

Tete

4

revue bi-mensuelle

L'EDUCATEUR

1^{er} NOVEMBRE 1972

Abonnement 1 an : 38 F

Pédagogie FREINET



P. LE BOHEC	Le champ Freinetien	1
M. E. BERTRAND	Quelques conditions posées à la créativité	5
O. DOREY	Réflexions sur la créativité	8
J. P. LIGNON	Les techniques de déblocage de l'expression	9
	<i>Fichier technologique</i>	11
	BT : Les parutions du mois	22
J. CROUZET	On parle beaucoup d'inégalité des chances	23
J. MASSICOT	L'expression libre et la technique	25
G. ABOUT	Agressivité et Autogestion	27
M. E. BERTRAND R. UEBERSCHLAG	Pour une Biennale Internationale des Medias de la Jeunesse	29
M. PRIVAL	L'Utilisation du journal en histoire	31
	Livres et revues	

En couverture : *Photo IPN-Pierre Allard*

summary

P. LE BOHEC	The Freinetian field	1
M. E. BERTRAND	Some conditions put to creativity	5
O. DOREY	Thoughts about creativity	8
J. P. LIGNON	Techniques for the freedom of expression	9
	<i>Technological file</i>	11
	BT : New editions of the month	22
J. CROUZET	We speak often about the inequality of chances	23
J. MASSICOT	Free expression and technique	25
G. ABOUT	Agressiveness and self direction	27
M. E. BERTRAND R. UEBERSCHLAG	For an International Biennial of the Medias of Youth	29
M. PRIVAL	Using papers in history	31
	Books and Reviews	

LE CHAMP FREINETIEN

Paul Le Bohec

Jacques Lacan, le psychanalyste français bien connu dirige, au Seuil, une collection qu'il a intitulée « le champ freudien ».

Cette expression me paraît transposable à notre domaine de préoccupations. Je pense, en effet que nous pourrions, nous aussi, délimiter un champ freinetien. Car, c'est à peine si nous avons commencé de découvrir toute la richesse et toutes les implications de la pensée de Freinet. Il semble bien d'ailleurs, soit dit en passant, qu'il pourrait y avoir, entre les deux champs précités, de nombreuses interférences.

Mais je veux insister sur un fait qui m'apparaît essentiel : nous ne croyons pas assez à ce que nous faisons, à ce que nous sommes, à ce que nous cherchons, à ce que nous croyons.

Au cours de notre enfance et de notre adolescence, nous avons été longuement conditionnés à croire à notre infériorité congénitale et définitive sur le plan du savoir. Avec ce handicap supplémentaire que les gens du Savoir ne se risquent *pratiquement* pas sur notre terrain et cherchent au contraire à nous entraîner avec beaucoup d'habileté sur le leur. Ajoutons à cela qu'étant spécialistes de totalité, nous ne sommes spécialistes de rien. Ce qui fait que, de quel côté que nous nous tournions, nous avons toujours immensément à apprendre. Ce qui devrait être à nos yeux un immense avantage. Mais nos petites personnes y sont mal sensibles parce que notre type de société accorde sa valorisation à ceux qui savent beaucoup d'un peu et non à ceux qui savent un peu de beaucoup. Et le fait de ne pas appartenir à la première catégorie nous rend inférieurs et coupables et nous empêche de croire à la validité de notre parole.

Quand nous entrons dans le mouvement, nous sommes dans cet état de conditionnements et nous ne nous apercevons pas que l'importance accordée à nos petites sensibilités particulières nous empêche d'être plus efficaces, plus justes et plus vrais. Et notre vie quotidienne se déroulant chaque jour en dehors de nos camarades, nous continuons de marcher dans la même organisation de la société avec le constant sentiment de notre infériorité.

Bah ! la vie étant contradictoire, il y aurait certainement un plaisir maximal à retirer de cette perception des choses. Mais nous ne sommes pas seuls et notre problème n'est pas que notre problème. Des personnes attendent quelque chose de nous et nous pouvons peut-être quelque chose avec elles.

Il ne s'agit pas de déclarer une guerre : nous avons des tâches d'une autre importance. Mais nous avons besoin pour les mener à bien, de nous défaire de tous nos complexes. Nous devrions, maintenant, nous engager pleinement dans notre travail sans nous préoccuper outre mesure des jugements qui sont portés sur notre action. Bref, nous pouvons nous tenir droits, face à ce que nous devons faire et non plus nous engager de trois-quarts avec un regard anxieux continuellement jeté par-dessus notre épaule.

Sera-t-il vraiment nécessaire d'attendre quelque 21 septembre pour proclamer notre république Freinet qui est, essentiellement, la république des praticiens de l'éducation qui se placent dans le flux de sa pensée ?

Il n'est pas question, évidemment, de nous isoler du reste du monde. Mais il nous faut d'abord « trouver le moyen de regagner notre existence, de retourner au centre de notre monde » (1).

(1) Cooper : *psychiatrie et anti-psychiatrie* (Le Seuil).

Notre monde est celui des entités réelles. C'est à des enfants vrais que nous avons quotidiennement affaire : à cet enfant-ci, à cet autre-là, à Patrick, à Michel, à Louissette. Et non à l'enfant abstrait.

Il me semble que ce sont d'abord les gens de notre monde (nous) qui peuvent nous aider et nous apprendre le plus. Parce que nous sommes en situation. Les apports des autres sont comme incommunicables : ils ne peuvent franchir la frontière. Ils nous sont seulement isomorphes. Quand ils ont dit, quand ils ont trouvé, quand ils ont prouvé, tout nous reste encore à faire.

Je pense qu'il est temps de comprendre quelle est notre fonction, où est notre vraie place. Et nous devons être libres de la tenir. Tant pis si nous perdons de la considération : nous avons d'abord notre travail à faire. Et le champ ouvert par Freinet risque de nous occuper longtemps.

Mais dans quelle acceptation faut-il prendre le mot champ? Champ cultivé? Champ magnétique? Champ de la caméra? Sans compter cette connotation non négligeable de chant?

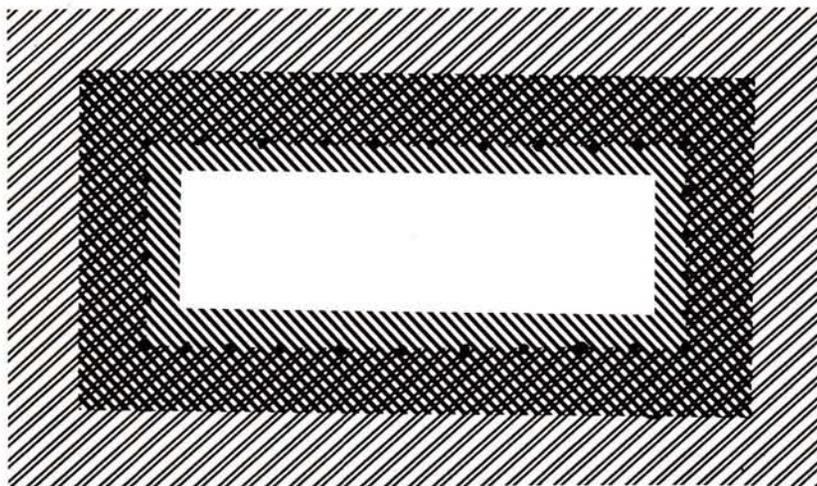
Ma foi, c'est peut-être tout cela à la fois.

Pour bien préciser ce que j'entends (et qui n'est pour le moment qu'une simple proposition) je voudrais vous remettre en mémoire un texte connu :

« Un cultivateur veut clore un champ rectangulaire de tant sur tant d'une triple rangée de fil de fer posée sur des poteaux distants de 3 m. Quel sera le prix de revient de la clôture si l'on sait que... etc... ».

Eh bien ! de ce texte, je retire les fils de fer pour ne garder que les poteaux. Et nous pourrons les déplacer pour agrandir notre regard ou pour le recentrer s'il en est besoin. C'est donc un champ qui respire au rythme des besoins et des possibilités de notre armée de chercheurs. On peut aussi le déplacer et enclore des vallons, des forêts, des ruisseaux, tout un monde secret, inconnu, verdoyant, prometteur, insolite, réservé. Ou bien, nous pouvons cerner, momentanément des terres plus accessibles, plus offertes à tous, suivant les temps. les besoins de se retrouver entre soi pour les consolidations, ou au contraire la grande ouverture sur l'espace dans les moments de solidité.

Et la limite discontinue, en pointillé, permet d'autres respirations, d'autres échanges.



Des camarades peuvent rester au centre et travailler hardiment et continûment sans aucun problème. D'autres peuvent être plus près des limites et s'intéresser à tout ce qui se passe à l'extérieur et y aller même pour ramener tout ce qui peut être intégré sans dommage.

A l'extérieur, des gens loin de nos limites nous ignorent totalement et continuent de vivre sans nos problèmes. Mais d'autres sont plus inquiets de nous, plus proches aussi. Travaillent-ils, travaillons-nous dans le même sens?

Ce qui fait que certaines personnes décrivent de belles sinusoïdes, slalomant régulièrement entre les poteaux comme s'ils voulaient coudre l'intérieur avec l'extérieur.



Ce qu'il faut voir, chez ceux qui se voient, c'est que le regard des uns et des autres modifient les uns et les autres. En fait, ce regard des autres les font devenir autres qu'ils étaient au départ « Si en même temps que je vous résume, vous me résumez, il me faut inclure votre résumé de moi dans mon résumé de vous. C'est-à-dire que la situation se complique d'une manière très particulière. » (Cooper)

Il pourrait y avoir chez nous une certaine homogénéité de regard et d'attitude vis-à-vis de l'extérieur. Mais chez nous il y a encore divers niveaux de confiance en la validité de notre démarche. Et plusieurs d'entre nous pourraient, à cause de leurs conditionnements antérieurs être ressaisis par leurs croyances anciennes et retomber dans la soumission à des points de vue très spécialisés mais aussi très partiels de personnes qui ne sauraient entrer avec nous dans un cycle de relations fructueuses.

