

L'ÉDUCATEUR

PÉDAGOGIE FREINET



12
20 Avril 76
49^e année

15 NOS par an : 56 F
avec supplément de travail et
de recherches : 108 F



MATHEMATIQUE AU C.M.2 A MEME LA CLASSE • MATHEMATIQUE CREATIVE AU C.P.-C.E.1

Dossier pédagogique : LA BANDE DESSINEE



ENSEIGNER
LA BIOLOGIE

LE CLASSEUR
DE FRANÇAIS

VERS
UNE COMMUNAUTE
EDUCATIVE EN E.N.P.

SOMMAIRE

12

L'EDUCATEUR

Fondé par C. Freinet. Publié sous la responsabilité de l'I.C.E.M. - Pédagogie Freinet.

© I.C.E.M. - Péd. Freinet 1976

Editorial

LE «C.P. A DEUX VITESSES»

Un texte du Comité de Liaison pour l'Education Nouvelle sur ce projet.

Outils et techniques

MATHEMATIQUES AU C.M.2
A MEME LA CLASSE

J. CONSTANTIN

MATHEMATIQUE CREATIVE
AU C.P.-C.E.1

P. LE BOHEC

UNE BONNE
JOURNEE

J. DUPONT

Trois témoignages de travail en mathématiques.

LE CLASSEUR DE FRANÇAIS

M. GODFROI

Un exemple de travail avec le classeur de français présenté dans L'Éducateur n° 4.

INDEX ALPHABETIQUE
DE LA BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL

Dossier pédagogique

LA BANDE DESSINEE

TELLE QUE NOUS LA PRATIQUONS (2e partie)

Actualités de L'Éducateur

Avec notamment les motions du congrès de Clermont-Ferrand.

Education spécialisée

VERS UNE COMMUNAUTE EDUCATIVE
EN ECOLE NATIONALE DE PERFECTIONNEMENT

P. YVIN

Second degré

ENSEIGNER LA BIOLOGIE

Un reportage de G. BELLOT auprès de L. TESSIER au C.E.G. de Cadenet (84).

Approfondissements et ouvertures

LE MOVIMENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA
FETE SES VINGT-CINQ ANS

R. UEBERSCHLAG

A cette occasion, une présentation de l'histoire et de l'organisation du mouvement Freinet italien.

LA PEDAGOGIE DE L'EDUCATION SEXUELLE

J. MARIN

Partir d'un vécu et des questions qu'il pose ou partir d'un programme imposé ?

Livres et revues - Courrier des lecteurs

Photos et illustrations :

J. Constantin	p. 2
D. Carré	18, 19, 36
Club Photo	
de l'E.N.P. de Rennes	40, 42
G. Bellot	43

En couverture :

Photos J. Constantin
et G. Bellot

En supplément à ce numéro de *L'Éducateur*, le supplément de travail et de recherches n° 18-19 : *Dans les traces du tâtonnement expérimental*. Ce supplément n'est servi qu'aux abonnés à *L'Éducateur* ayant souscrit l'abonnement au supplément de travail et de recherches.

1
2
7
9
10
11
13
21
40
43
46
48

LE «C.P. A DEUX VITESSES»

Les mouvements pédagogiques réunis au sein du C.L.E.N. se sont confrontés sur le C.P. à deux vitesses remis à l'ordre du jour par le Ministre de l'Éducation et ils ont rédigé le texte suivant :

● *Devant la presse, le 17 février 1976, le Ministre de l'Éducation a présenté comme un projet les propositions avancées par lui voici un an.*

● *Voici ce qu'en dit Le Monde (18-2-1976) :*

«A partir de la rentrée 1977, (...) les enfants sortant de l'école maternelle pourront — après **«six à huit semaines d'observation»** — continuer dans le cours préparatoire première année ou passer directement en C.P.2. M. Haby a indiqué que plus de la moitié des élèves pourraient ne faire qu'un an de cours préparatoire, et a justifié ces **«deux vitesses»** par la proportion importante de redoublements dans les deux premières années actuelles d'école primaire (35 % selon le ministère). Les enfants qui ont **«un rythme plus lent»** pourraient ainsi, a indiqué M. Haby, acquérir les éléments de base — lecture, écriture, numération — à l'aide d'une pédagogie proche de celle de l'école maternelle et sans avoir le sentiment d'un échec humiliant.»

