case. Une seule réponse par feuille.

III. RANGEMENT

III	(1) Comment as-tu réalisé ?	(2) Comment imagines-tu ?
a) fournitures (dessin, peinture, journal)		
b) outils (math, sciences, documentation, bricolage, électricité...)		
c)		

IV. AFFICHAGE

IV	(1) Comment as-tu réalisé ?	(2) Comment imagines-tu ?
a) mural		
b) suspendu		
c) paravents		
d)		

V. ELEVAGE DES ANIMAUX

V	(1) Comment as-tu réalisé ?	(2) Comment imagines-tu ?
a) petits mammifères		
b) oiseaux		
c) insectes		
d) animaux aquatiques		
e) reptiles		
f)		

Autres suggestions :

Si tu peux, ajoute à ce questionnaire des photos, des plans de ta classe, des adresses, etc. et envoie le plus vite possible à

Jacqueline MASSICOT
Ecole Publique
58 - Magny-Cours

SI TU SOUHAITES

- rester au courant des tendances et réalisations dans 38 pays, membres ou correspondants de la FIMEM
- lire les analyses de la Ridef 1972 au Danemark
- préparer méthodiquement la Ridef 73 à Carthage (Tunisie)
- avoir des informations sur les postes et les stages à l'étranger

ABONNE-TOI AU LIEN FIMEM

Six numéros: dix francs français - CCP FIMEM 6000 81 Marseille

Aux sommaires des numéros de cette année scolaire:

- N° 35 OCTOBRE 72: LA RIDEF AU DANEMARK
Plus d'une dizaine d'études dont:
- une école à aires ouvertes (Kennedy-school)
- vivre en communauté
- visite au lycée libre
- non à la non-directivité
- Panorama Fimem. Poèmes d'enfants de tous les pays
- N° 36 DECEMBRE 72: DOSSIER/RIDEF 73 EN TUNISIE
- présentation des 21 ateliers
- renseignements pratiques et conseils
- Panorama FIMEM
- N° 37 FEVRIER 73: PREPARATION DU CONGRES D'AIX
- La formation des maîtres: méthodes nouvelles,
- micro-teaching et travail en équipe (team-teaching)
- Tunisie: livres à lire, bibliographie commentée.
- N° 38 MARS 73: NUMERO SPECIAL SUR L'ENSEIGNEMENT EN CHINE
- Ridef au Danemark: nouvelles analyses.
- Panorama Fimem. Stages et postes à l'étranger.
- N° 39 MAI 73: COMPTE RENDU DU CONGRES D'AIX
- Les expériences nouvelles de formation de maîtres (suite)
- Panorama Fimem.
- N° 40 JUIN 73: RIDEF EN TUNISIE: Dossier N° 2
- Où en est le travail de préparation ?
- Liste des participants
- Planning des visites
- Vocabulaire de poche
- Panorama Fimem

LIVRES ET REVUES

PEDAGOGIE ET PEDAGOGIES

Marie-Claire LEPAPE
Ed. Denoël. 29 F.

Aux portes de Freinet... Marie-Claire Lepape, professeur de philosophie dans un grand lycée rouennais, cheminant sur la voie de sa propre libération, pose en termes clairs des problèmes qui nous préoccupent tous. Revue de détail des pédagogies (Rousseau, Deligny, Decroly... ou Vera Schmidt si ce n'est Maria Montessori). Marie-Claire Lepape semble avoir choisi Freinet pour trame de son ouvrage et de sa propre recherche. Je la laisse parler :

« L'exigence des pédagogies vole haut : elles se refusent à faire de l'enfant le partageur d'une culture d'élite, ni une machine bien rodée pour s'adapter aux seules nécessités de l'industrie et du marché du travail, mais cherchent à faire surgir les libertés et à développer les personnalités individuelles... L'école est-elle capable d'assumer cette fonction ? »...