Je veux signifier par là que tous les regards « scientifiques » ne nous sont pas obligatoirement d'un grand secours. On pourrait, à bon droit, se méfier. Car de nombreux prétendus savants sont montés sur deux échasses très inégales, une très grande et une très petite. Et ils savent très bien, les malins, s'arranger pour se présenter toujours du côté de la bonne échasse comme ces acteurs qui se présentent de façon à toujours offrir leur meilleur profil.

On conçoit bien que nous, nous ne pouvons nous arrêter à cette apparence. Heureusement, il se trouve maintenant beaucoup d'hommes de valeur qui se placent dans la perspective de la totalité, ou plutôt de la totalisation de l'être dans laquelle Freinet nous a placés si tôt, et pour ainsi dire dès notre début. Et cette option était alors si rare que nous nous culpabilisions presque de nous trouver à ce point hors de la norme admise. Mais nous savions que Freinet avait raison parce que grâce à lui, nous pouvions le vérifier dans notre pratique. C'est donc de nous mêmes que nous avons beaucoup à apprendre. Et des gens qui se placent dans des perspectives identiques aux nôtres. Parmi les regards extérieurs, nous pouvons donc faire un choix et accepter de nous laisser transpercer par eux qui peuvent le plus nous éclairer sur ce que nous sommes et sur ce que nous devenons.

Alors, tout n'est-il pas clair maintenant. Dans notre république Freinet, il y a des gens d'action. Et des lois de réflexion peuvent s'y découvrir si nous y consacrons un peu de temps et de regard. Et aussi la méthode même de notre investigation qui est à construire, *dialectiquement*, par... tâtonnement expérimental. Sans négliger de nous appuyer (parce que c'est aussi cela notre milieu) sur les recherches de ceux qui sont aussi en marche et ne se contentent pas d'écrire en notre marge.

Ouverture, fermeture, je ne sais pas. Respiration. Et aussi confiance en la validité de notre mouvement. Qui peut être validé par d'autres, mais par nous-mêmes pour commencer.

Nous ne déclarons la guerre à personne. Nous ne méprisons personne. Nous déclarons notre paix.

Alors maintenant, que certains rient de nos méthodes naturelles si cela leur fait plaisir. Nous, nous savons ce que nous y mettons. Et nous les développerons. Que d'autres (ou les mêmes) rient de notre tâtonnement expérimental : nous ne nous en laisserons pas détourner pour autant. Au contraire même, nous allons reprendre le chantier.

Nous ne dédaignerons pas les travaux des autres. Et nous pourrions même nous y intéresser avec passion. Mais en songeant toujours à ramener nos découvertes, nos compréhensions, nos problématiques nouvelles à ce qui a toujours fait la noblesse et la chair même de notre mouvement Freinet : la pratique pédagogique.

Notre champ est-il bien tracé? Sommes-nous pour cette république?

Paul LE BOHEC

CE QUE D'AUTRES DISENT

« Vous voyez que le problème que nous nous sommes posé n'est pas simple. Les sciences de l'Éducation qui font partie des sciences humaines peuvent être considérées comme des sciences appliquées qui ont besoin, précisément pour garder leur caractère scientifique, des sciences fondamentales. Un autre caractère, leur pluridisciplinarité, vient d'être parfaitement mis en lumière par les remarques de mes collègues »...

« Nous souhaitons donc, qu'à côté des professeurs d'université se retrouvent aussi les spécialistes des recherches en éducation, c'est-à-dire aussi bien les chercheurs en laboratoire que les praticiens éprouvés, dont la contribution serait tout à fait heureuse pour nos débats ».

DEBESSE *L'Éducation* (n° 134)

« La rationalité analytique peut être valablement appliquée à la physique classique, par exemple, où les objets de sciences sont des totalités inertes ; mais son emploi en psychologie, en sociologie et en histoire est une autre affaire car, ici sa valeur est restreinte sévèrement. La réalité humaine est un secteur de la réalité dans lequel la totalisation est le mode même de l'être. Une totalité est quelque chose de complet et qui peut donc être appréhendé comme un tout ; une totalisation à l'inverse est un mouvement perpétuel à travers la vie d'un sujet ».

« Si nous voulons comprendre... tout comportement, nous avons besoin non seulement d'une technique descriptive spéciale mais d'un type de rationalité radicalement différente de la rationalité analytique des sciences naturelles. Cet autre type de rationalité est la rationalité dialectique. La rationalité dialectique est concrète en ce sens qu'elle n'est rien d'autre que son fonctionnement réel dans le monde des entités réelles ».

COOPER

Psychiatrie et anti-psychiatrie (Le Seuil)

A un récent colloque de l'O.C.D.E. sur l'interdisciplinarité, Jean PIAGET a proposé de distinguer multidisciplinaire — interdisciplinaire — transdisciplinaire.

Transdisciplinaire :

Cette « étape » ne se contenterait plus d'atteindre des interactions ou réciprocitys entre recherches spécialisées mais situerait ces liaisons à l'intérieur d'un système total sans frontières stables entre les disciplines. Il s'agit encore d'un rêve. Il ne semble pas réalisable...

Marie Rose POGGIO n'est plus

Elle était celle qui avait fait, avec ses petits des Martegaux, les "4 danses Provençales" vers les années du 1er Congrès d'Aix.

Elle nous disait : "...mais je ne fais plus de l'École Moderne..." parce que son Journal ne paraissait plus ... Mais quand elle venait de sa lointaine banlieue à toutes les fêtes de l'École Laïque, en trolley, par tous les temps avec ses "Belugo" (les étincelles) - tout ce petit monde aussi cosmopolite que possible, mais qui, patiemment avait appris à danser les *Cordelles*, à chanter *La Mazurka soute li pin*, à vous faire mourir de rire ou d'émotion avec la *Fricassée*, quand elle débarquait avec ses petites en jupes piquées, talons plats et bas blancs, avec ses petits qui portaient crânement la "barrette de la mer latine" - on sentait bien qu'il se passait quelque chose qui allait plus loin que le folklore, et que ressuscitait, se soudait s'épanouissait une âme collective qui était celle d'un Marseille-qui-accueille.

C'était cela sa pédagogie FREINET à elle : de joie, de confiance, de cette maintenance des plus profondes valeurs retrouvées et vécues.

Elle nous permettait de ne pas oublier que FREINET définissait lui-même sa pédagogie comme une "technique de vie".

Il y a là assez de modestie dans l'action - mais assez de fierté pour remplir son existence - et enrichir celle des autres.

P. QUARANTE
20-10-1972

QUELQUES CONDITIONS POSÉES A LA CRÉATIVITÉ

M-E. BERTRAND

A quelles conditions devient-on créatif?
ou

— puisqu'il s'agit surtout, dans notre
domaine éducatif — foin des artistes de
notre époque!

des enfants et des adolescents,
comment demeure-t-on créatif?

C'est la question que l'on pose au sein
de notre chantier.

Voici comment j'y répons. J'y répons
avec mon expérience, d'après mon analyse
et avec ma culture.

Est-ce que les éléments énoncés ici sont
classés en priorité et par ordre d'importance?
Je n'en suis pas sûr. A vrai
dire non. Carrément. Car je pense
d'abord qu'il n'y a pas « d'ordre d'importance »
ni de priorité.

1 Il faut qu'il y ait d'abord globalité.

Il faut que l'être réalise — ou conserve,
sa totalité. Sa totalité? Cela suppose
d'emblée le rejet de toutes les catégories.
Cela va jusqu'au rejet d'une certaine
forme de pensée occidentale issue du
cartésianisme. Le rejet d'une logique
formelle. Historiquement, le monde bourgeois
qui nous régit a toujours rejeté
les artistes, les créateurs, les « bohèmes ».
Voir les réactions du monde romantique
du XIX^e siècle face à la victoire du
monde bourgeois.

Il importe donc de considérer l'être
dans sa globalité. Dans son unité.

On n'hésite pas encore à voir dans un
être un corps plus un esprit. On parle
de psycho-somatique. On estime parfois
que chaque partie pourrait avoir une
vie indépendante. Certains pensent que
l'esprit survit...

Ainsi dans un monde où l'être éclate,
s'éparpille, et se disperse en petits morceaux
— un monde schizophrénique,
dévaloriser une partie par rapport à
une autre, en privilégier une autre, va

à l'encontre de l'être, de son unité,
de sa globalité; à l'encontre des conditions
requisées à sa créativité.

Applications pratiques : elles sont multiples!
Elles sont à la base de la pédagogie de C. et E. Freinet.

Pourquoi pendant si longtemps une rubrique
sur la santé dans l'Éducateur?

Pourquoi le livre « la Santé de l'Enfant »?

Pourquoi « Principes d'une alimentation
rationnelle »? (1)

Pourquoi dans les rubriques si nombreuses
du Profil Vital, ces questions sur la santé
du nouveau-né, sa naissance, son alimentation,
les conditions physiques, matérielles,
physiologiques de sa famille et de son
environnement?

Pourquoi 25, 18, 15, 8 enfants par classe?

Pourquoi les classes-vertes? Pourquoi
la nécessité du contact avec la nature?

Pourquoi la lutte contre les vaccinations
systématiques et en troupeau? etc.

En un mot, pourquoi cette lutte contre
la dévalorisation du corps, cette sensibilisation
en faveur d'une éducation harmonieuse,
physique, sexuelle, digestive et respiratoire?

Une des caractéristiques de la schizophrénie
c'est la fuite devant son propre corps,
le refus d'être un corps, ou bien la
considération de son propre corps
comme un objet séparé du soi : ainsi
commence l'engagement vers la folie
(voir Ronald D. Laing et ses livres).

« La sécurité ontologique veut dire, non
seulement, me sentir comme une personne
vivante formée d'un tout non dichotomique,
mais aussi sentir que mon identité
est suffisamment forte pour ne pas être
détruite par l'agression extérieure.

(1) Le premier est en vente à la CEL.
Le second est épuisé.

« Ceci signifie ne pas être aliéné à la vision chosifiante et manichéenne des pseudo-scientifiques, ni complètement rejeter la société extérieure. Certaines personnes ont une sécurité ontologique pour être créatrices. D'autres ne l'ont pas, et doivent se protéger. Elles ne sont pas disponibles pour la créativité. »

LAING, par G. Rapaille
Psychothèque Ed. Universitaires

Pour l'individu, tout doit être « en sécurité ».