● *Les mouvements d'éducation nouvelle protestent contre un tel projet, radicalement opposé à leur action et à leurs idées pédagogiques.*

● *Le ministre conçoit, semble-t-il, la classe comme un regroupement d'éléments homogènes. Elle progresserait en obéissant à des normes préétablies.*

● *L'éducation nouvelle, en revanche, considère comme essentiel que la collectivité-classe reste composée d'enfants divers. Dans ce cas les méthodes d'enseignement doivent être suffisamment souples et individualisées. Ainsi chacun, quel que soit son «rythme», peut réaliser les acquisitions scolaires nécessaires, mais aussi épanouir tous les aspects de sa personnalité.*

● *En second lieu, le ministre ne paraît pas prendre en compte la vie communautaire de la classe. Et pourtant, celle-ci se trouve considérablement enrichie, dans tous les moments de la vie du groupe, par les échanges et les contacts entre enfants issus de milieux différents et porteurs d'expériences différentes.*

● *D'autre part l'application de méthodes concrètes et actives sera restreinte au seul groupe des enfants dit «à rythme lent» (selon quel critère ?). On tend une fois de plus à considérer ces méthodes comme spécifiques des enfants en difficulté alors que c'est par leur généralisation qu'on permettra à l'école de jouer à nouveau son rôle de formation en excluant toute ségrégation par l'échec.*

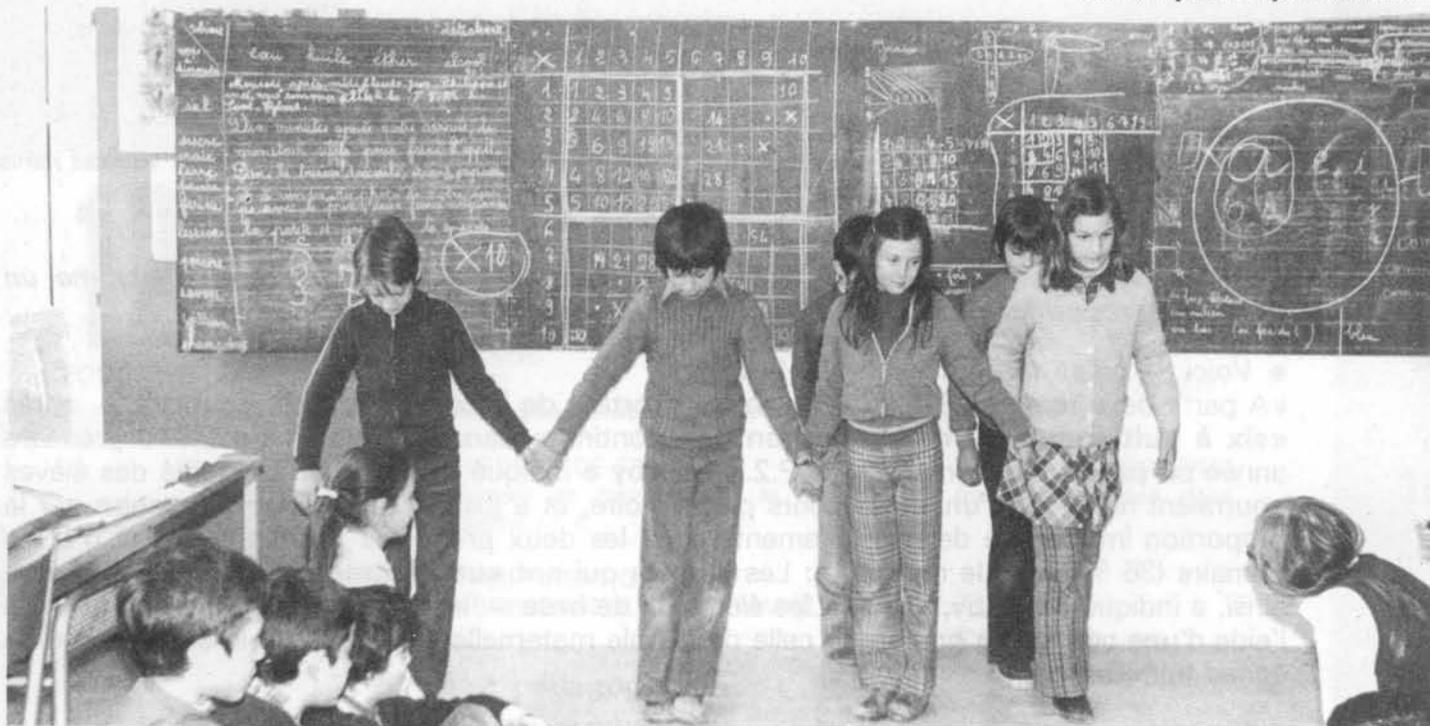
Dans tous les domaines, scolaires ou non, où s'est offerte la possibilité d'appliquer ces méthodes actives — l'école maternelle en est un exemple remarquable — elles ont permis d'obtenir des résultats plus qu'appréciables dans la formation générale des individus. Cela a été suffisamment proclamé de source officielle pour qu'aujourd'hui nous réagissions au projet d'un pouvoir aussi prodigue de publicité que de contradictions.