Vers des problèmes de langage et de communication

« nous ne sommes que des travailleurs de la parole... »

« le langage du maître n'est pas libéré... (celui de) l'élève ne l'est pas non plus, même lorsqu'il n'est pas façonné à l'image de celui du maître... »

« l'école peut corriger l'influence du milieu, mais ne peut pas la supprimer »

« il est faux de faire du langage spontané le contenu du savoir »

« l'école... doit permettre à ceux qui sont dans un état d'infériorité socio-culturelle de s'approprier la culture, qui, comme la langue, doit être chose commune »

« posséder un langage mathématique non dénaturé qui s'intègre à son propre univers... la pédagogie des mathématiques semble réduire au minimum — au moins sur le plan linguistique — les inégalités culturelles »

« ... souci d'efficacité différent d'un souci de rendement dans la mesure où il s'attache à la réalité concrète

de la communication semble devoir l'amener à trouver les meilleures réponses pour vaincre les obstacles à la communication... il n'est pas impossible d'envisager une transformation de la fonction sociale du rapport pédagogique... l'importance d'une éthique de travail qui est peut-être, en fin de compte, indissociable d'un amour de l'enfance »

Rôle de l'école, du maître, connaissance de l'enfant...

« l'école serait... le lieu d'une forme de travail désaliéné »

« le maître est obligé de se taire, et d'observer ... se met à l'écoute de l'élève »

« le pédagogue commencera par rechercher, à partir de la connaissance des enfants et de leur milieu les raisons pour lesquelles le message n'est pas reçu »

« la psychologie inspire à la fois un langage et des nouvelles valeurs qui sont celles de la personne »

« faire de l'école un lieu de l'harmonisation heureuse de la nature et de la culture »

« l'ambiguïté de toute pédagogie, dont le discours est un va et vient constant entre la rationalité et l'affectivité ; l'efficacité et le désintéressement, l'organisation et l'amour... »

Des ouvertures

« une action sur les contenus de l'enseignement qui partirait des contenus eux-mêmes, sans les remettre en cause et qui jouerait sur les contradictions du langage pédagogique et de l'objet scientifique qu'il est censé transmettre... serait... limitée à la contemplation esthétique de son propre vide »

« pouvoir éducatif de la nature... sensation... jouissance et curiosité respect de la vérité naturelle... une pédagogie qui reconnaît la nature de l'enfant »

« l'apprentissage scolaire, au lieu d'être une rupture avec l'existence concrète de l'enfant, la prolonge et la prend comme point de départ »

Un compte rendu de lecture ? Parce que cet ouvrage m'a plu, parce que ... je l'ai relu, je l'ai disséqué... parce

qu'il grouille, il est riche et puissant, parce que l'on peut y chercher ce que l'on a envie d'y trouver... et qu'on a envie d'engager le dialogue...

Marie-Odile POIRRIER

EPISTEMOLOGIE DES SCIENCES DE L'HOMME

Jean PIAGET
(Gallimard)

Dans ce petit volume on retrouve l'essentiel d'une vaste étude publiée par l'Unesco en 1970 sous le titre : *Tendances principales de la recherche des sciences sociales et humaines*.

J. Piaget avec la logique et la rigueur qui le caractérisent précise les méthodes de connaissance communes aux différentes sciences de l'homme, et d'autre part nous aide à comprendre celles-ci en fonction d'un « structuralisme génétique ». Il en arrive à une classification subtile où la nuance a beaucoup d'importance.

A quoi peut nous servir ce survol des sciences humaines clair, ordonné s'appuyant sur un vocabulaire précis. Tout d'abord au premier chapitre l'auteur nous oriente, il examine les particularités et les fondements des sciences humaines, propose une classification et donne les grandes orientations théoriques actuelles. A chaque instant il nous sort d'une étude spécifique pour nous resituer dans un ensemble où l'esprit s'ordonne en s'intégrant à une structure.

Ensuite les 120 pages du 2^e chapitre nous conduisent au travers des divers problèmes de la psychologie. Nous suivons les tendances passées et actuelles, les relations avec les autres sciences, le structuralisme, les modèles, les applications en recevant l'écho de nombreuses découvertes récentes.

Le troisième chapitre, uniquement consacré aux techniques de l'épistémologie, a moins d'intérêt pour nous.

D'un prix modique ce livre est un bon excitant pour la réflexion. A absorber par petites doses.

H. VRILLON