Mais il importe aussi que cette sécurité
2 — *c'est ma deuxième condition*, soit consciente. Qu'elle soit définie, délimitée. Que l'harmonie soit claire et que chaque dissonance soit dénoncée. L'œuvre n'est souvent qu'un concert de cris !

Cette sécurité est d'ailleurs toujours à refaire. L'équilibre n'existe pas. Il n'existe qu'au cimetière. La vie, c'est une image d'Henri Laborit, est comme une barque qui prend l'eau : elle ne peut surnager qu'à la condition qu'une pompe rejette en permanence à la mer, l'eau qui l'envahit par l'intérieur. Les échanges biologiques et cellulaires sont à l'image de ce mécanisme cybernétique.

Applications pratiques : Cette conscience du cri nécessaire, c'est l'expression libre authentique qui la découvre, l'affirme, lui donne ses assises.

Le texte libre, le dessin, le poème, la peinture, l'enquête, tout ce qui est expression du monde à travers soi, se doivent d'avoir cette authenticité, ce lien profond avec l'expression de soi. La pratique de l'écriture pour l'écriture, le récit des banalités quotidiennes ne sont que la rubrique scolastique des « chiens écrasés » !

L'Être est au centre de l'expression libre.

Cette conscience s'accompagne encore de l'acceptation de son indépendance ontologique. Nous sommes tous nés séparés et fondamentalement différents
3 des autres. *C'est une troisième condition*. Si un jour, nous reprenons le débat à propos de la liberté, nous aurons à redéfinir ce qu'elle signifie. Une de ses conditions, c'est bien cette acceptation irréfutable de l'isolement de chacun de nous, de la lancée solitaire dans le monde, « sans aucun retour dans le ventre de sa mère »...

La base de toute relation : c'est d'accepter la subjectivité de soi et de l'autre. C'est refuser l'impérialisme de l'objectivité.

« Il est regrettable que « personnel et subjectif » soient des mots si décriés qu'ils

ne puissent s'appliquer à l'acte qui consiste à voir l'autre comme une personne... Il est intéressant de noter, par exemple, que l'on accole fréquemment l'adverbe « purement » à l'adjectif « subjectif » alors que l'on ne songe presque jamais à dire de quelqu'un qu'il est « purement objectif ».

R.D. LAING, *Le moi divisé*, p. 22-23

Applications pratiques : pensant que C. Freinet voulait d'abord réaliser des individus originaux, il a été souvent classé comme un éducateur anarchiste, par les marxistes en particulier. Néanmoins, on ne bâtira jamais une société solide et harmonieuse avec des personnes qui n'en sont pas ! avec des rouages impersonnels et répétant des mots d'ordre issus du Dogme.

Chacun doit accepter l'autre comme sujet.

Chacun se doit de s'accepter comme sujet.

Et chacun et les deux ensemble se doivent de s'accepter dans une structure qui les modifie : c'est ce que C. Freinet développe quand il définit la perméabilité à l'expérience — qui correspond pour lui aux définitions de l'intelligence. Il ne peut y avoir de bonnes conditions à la créativité sans cette harmonie des relations. Aussi C. Freinet a-t-il défini son éducation du travail dans un contexte social et dans un milieu aidant.

Cette modification acceptée — notons tout de suite que pour nous l'éducation est une *modification* permanente et garantie jalousement, et non pas, comme le réclame notre monde capitaliste contemporain une *reproduction* ! Cette modification mutuelle acceptée, il importe

4 — *quatrième condition*, qu'elle soit vécue comme irréversible et la situation présente ne pourra jamais être répétée. La valeur unique du présent, c'est le joyau de la vie. Et c'est son respect !

Applications pratiques : il n'est nulle préparation à la classe et il n'est nulle formation qui puisse préparer la classe : sauf celle qui protège la vie, sa spontanéité et son présent inéluctables et irréproductibles. Il n'est pas de cyclage ni de recyclage ! La vie !

Ce présent se doit d'être respecté. C'est pourquoi la *promptitude* est une condition essentielle de la méthode naturelle ! Une chose doit être bien faite, c'est entendu, mais surtout elle se doit d'être vite faite !

Il n'y avait pas de jour où Freinet,



dans sa classe, ne réclamait qu'on aille vite ! Le travail lent et léché possède une fausse qualité... Et à la CEL, donc ! La création réclame l'élan, la promptitude ! « *Dans toutes les opérations de l'esprit qui dépendent d'un mécanisme, il faudrait, et dès le commencement, donner une prime à la vitesse.* »

ALAIN, *Propos sur l'éducation*

Cette valeur unique du présent réclame également, c'est une cinquième condition, qu'on accepte l'être non pas dans un état présent, tourné vers un « tu es », mort au moment où on le dit mais que tout l'intérêt soit porté vers le « tu seras », ce qui est le devenir de soi et le devenir de l'autre. C'est l'objet de l'éducation !

Cette volonté de puissance qui a fait classer encore C. Freinet parmi les nietzschéens, respecte l'élan de la vie ! Cet élan de vie que possède l'être neuf qu'est l'enfant, qui le définit comme essentiellement moteur et actif et es-

sentiellement assoiffé de conquête vers la montée de l'être (d'où le « flirt » entre Freinet et Theilhard de Chardin...)

La créativité c'est « *l'enrichissement mutuel de soi et de l'autre* » et où le moi intérieur peut s'extérioriser avec spontanéité et naturel « *sans angoisse avec le monde.* »

R.D. LAING, dans *Le Moi Divisé*, pp 75 et 80.

Ainsi les conditions de l'expression libre (attention à l'adjectif « libre »!!!) vont maintenant, sur ces bases devenir multiples. Elles sont individuelles et sociales. Elles sont originales pour chacun et impératives pour la société : l'être et le monde doivent se respecter. La créativité, c'est le respect de l'humain.

MEB

Extrait de

Des méthodes naturelles en pédagogie à la méthode naturelle de pédagogie (à paraître)

RÉFLEXIONS SUR LA CRÉATIVITÉ

Odette DOREY

Cours préparatoire : 25 enfants.

« Dans ma classe, les enfants faisaient du théâtre libre... mais je me suis aperçue que c'étaient toujours les mêmes acteurs. Je me suis posé la question : ET LES AUTRES ? Il me semblait qu'ils auraient aussi aimé faire du théâtre mais qu'ils n'osaient pas. J'ai discuté avec les enfants et nous sommes arrivés à cette conclusion : « les enfants qui ne font pas de théâtre, c'est qu'ils sont intimidés ou qu'ils n'ont pas d'idées ».

J'ai proposé « si on les aidait?... vous êtes assis par groupes de 4... Chaque groupe fera « un théâtre » ; toute la classe cherchera ce qu'ils pourraient faire, et les aidera. » Et ça a marché : — Le premier groupe est venu, les autres ont proposé : « vous pourriez être ceci... ou cela... »

— ils sont allés dans le couloir, ou dehors, ils ont choisi parmi les propositions et se sont présentés : « Moi je suis... »

— la classe leur a alors proposé des péripéties... mais certains groupes se débrouilleront dès le départ tout seuls.

— ils ont élaboré leur théâtre et sont venus *le jouer*.

C'est ainsi que chaque groupe a présenté « son théâtre » sans qu'aucun enfant n'ait refusé. Tous les « acteurs » n'étaient pas aussi participants mais ils étaient là, devant les autres et s'ils parlaient peu, ils « jouaient » cependant.

Et c'est Laurent, qui n'avait jamais joué auparavant, qui déclare à la fin du circuit : — C'est bien ! on recommence ? »

Ce n'était pas du théâtre libre.

Il a fallu faire cela chaque jour pour que tous les groupes passent vite.

Cela a pris beaucoup de temps.

J'ai donné au théâtre une place prépondérante au détriment d'autres moyens d'expression (danse libre par exemple, qui ne touche elle aussi qu'un petit nombre).

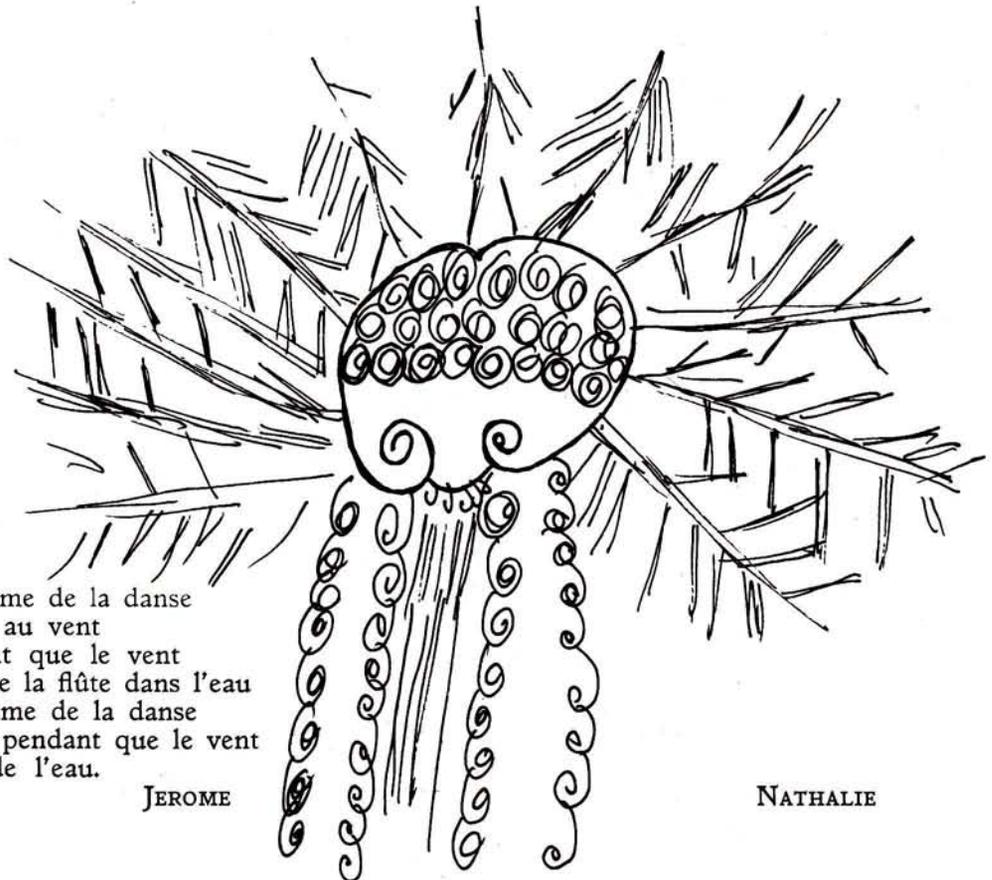
ALORS ?