Aucune réforme efficace ne peut se limiter au réaménagement interne d'une section. Dans le cas présent, elle doit rompre au contraire l'isolement du cours préparatoire en refusant de le spécialiser dans l'apprentissage accéléré de la lecture, en évitant toute rupture avec l'école maternelle comme avec le cours élémentaire qui doit rester classe de renforcement de la lecture.

L'I.C.E.M. a participé à la rédaction de ce texte et se déclare prêt à s'associer à toute action concernant ce problème.

Outils et techniques

Une multiplication par dix mimée



MATHEMATIQUES AU C.M.2 A MEME LA CLASSE

Janette CONSTANTIN
école F. Lassagne
Linars, 16290 Hiersac

Dans le groupe 16, une commission mathématique groupait tous les niveaux : de la maternelle au premier cycle en 1969-1970. La commission fonctionnait très bien ; par la suite, au moment de l'introduction des mathématiques modernes dans les programmes, de nouveaux problèmes ont surgi que chacun a essayé de résoudre au niveau de sa classe. En 1974, le groupe, conscient de ce malaise, alerta les camarades par un bulletin entièrement consacré aux mathématiques : « Le calcul, les mathématiques dans la pédagogie Freinet » proposant :

1. Quelques réflexions :

« Pourquoi très souvent fait-on un sort spécial aux mathématiques en pédagogie Freinet ?

Depuis l'introduction des mathématiques modernes, n'avons-nous pas tendance à les enseigner dans nos classes, c'est-à-dire à en faire autant de connaissances nouvelles, abordées certes d'une manière vivante, mais totalement coupées de la vie ?

Bref, ne faisons-nous pas plus de méthodes actives que de méthodes Freinet en ce domaine ?

Le résultat en est que les enfants sauront peut-être compter parfaitement, résoudre mécaniquement certains problèmes, mais sans qu'ils fassent la moindre liaison entre ces acquisitions et la notion individuelle et sociale du calcul.

Beaucoup d'enfants ne se serviront pas de la mathématique, il s'agit que la mathématique les serve.

Non, le calcul vivant n'est pas mort. C'est par cette méthode naturelle, avec ses observations et ses expériences à même la vie, grâce au processus de tâtonnement expérimental que l'enfant, petit à petit, se formera sur le plan mathématique.

Créer, ajuster, comparer, deviner, estimer, observer, voilà les fondements véritables du calcul et de la mathématique. »

2. Quelques questions :

- Les idées qui sous-tendent nos actions dans les autres domaines de la pédagogie, seraient-elles fausses, appliquées aux mathématiques ? (observation, expression libre, exposés d'enfants, coopération dans le travail).
- Quelle place faisons-nous à l'expression libre en mathématiques ?
- Recherche libre et tâtonnement expérimental.
- Processus de l'apprentissage.
- Les outils C.E.L. en maths sont-ils ignorés : atelier de calcul, livrets B1, B2, C3, C4 (et récemment A pour le C.E.), fichiers C et D, boîtes de calcul 00 et 01.

3. Quelques citations :

On apprend beaucoup plus avec une série d'expériences, qu'avec une série d'explications (Dienes).

Ce qui importe et ce qu'il faudra donc cultiver en premier lieu, c'est le sens mathématique, résultat d'un long apprentissage à base de tâtonnement expérimental et de vie (C. Freinet).

C'est dans les motivations intérieures, vers la vie de l'esprit que tout éducateur doit chercher, et non pas vers une liste de matières, arbitrairement imposée (M. Goutard).

Il faut mettre l'accent sur l'aspect dynamique de la recherche plutôt que sur l'aspect statique de la «réponse» (Dienes).

Lorsque, avec nos élèves, nous pratiquons des activités mathématiques, avons-nous toujours présentes à l'esprit ces idées générales, les mettons-nous en application, le pouvons-nous, compte tenu de certains impératifs ?

Et pourtant, ne devraient-elles pas être les jalons, les repères de toute activité mathématique ?

Depuis la dislocation de la commission, je me suis retrouvée plus ou moins seule. C'est donc surtout à même la vie de la classe que petit à petit je me suis absorbée dans une forme de travail — momentanée peut-être — qui m'a permis, je pense, de rester en accord avec mes convictions profondes.

Voici mon travail en mathématiques en 1974-1975 avec des enfants de C.M.2 (je les avais eus au C.M.1).