Dois-je faire la même expérience pour la danse ?

Dois-je recommencer ce « théâtre imposé » en laissant les groupes se former spontanément ? mais alors n'y aura-t-il pas de délaissés ?

Je peux affirmer qu'ils ont tous été heureux de faire « leur » théâtre.

Où commence, où s'arrête la part du maître ?...



La plume de la danse
Danse au vent
Pendant que le vent
Joue de la flûte dans l'eau
La plume de la danse
Danse pendant que le vent
Joue de l'eau.

JEROME

NATHALIE

LES TECHNIQUES DE DÉBLOCAGE DE L'EXPRESSION

par J.-P. LIGNON



1. LES ENFANTS DE LA SCOLASTIQUE

Les enfants sont rentrés.

Les voilà assis à « leur place », chacun la sienne.

Ils sentent bien que cette classe dans laquelle ils viennent de pénétrer n'est pas tout à fait comme celle qu'ils viennent de quitter.

Oui, mais d'où vient le changement? Et jusqu'où va-t-il?

Ils avaient l'habitude d'écouter, de faire ce qu'on leur disait tous ensemble, au même rythme, au même pas; il ne fallait pas être en retard, ni en avance.

Alors, ils attendent. Ils sont à la disposition du « Maître-tout-puissant ». Aussitôt franchie la porte de la classe, ils savent qu'il faut ranger ses propres intérêts, ses goûts et ses questions sur le monde, ils le sentent. Seuls comptent les impératifs du programme officiel assaisonnés à la sauce de l'obligation scolaire et présentés en menus dosés dans les assiettes du service personnel du Fonctionnaire de l'État qui « fait » sa classe.

Mais les besoins des enfants sont souvent aigus, urgents et réclament d'être satisfaits au plus tôt. Alors ils se sont habitués soit à les exprimer en douce — en dehors de l'école, ou quand le maître a le dos tourné, ou sur le merveilleux cahier de brouillon — soit de les compenser en tournant la classe en dérision ou en exprimant leur besoin de vitalité brimée par des structures trop rigides et c'est la signification du chahut.

En attendant, ils sont là. Ils observent attentivement l'Instituteur, épient chacun de ses gestes pour savoir d'où viendra la faille qui leur permettra de passer à côté du règlement ci-inclus dans la cervelle de ce nouveau patron et qui ne se dévoilera que progressivement. « Comment peut-il être celui-là? Oh! sûrement pas autrement que les autres! D'abord l'école c'est l'Ecole et il faut bien passer par là! » Comment peuvent-ils savoir que dans cette classe on a chanté, dansé, peint, ri... librement et que toutes les matières dites scolaires ont été abordées de même dans la bonne humeur et le sérieux qui conviennent aux tâches qui répondent aux besoins fondamentaux et dont on est pleinement responsable? Pourtant dans cette classe on a été heureux... l'an dernier!

Il y a bien le matériel habituel d'une classe Freinet, matériel que nous savons incitant et libérant, de la manière dont nous l'employons. Mais pour les enfants, qui sait si ce n'est pas un matériel visant à de nouvelles tortures? Qui sait? Certes quand le maître parle, les enfants se rassurent un peu. Ils n'ont jamais entendu un tel discours. Il n'est pas long mais ils le comprennent parce que c'est le langage du cœur. « ... chacun a le droit à la parole... »

Pouvoir parler, ça c'est bien! A savoir si c'est bien? C'est bien ou ce n'est pas bien? On leur a tellement dit que ce n'était pas bien! Ils ont tellement été punis pour « bavardage »! Donc s'ils le font ce sera pour dire quelque chose de bien. Qu'est-ce qui peut être bien? Ce qu'on a appris à l'école tiens! Et le cliché scolaire passe dans la bouche de l'enfant, et la pauvreté s'installe dans l'expression enfantine.

Il y a des éducateurs qui s'aperçoivent vite de cet état de fait et qui tentent rapidement d'élargir cette expression qui se contente du « si-peu » en réponse aux modèles déjà présentés. Plus les enfants sont grands et plus l'impact de l'école traditionnelle se montre important.

Que faire pour élargir cette expression? Car quoi, pas de modèle à proposer, sinon c'est la copie pure et simple qui ne donnera rien de plus. Dès que les enfants sentiront qu'il « ne faut pas » ressortir les modèles scolaires, ils iront chercher autour d'eux d'autres modèles: dans la rue, à la télé... et ce sera l'afflux de stéréotypes en tous domaines. Mais les modèles scolaires sont là tout de même et le maître a beau s'évertuer à les combattre, ils renaissent parce qu'ils sont intégrés: c'est sur eux que se sont exercés les premières réussites des enfants.

Il suffit de lire un manuel d'apprentissage de lecture, le lire, oui le lire comme un autre

livre (c'est insoutenable, et pourtant cette lecture a été imposée à nos enfants !) pour se rendre compte de sa pauvreté d'expression. Et c'est normal, dans un sens, puisque le seul souci des auteurs est de faire acquérir des mots, des sons, des lettres de manière systématique, n'allons pas demander à ces gens-là d'avoir en plus un message à communiquer !

S'occupe-t-on de ce que l'enfant aurait à dire, lui ? NON.
L'auteur d'un manuel pourrait-il le savoir ?

Et nos gosses sont toujours là, avec leurs incertitudes, leurs impossibilités. Ils ne savent plus quoi dire, quoi dessiner, quoi assembler, trier, compter... ils ne savent plus s'exprimer. Et c'est grave pour nous, qui basons notre pédagogie sur l'expression intime des enfants. Plus grave encore, ils ne savent plus juger, démêler ce qui est d'eux de ce qui est des modèles désuets dont ils ont été gavés sans faim ni soif et en dépit de leurs idées, leurs recherches, leurs intérêts.

Quel massacre !

Suffit-il de leur donner la parole à ces enfants-là ?

Ne sommes-nous pas dupes de notre ambition ?

Il y a un pas de franchi quand l'enfant écrit :

« La route passe devant ma maison »,

au lieu de :

« La route passe devant la maison de Poucet ».

Mais c'est un pas de fourmi.

Il ne faut pas que nous fermions les yeux. L'expression authentique de l'enfant s'est éteinte au cours des nombreuses leçons de reproduction qu'il s'est vu imposer. Elle ne réapparaîtra pas comme ça en disant : « Vous avez le droit de tout dire... » (aussi parce que ce n'est pas vrai) et ceci dans tous les domaines qu'il nous sera loisible d'aborder dans nos classes.

Nous voici dans la nuit et toute lumière s'est éteinte. Nous savons que la lumière pourrait jaillir, qu'il nous faut rallumer les feux, mais tout ce que nous obtenons ne sont que les pâles lueurs des néons publicitaires des rues avoisinantes comme si chacun jouait de son miroir pour nous en donner le reflet.

Notre réaction première serait de dénigrer cette expression, de la dévaloriser par une attitude rejetante. Combien de fois n'avons-nous pas entendu dire du mal des « histoires de chiens écrasés » ou « des malheurs du petit chat » ? Mais attention, confisquer les miroirs, c'est se plonger dans le noir absolu lequel est insupportable. Quoi que nous fassions, les enfants trouveront bien un moyen de se procurer des substituts à ces miroirs et l'expression authentique ne renaîtra pas pour autant.

On peut proclamer : « ... vous pouvez dire ce que vous voulez mais pas de gommages, pas de carbonnes, pas de bateaux, pas de cow-boys... pas de... pas de... » la liste peut s'allonger considérablement. Pour des gens qui se veulent permissifs et aidants c'est raté. Voilà de nouveaux règlements, de nouveaux interdits, de nouveaux rejets. En tous cas, ils seront perçus comme tels.

Pour des enfants qui justement ne savent pas s'exprimer autrement c'est l'échec qui s'installe ou qui continue sous d'autres formes plus insidieuses. Non, nous ne pouvons pas accepter cette nouvelle coercition.

Revenons au départ. Les enfants sont assis, ils attendent et le maître en est là de ses réflexions. Que va-t-il faire ? Il n'est pas question pour lui de rejeter quoi que ce soit de ce que les enfants apportent dans un premier temps (et à partir de quand le peut-il ?) ni d'accepter le décalque, le stéréotype, le médiocre, le cliché, le tout-prêt-d'avance.

S'il accepte malgré tout ce qui arrive, viendra vite le moment où devra se faire le passage d'un système dans l'autre. Il lui faut espérer et déclencher le moment où l'expression libre authentique, personnelle fera place à ce décalque venu d'ailleurs et qui est si néfaste à la construction de la personnalité de l'enfant. Ne ferait-il pas de lui, le robot, le singe savant tout prêt à être mécanisé, exploité ?

Certes, l'enfant nous paraît bloqué. Son expression intime est arrêtée. Il nous faut trouver le joint pour la débloquent.

C'est pourquoi nous proposons : « LES TECHNIQUES DE DEBLOCAGE DE L'EXPRESSION ».

(à suivre)

Jean-Pierre LIGNON

ON PARLE BEAUCOUP D'INÉGALITÉ DES CHANCES

Jacqueline CROUZET

* Dans « La vie catholique » n° 1413, un article d'un bon niveau est consacré à *l'inégalité des chances*. Nous, qui sommes instituteurs du peuple, nous nous sentons concernés. Les sources citées sont sérieuses : C. Chiland, Bourdieu-Passeron...

L'analyse est claire et crédible.

Le point est fait objectivement à l'égard de ce problème qui est aussi celui de l'échec scolaire.

Ce journal constate que :

- les jeux sont faits à l'entrée en sixième
- les jeux seraient même faits à l'entrée au CP
- l'enseignement est inadapté à l'enfant
à la vie
au métier
- les méthodes sont inefficaces et si elles sont les mêmes pour tous les enfants, elles ne font que perpétuer cette *inégalité des chances*
- le milieu est déterminant...

Mais ce journal s'arrête là, au constat. Ce qui manque, c'est notre souci premier :

- comment pouvons-nous essayer de combler cette *inégalité des chances* ?
- comment allons-nous nous y prendre pour que cet enfant de milieu socio-culturel bas puisse avoir quelques chances d'en sortir ?

Certains diront : « nous pratiquons la pédagogie Freinet. »

- Est-ce à dire que nous allons « suivre l'enfant » ?
- Est-ce à dire que nous allons avec l'enfant vivre dans son milieu ?

Oui, dans un sens, mais pas « oui-absolument » dans un autre sens.

— Oui, pour que l'enfant connaisse ses racines, qu'il puise dans son milieu la culture (cette capacité de compréhension, de relation et de création d'un groupe humain à l'égard d'un environnement déterminé), qu'il fasse les expériences nécessaires à la construction de sa personnalité, qu'il affine sa sensibilité...

— Pas « oui-absolument », si nous voulons qu'il sorte de ce milieu, qu'il puisse ne pas être obligatoirement l'ouvrier agricole ou l'habitant déraciné-dénaturé de H.L.M.

* Si certains constatent, d'autres proposent :

— S. Citron, dans « *L'école bloquée* » propose que la pédagogie ne prenne plus pour objet la transmission des connaissances mais le développement des apti-

tudes individuelles. « Les savoirs, les techniques, considérés comme moyens éducatifs, devront former un tout et concourir non plus de façon analytique et dispersée, mais cohérente et synthétique, à la formation de l'enfant et de l'adolescent. »

« Il faudrait parler d'un tronc commun d'aptitudes fondamentales à développer, l'important étant de les former par des techniques appropriées et non pas d'assurer la primauté de telle discipline sur telle autre. »

Si l'on part du jeune écolier et de son devenir, l'école de base doit assurer à chacun :

- l'aptitude à communiquer avec d'autres hommes, à s'exprimer ;
- l'aptitude à maîtriser son corps et à en tirer le maximum de possibilités ;
- l'aptitude à se situer dans la société et à l'analyser de façon critique — ainsi que le monde alentour — par le développement de l'intelligence, au sens d'une capacité à observer le réel, à le conceptualiser et à opérer sur lui ; cela implique l'acquisition simultanée de certaines connaissances et de certaines méthodes ;
- l'aptitude à goûter la beauté par l'expérience du plaisir esthétique ;
- l'aptitude à créer quelque chose avec ses mains... et avec son cœur, son esprit.

La substitution du champ multidisciplinaire à dominantes variables, aux programmes linéaires aura pour effet deux conséquences majeures :

- en premier lieu, elle impliquera la disparition des manuels scolaires sous leur forme actuelle : instruments de travail nés de l'émiettement et de la linéarisation des disciplines, ils sont en grande partie responsables des ravages de l'encyclopédisme dans l'enseignement français. A l'école, comme ailleurs, on aura désormais recours aux vrais livres : dictionnaires, encyclopédies, collections de poche de toutes sortes, albums, livres spécialisés, etc... A côté, on collationnera un matériel documentaire mobile, on constituera des fiches personnelles, en attendant que se développe toute la gamme des nouveaux supports technologiques de l'information, et que chaque établissement ait son magnétoscope et son ordinateur.
- en deuxième lieu, elle favorisera la naissance et la multiplication dans les centres universitaires et dans les écoles de véritables équipes de travail : les unes inventeront et mettront au point le matériel



Photo Pierre Allard - I.P.N.

documentaire, les autres se concerteront pour faire des choix et assurer la mise en œuvre pédagogique.»
(S. CITRON)

— H. Laborit, dans « *L'homme et la ville* » propose que l'enseignant cesse de répéter dans son cours ce que les autres ont fait (on ne peut à la fois enseigner une vérité et chercher à en découvrir une autre) : il pourrait laisser à la mémoire magnétique le soin de remplacer la sienne et tenter de faire fonctionner son cerveau associatif. « S'il devait enseigner ce serait au moins l'évolution même de sa recherche amais fixée et toujours en mouvement... le rôle de l'enseignant est alors de leur faciliter la mise en ordre des connaissances acquises, l'établissement des relations entre les faits, la généralisation des

concepts, la recherche avec l'enseigné des structures, l'apprentissage enfin d'une méthodologie scientifique de pensée et d'action... ainsi enseignant et enseigné se ressemblent tant les informations sont capables de circuler dans les deux sens. »

* Quant à nous, nous pourrions réfléchir à cette question :

— « Comment la pédagogie Freinet peut-elle, objectivement, œuvrer dans le sens d'une réelle et plus grande *égalité des chances* ? »

J. CROUZET
Le Jard N° 138
Esc. C, Bât. D
33 Mérignac

L'EXPRESSION LIBRE ET LA TECHNIQUE

interview de

Maurice MARTEAU

Charles RICHTON

Lucette MANTÉ

par

Jacqueline MASSICOT

Au Congrès Régional de Cognac en septembre, Chouquette Marteau nous a présenté une expérience en expression corporelle avec ses élèves, absolument identique à celle de Pierre Bourg, un camarade du Groupe Nivernais qui a écrit dans l'Éducateur 11-12 un article intitulé L'Expression Libre est-elle limitée ? N'ayant reçu qu'une réponse, il a ressenti une certaine déception. C'est donc en pensant à lui que j'ai interviewé Maurice, Charles et Lucette.

- J - Dans notre département, un copain qui a vécu une expérience semblable à celle de Chouquette, a senti ses enfants bloqués au bout d'un an et s'est posé le problème de l'expression libre sans l'apport de la technique. Qu'en penses-tu ?
- M - Il n'y a pas vraiment d'expression libre sans travail. Les enfants de Chouquette travaillent au moins 3 heures par semaine avec elle et 2 heures chez elles, à partir d'un thème, en recherche collective ou individuelle, aidées par le professeur. Il ne faut pas confondre expression libre et défoulement...
- J - Tu serais donc d'accord avec Pierre pour apporter la technique, l'idéal étant que le maître la possède ?
- M - Pour moi, la technique est parallèle au travail. Quand les enfants de Chouquette se sentent limités au bout d'un certain temps, elles vont s'inscrire à une école de danse où on leur apporte la technique d'une façon traditionnelle ; mais elles peuvent la supporter et l'intégrer grâce à ce travail libre qu'elles mènent parallèlement avec Chouquette. Rosella (le professeur de danse de « La Petite Fille qui cherche le Printemps ») disait au Congrès de Nice : « Vous pouvez donner l'appétit et le goût du travail. La technique doit être donnée par des gens qui la connaissent très bien... »
- J - Penses-tu qu'en Pédagogie Freinet, ce soit vrai pour toutes les matières ?
- M - On ne peut pas apporter toutes les techniques mais on peut donner le goût du travail par la réussite ; et par conséquent l'appétit de la connaissance. Si on ne peut pas être à l'écoute de tout, qu'on apporte au moins l'accueil.
- J - Les maîtres n'étant pas polyvalents, n'est-ce pas dangereux alors que de vouloir tout recevoir ?
- M - Je ne crois pas. Il faut ouvrir l'éventail des possibilités au maximum (peinture, art, expression écrite, maths, etc.). Si tu donnes ces pistes, tu aiguises leur appétit et plus tard, ils iront vers la technique.
- J - Charles, en Sciences par exemple, penses-tu que le tâtonnement expérimental puisse se passer longtemps de la technique ?
- C - Il faut sauvegarder l'esprit de curiosité et le besoin de tâtonner des enfants. Mais il est vrai que si on veut approfondir, il faut se livrer à des expériences plus affinées avec un matériel plus précis. Ce n'est pas le rôle de l'École Primaire.
- J - Quand doit-on introduire la technique ?
- C - Quand on sent que le gosse est coincé. Si on la possède, on la lui donne à ce moment-là. Sinon, il ne faut pas hésiter à le diriger vers quelqu'un qui la connaît.
- J - N'y a-t-il pas danger à faire appel à n'importe qui ?
- M - Non, si ce sont les enfants qui font appel.



Photo Marteau

- J - Je pense au domaine des mathématiques modernes et aux maîtres qui ne les possèdent pas suffisamment. N'y a-t-il pas danger de laisser patauger les enfants dans des pseudo-recherches qui les décourageront ? Ne vaut-il pas mieux alors la leçon traditionnelle si le maître n'est pas capable de guider ces recherches et de les dominer ?
- C - Si. Il vaut mieux si le maître ne fait pas l'effort de dominer la question.
- J - Je pense encore à nos outils, à la boîte maths ou à la boîte sciences que veut lancer Michel Pélissier. Est-ce un outil suffisant ?
- C - Les conditions changent d'une classe à l'autre. Il est vrai qu'avec des enfants non habitués en Cours Moyen, il est préférable de leur donner en même temps une fiche-guide plus directive qui les aidera et les sécurisera.
- J - Comme le fichier coopératif par exemple où je trouve excellente l'idée de la fiche aidante pour le maître.
- C - En tout cas, ce serait dangereux de vouloir tout faire...
- M - Ce serait dangereux de ne pouvoir assurer une progression de la réussite. Ce serait grave d'ouvrir des portes qu'il faudrait refermer ensuite. Il faut donc agir avec prudence mais se méfier aussi de ceux qui n'ouvriront jamais rien !
- C - Le problème ne se pose pas du tout de la même façon en ville qu'en campagne. En campagne, les enfants se prennent en charge et facilitent notre tâche. En ville, ce serait imprudent de vouloir tout démarrer à la fois (texte libre, journal, dessin libre, etc.).
- L - Chacun doit prendre conscience de ses limites personnelles. Par exemple, moi, en math, j'ai eu envie de progresser ; donc j'ai amené mes élèves à progresser.
- J - Peut-on découvrir en même temps que les enfants ? Serons-nous, dans ces conditions, certains de pouvoir dominer la question ?
- L - Oui, si on a envie de s'en sortir, on en sortira les gosses. Mais il faut compter parallèlement sur l'aide des copains et des spécialistes. Celui qui ne veut pas se recycler a tort. On a besoin de lire, de connaître et de se cultiver. Je remets en question notre manque de culture.

Propos recueillis par J. Massicot.

AGRESSIVITÉ ET AUTOGESTION

Georges ABOUT

Au travers de mon expérience de maître de transition, il m'apparaît chaque année un peu plus que l'agressivité est nécessaire à l'évolution d'un groupe en expérience d'autogestion.

J'appelle « agressivité » la saine colère (que vous avez tous connue) du responsable, souvent l'auteur lui-même, vis-à-vis de ses coéquipiers qui gâchent « son » texte ; la réaction qui se manifeste alors est la preuve de la prise de conscience d'un intérêt contrarié, à qui il faut rendre justice. *Dans ce sens*, on peut « cultiver » l'agressivité et c'est là mon propos.

Notons que la « Pédagogie Institutionnelle » (de M. Lobrot) sans s'appuyer directement sur la notion d'agressivité, y aboutit, dans la mesure où, l'absence de structures au départ (ayant pour but de permettre aux enfants de les créer suivant les situations) crée des conflits qui libèrent de l'agressivité. Dans cette théorie pédagogique, l'agressivité est un des éléments normaux de la structuration du groupe.

Considérons tout d'abord, ce que l'on peut entendre par « autogestion » en milieu scolaire et, notons la relativité d'une telle expérience dans la société où nous vivons. Il n'y a pas d'autogestion pédagogique vraie, dans la mesure où les contraintes administratives, sociales, et familiales que l'élève rencontre dès qu'il franchit le seuil de la classe, faussent le problème. Ceci dit, on peut considérer qu'une classe « vit une expérience d'autogestion » dans la mesure où, devant les multiples problèmes auxquels a à faire face le groupe, les décisions ne sont pas prises par le maître.

Reconnaissons que ce dernier, même s'il arrive à n'être qu'un élément du groupe, jouit d'une situation privilégiée, d'un « statut » qui font que les élèves attendent et espèrent toujours son intervention « à la limite ». C'est là un danger, et ce problème des limites de l'intervention est un problème délicat que nous essaierons d'aborder plus loin. D'où la nécessité « d'accueillir » favorablement (et ceci n'est pas toujours facile) les premières manifestations d'opposition constructives. Exemple, l'intervention d'un responsable de journée me faisant remarquer fermement (mais poliment) que je prenais la parole, sans la demander... pour reprocher à des élèves de le faire.

Dans « Libres enfants de Summerhill », Neill dit que pendant certains conseils de collège particulièrement ternes, il lui arrive de lancer une idée très discutable, et souvent inadmissible, dans le seul but

d'attirer des réactions et de lancer le débat.

Que se passe-t-il après une telle expérience ? L'élève qui a « osé », se trouve valorisé à ses propres yeux et aux yeux du groupe et les camarades se sentent plus enclins à l'imiter — vis-à-vis du maître — mais aussi, vis-à-vis des autres membres du groupe.

Que l'on ne se y trompe pas, cette attitude ne mène pas à l'anarchie, à l'animosité, à l'impolitesse. Elle est constructive en ce qu'elle prélude à une prise de conscience de l'individu par rapport à lui-même et par rapport au groupe. Poursuivie, réfléchie, éduquée, elle forme des êtres qui refusent avant tout de subir les événements mais tentent de les infléchir. Dans un deuxième temps, elle permet la prise de conscience des motivations profondes de chacun (prise de conscience qui dans un climat plus décontracté s'efface, se dilue souvent dans l'inertie, le jeu, c'est-à-dire l'indifférence des résultats par rapport aux buts que l'on s'est fixé). Dans un troisième temps, il peut y avoir prise de conscience des droits et des devoirs de chacun au sein d'une « société » (dégradation du matériel, gâchis d'un travail presque terminé, gêne pour autrui : bruit, déplacements, etc...)

Qu'on ne me dise pas que l'évolution peut se faire aussi bien sans agressivité, parce que ceux qui ont fait l'expérience de l'autogestion (relative !) savent que, lorsque le processus de déconditionnement est amorcé, ce n'est souvent pas par le calme que les responsables obtiennent : attention, participation ou diminution du bruit. Fréquemment, c'est un coup de g... poussé (exceptionnellement, je m'empresse de le dire pour les esprits chagrins) au bon moment, par un élève excédé, qui fait progresser la situation...

Alors, me direz-vous, pourquoi « cultiver » l'agressivité ? Quelques tensions salutaires amènent en début d'année une évolution dynamique du groupe-classe et au deuxième trimestre, les élèves commencent à se sentir responsables et à « structurer » leur vie scolaire. C'est vrai, mais c'est vrai si vous avez dans votre groupe trois ou quatre éléments assez indépendants, assez critiques (je n'irais pas jusqu'à dire : assez autonomes !) pour pousser ces coups de g..., pour refuser les situations toutes faites, pour « susciter les propositions nouvelles » (faute de les faire eux-mêmes). Mais, voilà, très souvent dans la classe, aucun élément ne se manifeste et cette dernière, je le répète « ... se dilue dans l'inertie... », le contentement de soi, le laisser-aller. Chaque fois que j'ai connu cette situation, j'ai senti, au cœur de l'évène-

ment que si un élève se levait, excédé, pour réagir plus ou moins violemment contre la rigide monotonie des séquences de travail, issues d'un emploi du temps non moins monotone et traditionnel que s'infligent — par manque d'esprit d'initiative — les élèves eux-mêmes, les choses évolueraient sans doute. Puisque vous avez connu cette situation, vous savez que la tentation est grande alors d'intervenir, de reprendre la classe en main, en se donnant comme bonne excuse : « Ils ne sont pas mûrs pour l'autonomie ». Et c'est à ce moment précis que — psychologiquement — il faut avoir la volonté bien arrêtée *de laisser la situation se dégrader*, jusqu'à ce que la tension, qui ne manque pas de se créer, soit telle qu'un *conflit éclate, parce que les solutions radicales, celles qui remettent en cause le fond des choses, ne naissent que dans et par les conflits*.

Nous avons rejoint là le problème des limites de l'intervention, et les échecs à l'autogestion scolaire viennent le plus souvent de ce que le maître n'a pas le courage, la volonté, la *bienveillante compréhension* de tenir, d'aller plus loin lucidement, tout en étant au long des expériences, à la fois lui-même (au sens rogérien du terme) avec ses réactions personnelles d'adulte et à la fois « l'animateur » du groupe, c'est à dire celui qui reflète, qui relance les idées, qui constate et commente les tensions *sans juger*. Parce que, dans cette affaire, tout revient à cela : ne pas juger. Toute la théorie thérapeutique de non-directivité de Rogers tient dans cette volonté de dialoguer avec le patient en lui réfléchissant ses tensions internes sans les juger et même sans les expliquer, de manière à ce que ce soit le sujet lui-même qui les « intègre ». Il doit en être ainsi dans nos classes et Freinet l'avait senti, qui accordait une attention particulière aux théories de Rogers.

Il me semble nécessaire, à ce niveau, de revenir à l'idée évoquée plus haut de « l'authenticité » de l'adulte. En aucun cas, l'enseignant ne doit faire croire à l'enfant, qu'en toute occasion, il garde son calme, réagit favorablement, ne commet jamais d'erreur. Il est essentiel que l'adulte, réagisse *naturellement*, en adulte et en « individu » doté d'une certaine personnalité. Si ces interventions ne sont pas accompagnées de jugements, l'enfant admettra la personnalité du maître, comme il admet celle de ses camarades. Il ne connaîtra pas ces déceptions profondes qui sont les siennes lorsqu'il découvre que l'adulte, qui cultivait la position idéale où le place la société, n'est pas parfait, mais faillible, faible parfois, comme lui.

Si donc, compte tenu de ce que doit être l'attitude authentique du maître, la situation se dégrade, *inévitablement*, vous aurez une réaction, souvent minime, très discrète, émanant fréquemment d'éléments qui jusque-là étaient restés dans l'ombre. C'est dans ces moments qu'il faudra être à l'affût, et reprendre tout haut ce que certains n'osent dire que tout bas : « Mais oui, Pascal, dis-le tout haut qu'on ne peut plus continuer à travailler ainsi dans le bruit, alors que personne n'écoute plus personne... Tu as raison Pascal, je pense comme toi, mais tes camarades s'en fichent... » Ce n'est pas là une situation « type » mais à ce moment, si le mûrissement est avancé, d'autres réagiront en disant qu'ils pensaient comme Pascal, mais n'osaient le dire et spontanément se créera un conseil de classe sorti « du fond des entrailles » et où — après un moment de critiques acerbes contre les « leaders » en place (c'est une étape normale de l'évolution d'un groupe) on cherchera à reconstruire du neuf, sur ce qui devenait ruine (parce qu'on avait permis à la situation d'atteindre un point de « non-retour »).

Intervenir trop tôt, empêcher la situation de se dégrader (ne serait-ce que parce que le terme et le principe vous apparaissent abusifs) c'est étouffer dans l'œuf une possibilité de prise de conscience profonde d'un certain état de fait qui — plus que toute leçon — peut parfois faire franchir un pas énorme à « l'expérience individuelle du vécu » ; c'est refuser au groupe le *tâtonnement expérimental* que vous accordez aux individus.

Qu'on ne croit pas que c'est là une attitude révolutionnaire susceptible de former des révoltés, des « inadaptés » à la Société. En fait, la mise en évidence de tensions, puis leur résolution montre à l'individu la nécessité d'une critique constructive qui seule permet l'adaptation au groupe, par l'intermédiaire de concessions réciproques et *provisoires* qui permettent à ladite société de ne pas se scléroser et de se transformer, au fur et à mesure des situations, au profit de ses membres. Mais cette adaptation momentanée ne signifie pas acceptation passive des événements ; il s'agit plutôt d'une « disponibilité » qui permet à l'individu de conserver son autonomie face à une situation qu'il ne peut infléchir.

Georges ABOUT
3, place de la Croix d'Autel
95 Ennery

NICOLAS COPERNIC

En l'an 1473 naissait le célèbre astronome COPERNIC.

La Pologne s'apprête à fêter ce 500ème anniversaire. La Radio Polonaise vient de faire paraître une brochure à ce sujet, en Espéranto, brochure qui peut en particulier intéresser les futurs participants à une RIDEF polonaise.

La demander à "ESPERANTO-FAKO - RADIO-VARSOVIE"

Lentaigne
3 avenue de la Gaillarde 34 - Montpellier

Pour une Biennale Internationale des Medias de la Jeunesse

Dans le cadre du *Plaidoyer en faveur du Journal Scolaire rendu aux enfants* (voir Art Infantin et Créations n° 59 et 61) et aussi dans le cadre du développement d'une méthode naturelle selon le tâtonnement expérimental, j'ai fait, dans un premier temps, la proposition suivante :

- Organisation d'un *Congrès des Imprimeurs*.

Nous nous retrouverions, périodiquement, en masse, tous imprimeurs : naturellement, les imprimeurs ce sont les enfants et les adolescents, éditeurs de journaux dits scolaires !

Nous les aiderions à organiser comme un « festival » de leurs éditions et de leurs travaux et recherches :

— *Expositions graphiques* : mises en pages, illustrations, productions de différents genres : journaux, brochures, poèmes-objets, posters, affiches, études, collections, tirés à part, etc. Tout ce qui a été tiré à plus de 25 exemplaires, par exemple.

— *Lecture et interprétation* de textes, de poèmes, de toute œuvre sonore et imprimée.

— *Exposition technologique* : recherches diverses concernant le matériel
les matériaux
les techniques ; inventions.

— *Ateliers divers*

Parallèlement, des rencontres, débats, colloques et en même temps, recherches de revendications et moyens de défense du journal scolaire peuvent avoir lieu.

Si possible, il nous faudrait prolonger ce « festival » par une rencontre d'éducateurs — ou bien la mener parallèlement et conjointement, si cela n'a pas trop d'inconvénients.

Il faudrait là

* défendre le journal scolaire sur les divers plans des libertés pédagogiques
libertés économiques et sociales

* libertés de « pouvoir » éditer un journal dans sa classe

— exigences pédagogiques

— exigences architecturales et d'espaces

* libertés économiques

— franchises postales

— détaxation des achats concernant les périodiques
— améliorations à apporter à la loi particulière qui régit la presse scolaire (P. Sc), etc.

Les problèmes sont nombreux !

Sans oublier naturellement

— toutes les recherches qui font l'objet des travaux du Chantier National de l'Imprimerie à l'École.

Cette grande manifestation pourrait durer au moins 2 ou même 3 jours pour les enfants et les adolescents. Puis encore un ou deux jours supplémentaires pour les éducateurs. En tout, une semaine de 5 jours. Elle pourrait se dérouler *tous les deux ans* afin de lui conserver son caractère important et solennel. Ce serait donc une BIENNALE. Elle serait une manifestation de masse et en même temps populaire : mobiliser les camarades, les élèves, leurs parents, la foule, les gens de la rue, les mass-media sur une *activité* et des *productions pédagogiques* ; voilà qui serait un événement ! Rien que le mot « pédagogie » fait fuir les foules ! Au contraire, journaux et revues d'enfants, travaux d'adolescents, par leurs caractères pratiques et vécus sauraient attirer l'attention de couches diverses jamais rassemblées sur ce terrain ! Qu'en pensez-vous ?

Venait à la suite de cette proposition, tout un *plan de travail*, organisant un circuit de correspondants-responsables de chantiers départementaux et régionaux afin d'étayer la préparation de la biennale.

Naturellement c'était farfelu de faire des propositions de travail au début de juillet 72 !!! Il faudrait donc maintenant vous reporter à cette parution et à l'ensemble de mes propositions dans *Techniques de Vie* n° 165 aux pages 10 et suivantes.

Roger Ueberschlag a vite réagi pourtant et voici aujourd'hui déjà au verso une vue un peu plus large mais non moins réaliste et enthousiasmante. Nous aimerions lire vos réactions et vos opinions. Merci !

M.E. BERTRAND et
R. UEBERSCHLAG

B.I.M. JEUNESSE 73

La génération de la télévision est austère. Elle est beaucoup plus sérieuse que les enfants des autres époques qui étaient insouciants, capricieux. L'enfant de la télévision est plus grave, plus attentif (Mc Luhan).

SAVIEZ-VOUS que des millions d'enfants filment et photographient et sont capables de s'exprimer par l'image mais que personne ne les prend au sérieux ?

SAVIEZ-VOUS que des milliers d'enfants et d'adolescents impriment un journal scolaire ou de collège ou de lycée ? Mais ils sont souvent obligés de le faire clandestinement !

SAVIEZ-VOUS que des milliers d'enfants font des enregistrements au magnétophone ou au magnétoscope mais que les stations officielles ne leur accordent aucune heure d'antenne alors qu'on les étourdit d'émissions infantiles ?

SAVIEZ-VOUS que des milliers d'enfants composent de la musique, improvisent des jeux théâtraux, sans aucun moyen, sans aucun encouragement officiel ?

Et pourtant les adultes n'arrêtent pas de mettre en cause « l'éducation parallèle » bien que beaucoup d'entre eux comprennent déjà qu'il faille lui faire une place dans le processus éducatif normal.

C'est pourquoi nous avons créé la biennale internationale des medias de la jeunesse en vue de donner la parole aux enfants et aux jeunes car ils peuvent nous instruire. Ils viendront y présenter leurs œuvres mais ils y discuteront aussi des conditions techniques, légales et économiques de leur droit d'expression.

NAGUERE, on a cité comme un exploit le fait que des jeunes exploitent une ligne ferroviaire miniature

AUJOURD'HUI des millions de jeunes voudraient apporter la preuve que sur les problèmes graves de l'époque et sur leur propre vie, ils ont des choses à dire. Ils ne demandent pas une tribune mais des milliers de tribunes.

La pédagogie Freinet qui fut à l'origine de l'imprimerie et du cinéma à l'école invite les éducateurs et les producteurs adultes de medias à l'aider à organiser cette biennale à laquelle des établissements scolaires et des maisons de jeunes enverront des représentants pour y siéger en commissions spécialisées et en séance plénière.

Si vous êtes intéressé par BIM JEUNESSE, expédiez le talon ci-dessous à l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne, BP 251, 06 CANNES.



M

Profession :

Adresse

Téléphone

éventuellement : établissement scolaire ou Maison de jeunes

souhaite être tenu au courant de l'organisation de la Biennale

envisage d'y venir OUI NON

d'y envoyer une délégation de élèves de ans
(à titre indicatif sans engagement)

pour la section PRESSE PHOTO CINEMA MAGNETOSCOPE RADIO THEATRE
joindre 3 timbres (ou pour l'étranger 3 coupons réponses) pour l'envoi de documents.

L'UTILISATION DU JOURNAL EN HISTOIRE

Marc PRIVAL

Qui dira du mal des héritages? Figurez-vous qu'à la mort de ma grand-mère paternelle m'est échue une magnifique collection de 12 volumes du *Supplément Illustré du Petit Journal*. Ce quotidien bien connu du début du siècle éditait le dimanche un supplément de 5 centimes dont la première page s'ornait d'un très beau dessin en couleur relatant l'un des événements marquants de la semaine.

Certes la photo existait alors; mais le dessin permettait une dramatisation de l'événement bien dans le style de l'époque et du journal (rappelez-vous à ce sujet un hebdomadaire intitulé « *Radar* » dans les années 50).

En tant qu'historien j'ai donc là une mine remarquable de documents sur la « Belle Epoque »: mes 12 volumes couvrent les années 1902-1913. Et j'ai bien entendu pensé à les utiliser en classe de première où nous travaillons sur cette période.

Durant l'année 1968-69, j'avais deux premières au lycée Blaise Pascal de Clermont-Ferrand. Un peu arbitrairement, j'ai décidé que la 1^{re} C travaillerait sur les années paires (1902 à 1912) et la 1^{re} D sur les années impaires (1903 à 1913).

Des petits groupes de travail se sont constitués: chacun d'eux disposait d'un volume et devait présenter à l'ensemble de la classe le panorama de l'année sur laquelle il travaillait. Ils étaient libres quant à la forme de cette présentation. Je leur avais cependant demandé de mettre en exergue 6 événements marquants dans divers domaines: politique, social, culturel, fait divers, etc...

Je me tenais à leur disposition pour photographier la page de l'événement en question. L'aide du manuel était recommandée pour mettre en liaison des faits fragmentaires avec le contexte de l'époque (régimes politiques, réformes sociales, avancement des techniques, etc.)

Au bout de quelques heures d'activités dirigées passées à travailler sur le document ils devaient me proposer:

- une liste des 6 faits choisis,
- un scénario de présentation.

J'ai exécuté moi-même les clichés en utilisant un appareil réflex mono-objectif, avec un objectif « piquant » assez bien, sans statif (ce serait souhaitable d'en avoir un) et en lumière naturelle. Le format du journal convenait bien avec le 24 × 36 et en cadrant étroit, on évitait les plages inutiles.

J'avoue que j'aurais aimé associer mes grands élèves à ce travail. Mais par manque de temps ou de confiance et pour éviter la pellicule gâchée, j'ai opéré par mes propres moyens. 72 diapos couvrant la période 1902-1913 ont donc été ainsi réalisées.

Pour illustrer le travail des élèves, voici le choix qu'ils ont fait pour une année (1909):

— L'antimilitariste et le tambour-major: au passage du régiment un antimilitariste cria: « À bas l'Armée! » Le tambour-major le cueillit d'une poigne vigoureuse et le remit aux mains des agents.

— Les cruautés du Sultan Moulay-Hafid: par son ordre les partisans de Rogui faits prisonniers subissent d'horribles tortures.

— Une vision des guerres de l'avenir: le nouveau canon allemand contre les dirigeables.

— La conquête du Pôle Nord: le docteur Cook et le commandant Peary s'en disputent la gloire.

— La traversée du Pas-de-Calais en aéroplane: Blériot atterrit sur la falaise de Douvres.

— Une séance scandaleuse à la Chambre des députés: les socialistes chantent l'« Internationale ».

Les présentations se sont faites sous des formes variées:

- * simple passage de diapos commentées
- * montage sonore avec bande magnétique: essai de bruitage sur le commentaire des événements en fond musical comme dans les actualités cinématographiques.

* pastiche du Journal télévisé avec les noms des « journalistes » sur la table face au public...

L'ensemble de chaque classe a donc « vécu » 6 années de la Belle Epoque grâce au travail de chaque groupe. Les élèves ont tous accroché car pour une fois ils quittaient le bouquin pour aller aux documents, des vrais ceux-là, au papier jauni. Dire que j'ai été tranquille durant cette période serait travestir la réalité : je veillais avec un soin jaloux sur mes volumes. Je n'ai pas eu à déplorer des déprédations majeures : quelques pages froissées ou écornées. Quand on feuillette à 5 ou 6 un seul volume, c'est inévitable.

On aura souri, vraisemblablement, à l'énoncé des faits par le Petit Journal. Mais c'est là que l'expérience revêt tout son intérêt... et que le maître, si j'ose dire, reprend sa vraie place. A travers la présentation tronquée ou tendancieuse des événements, c'est tout le problème de l'objectivité de l'information qui est abordé, ainsi que la tâche de l'historien en face des documents.

Au-delà de la simple étude d'une tranche d'histoire, nous touchons au style d'une

époque, à la mentalité d'une certaine couche sociale dont ce journal se fait le porte-parole.

En terminant la lecture de la relation de cette expérience, on me dira peut-être : « Mais où trouver ces documents ? » Si vous n'avez pas comme moi un grenier recelant des trésors, voici quelques idées :

— certaines maisons éditent des fac-similés de différents journaux pour des événements importants. Exemples : la mort de Jaurès, le Front Populaire, etc.

— les Archives Départementales ont souvent développé un important service éducatif disposant de photo-copies de documents avec notice explicative ou un maître détaché à ce service. Ces fac-similés peuvent être consultés sur place, ou mieux, être envoyés.

— les CRDP développent actuellement une action dans le même sens.

— il nous reste toujours la possibilité, si vous êtes amateur, de hanter les salles des ventes, l'étal des bouquinistes ou libraires spécialisés, ou de vous mettre en cheville avec un brocanteur de paperasses.

Marc PRIVAL
CES Cournon - 63

LISTE DES PROJETS BT PARVENUS DEPUIS LA RENTRÉE

Si vous désirez participer au comité de lecture de l'un de ces projets, adressez une carte postale au responsable du dossier respectif.

BT

1. Histoire de Pacific, notre rat (Sc Nat) 10 août 72
2. Marrakech (2 projets en un seul)-(6) 11 août 72
3. Le Hockey sur glace (divers) 10 août 72
4. Visite à un quotidien local (divers) 7 août 72
5. Histoire d'un village de Touraine :
Meslaud (4) 10 sept 72

BTJ

1. Faïences de Quimper 7 août 72
2. Cheval de selle 7 août 72
3. Maréchal Ferrant 7 août 72

BT2

1. Partons en campagne 31 août 72
2. Les centrales nucléaires 28 août 72

SBT

1. Textes extraits de l'oeuvre de
J. Rostand 11 août 72
2. Poètes d'aujourd'hui 11 août 72
3. Non à la guerre 28 août 72
4. L'Auvergne (physique)
textes d'auteurs 20 sept 72

Annonces de projets :

BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL

- Halina Semenowicz
Otwock ul Andriolego 27/29 M5
annonce la mise en chantier de 3 nouveaux projets
- L'Enfant Polonais
 - Chopin
 - Copernic

ART ENFANTIN ET CREATIONS

- N°63 - Septembre Octobre
Serons-nous heureux en l'an 2000. En supplément un disque 17 cm "Recherches sur la voix"
- N°64 - Novembre Décembre
Les productions des départements du Sud-Ouest
- N°65 - Janvier Février
Par le département des Bouches-du-Rhône
"Art enfantin et environnement"

MODIFICATIONS AU PLANNING BT2

- 42 - L'arbre fait de civilisation
- 43 - Une ferme en Champagne
- 44 - Poèmes de révolte et d'espoir
- 45 - L'Homme au travail

LIVRES ET REVUES...

CONNAISSANCE DE LA CHINE

Bulletin du Centre Culturel
« France-Chine »

1 an : F 1,50 - CCP France-Chine
2583-66

Documentation où l'aspect culturel prend une place importante.

Premier exemple : dans le domaine de la santé, on peut lire : *Deux systèmes de thérapie des maladies mentales* (N° de mars-avril). Les pratiques courantes (avec des faits relevés en France même) sont condamnées, tel l'abus des calmants (abrutissement complet).

2° exemple : « *Le Monde* » et *l'anesthésie par l'acupuncture* (mai-juin) où le Dr Van Nghi, acupuncteur de Marseille (dont je connais un collaborateur de Toulon) répond à des fantaisies parues dans le « grand » journal.

La pédagogie trouve aussi sa place. Il existe en Chine de nombreuses écoles... sans classes où le travail manuel, la recherche, l'éducation physique se font par ateliers ou locaux spécialisés.

Enfin, la critique n'est pas absente du bulletin. Au sujet du contenu de l'enseignement, nous relevons ce passage : « *Il est dangereux de sacrifier les enseignements littéraires sur le plan de la formation. Même si on s'intéresse à la science, il faut développer la littérature, car elle présente un milieu plus favorable à l'imagination. L'imagination est tout à fait nécessaire à la création scientifique.* » Et cette remarque pleine de regret : « *Depuis 1950, la littérature chinoise est une peau de chagrin. (...) Bien sûr, il y a l'énorme développement du théâtre chinois duquel sortira peut-être quelque chose.* »

Roger LALLEMAND

LA CHINE EN CONSTRUCTION

(Mensuel, 1 an 8 F, 3 ans 16 F
CCP France-Chine 2583-66)

Les problèmes de production sont liés de plus en plus aux questions culturelles qui, de ce fait prennent une place toujours plus grande dans la revue, y compris en ce qui concerne l'enseignement et la pédagogie. Dans le numéro de septembre, sous le titre « *Naissance d'un*

nouveau manuel d'enseignement », la façon dont les rédacteurs se mêlent à la vie ambiante nous fait penser à la rédaction de nos BT. Nous y lisons : « *Lorsqu'ils montrèrent une partie de leur brouillon aux paysans, ceux-ci leur firent remarquer qu'il s'étaient donné du mal pour rien, car les petites huilleries rurales ne fonctionnaient généralement que l'hiver.* » (Les rédacteurs se préoccupaient de faire baisser la température dans les ateliers). « *Ce fut pour eux une excellente leçon qui leur fit comprendre (...) que s'ils voulaient mettre au point un nouveau manuel prolétarien, il leur fallait à tout prix éviter de reprendre le vieux chemin : celui d'écrire en s'enfermant chez soi.* »

Autre article : « *Fouilles d'une tombe deux fois millénaire* » où l'on découvre des tissus de soie, des figurines, instruments de musique et autres spécimens d'un art très avancé. Il n'est pas possible de résumer tous les articles d'un grand intérêt : sports, distribution des revenus dans une commune, du nouveau dans le traitement chirurgical, « nous pleurons une amie de la Chine (une américaine), rubrique géographique, etc...

Roger LALLEMAND

PÉDAGOGIE PROGRESSISTE

G. SNYDERS
PUF Paris 1971. 185 pages.

Dans ce petit ouvrage d'un contenu très dense et d'une facture simple en quatre chapitres, M. Snyders analyse avec pertinence mais pas toujours impartialement, les grandes lignes caractérisant la pédagogie traditionnelle et l'éducation nouvelle, avant de proposer quelques idées forces tirées de la pédagogie de Makarenko et des enseignements de Lénine propres à l'instauration d'une « pédagogie de gauche ». L'auteur ne manque pas d'être convainquant lorsqu'il indique qu'une pédagogie des modèles, pour autant qu'elle est profondément humaniste, peut avoir des aspects positifs. Aussi reproche-t-il aux différents courants de l'Éducation Nouvelle de ne pouvoir offrir de modèles valables ; il y a là une vision quelque peu superficielle des différends dont l'amalgame n'éclaire pas toujours les divergences et la complexité.

Pour M. Snyders, la pédagogie de l'avenir doit s'inspirer des leçons

de Lénine et réaliser comme celle de Makarenko, durant l'entre-deux-guerres, une synthèse équilibrée entre la pédagogie des modèles et la pédagogie de l'intérêt. C'est le troisième chapitre consacré à l'auteur du « Poème pédagogique », qui paraît le plus riche et ne manquera pas d'intéresser tous les enseignants soucieux de réflexion et de polémique.

S'il faut savoir gré à M. Snyders d'avoir rédigé là un livre nouveau intéressant, jugé fondamental par certains et qui ne manquera pas d'avoir une certaine influence parmi ceux qui s'interrogent sur une éducation de notre temps, cela nous amène à regretter d'autant les attaques contre Freinet et sa pédagogie avec lesquels on serait amené à croire que l'auteur de « Pédagogie progressiste », a un compte à régler, et qu'il règle, nous semble-t-il, un peu vite.

Certes Freinet faisait confiance à la nature, mais avait-il tort alors que, chacun s'interroge aujourd'hui sur sa destruction et craint pour l'avenir? Et s'il a condamné « la complexité artificielle de la vie moderne » qui nous fait méconnaître les vraies joies, il n'a cessé de revendiquer pour l'école, les outils les plus modernes, de l'imprimerie au magnétophone. Privilégier le travail de l'artisan et du paysan n'était qu'un moyen de réhabiliter le travail manuel, de tenter une éducation véritablement polytechnique dans le cadre de la société actuelle : peut-on croire honnêtement à la valeur éducative du « travail en miettes » et peut-on compter sur le travail à la chaîne pour promouvoir un humanisme nouveau? Enfin, si Freinet — et d'autres après lui — condamnait les « programmes démentiels », il avait trop de bon sens pour ne pas tenir compte des servitudes de l'école publique et des examens ; aussi est-ce pour « neutraliser au maximum les conséquences regrettables de (ce) bourrage officiel », qu'il mit au point ou lança le fichier scolaire, les bandes enseignantes...

Tel qu'il est ce livre mérite d'être lu par les camarades, et pourquoi pas, d'être l'objet de discussions et de controverses entre enseignants à la recherche d'une pédagogie progressiste.

A. COURRIER