A. - PREMIER TRIMESTRE

Ce travail du premier trimestre m'a permis, a posteriori, de prendre conscience des buts poursuivis et des moyens utilisés.

J'étais guidée par un but précis : mettre en place, dans le psychisme de l'enfant (à plusieurs niveaux, de la simple impression au conscient) d'un bagage de «matériaux mentaux de base».

Il me semble que pour toucher l'enfant intellectuellement, il est nécessaire de le toucher d'abord sensoriellement et affectivement en s'appuyant sur sa curiosité et son besoin d'action (d'une activité ludique naturelle, progressivement vers une action plus construite, moins uniquement intuitive et spontanée).

Du point de vue pratique, activité en classe :

— La recherche partant d'occasions (objets, suppositions, questions...) apportées par les enfants ou nées dans la classe (et soigneusement notées par le maître).

— Expériences : action des enfants sur les objets ; observations et réflexion.

Forme de travail : individuelle au départ, puis — ou directement — de groupe, enfin mise en commun, donc surtout collective (bagage commun à la classe, d'où programme minimum commun).

Comment je travaille :

— Sur occasions par recherche individuelle (rare) ou par groupe (2, 3 ou 4) presque tous les jours ;

— Avec contrôle (et entraînement individuel et individualisé par le fichier maths actuellement en usage adapté à ma classe) ; chaque groupe deux jours sur cinq par roulement ;

— Avec contrôle individuel par épreuves proposées à l'ensemble de la classe (au maximum quatre fois par mois).

La recherche sur occasions et menant à une recherche en commun guidée par le maître est donc le principal de notre activité mathématique.

1. Occasions

a) QUI AMENE CES OCCASIONS ?

— Les enfants ;

— Le maître ;

— Le hasard :

* correspondance scolaire,

* vie de la classe : éveil, français, entretien, journaux d'enfants, lectures... et maths (une occasion en appelant une autre).

Si les enfants n'en trouvent pas :

C'est normal au début, ils n'ont jamais eu l'occasion de se servir d'un objet pour en faire des maths. Les maîtres qui ne voient pas ce qu'on peut faire avec une occasion disons concrète, le

comprennent bien. Mais qu'ils se rassurent, cela nous est arrivé à tous et cela arrive encore même à ceux qui ont démarré depuis plusieurs années.

Un jour on se dit : «Que ferons-nous demain s'ils n'apportent rien, étant donné qu'il n'y a plus rien en réserve ?»

Car je continue à croire d'une part qu'il vaut bien mieux suivre une idée d'enfant que celle du maître pour plusieurs raisons (une raison affective, une raison psychologique, l'enfant s'intéressant à des objets auxquels nous ne penserions pas et qui font partie de leur univers) et que le maître doit renoncer à l'idée qu'il a prévue et avec laquelle il était à peu près sûr de «faire quelque chose» au bénéfice d'une idée d'enfant, mais que d'autre part, il doit avoir une idée de rechange, en cas de non apport des enfants, ou alors il risque de «perdre» son moment de maths.

b) QUE FAIRE AVEC CES OCCASIONS ?

(Une démarche possible.)

Travail de groupe : Cela, bien sûr, varie avec l'occasion de départ. Cependant, il me semble qu'une des principales façons de procéder peut-être celle-ci :

— Un enfant (ou un groupe d'enfant de 2 à 4 au maximum) choisit une des occasions proposées (ou celle qui vient juste d'éclorre). Ils font ce que cela leur suggère, c'est-à-dire qu'ils partent dans une direction, sans aucune directive au départ.

— Le maître regarde les travaux d'équipes, donne ou non un coup de pouce selon les besoins et avec une extrême prudence afin de respecter la direction choisie par le groupe.

— Les groupes continuent leur travail.

— Le maître regarde de nouveau. Il choisit parmi les travaux celui (ou ceux pour plus tard) qui lui semble le mieux répondre à des notions mathématiques en voie de maturité dans sa classe, à ce moment-là.

— Le groupe va exposer son travail.

Puis travail collectif :

La classe entière aidée, soutenue par le maître va partir sur ce thème, dans cette direction, à la découverte.

Il peut y avoir, avec certaines occasions, un travail collectif qui dure des semaines, avec un intérêt soutenu et une participation de tous les enfants car pour résoudre certaines difficultés, on se heurte à d'autres qu'il faut analyser, étudier en détail et à part, avant de progresser.

On a donc une démarche en zig-zag.

Il arrive même que les enfants oublient leur but, leur direction première, c'est au maître de voir si, oui ou non, il va les leur rappeler et les y faire revenir. Cela dépend des cas.

Il est bon alors que le maître note, chaque jour, les directions prises, les notions abordées, la progression, afin de faire ultérieurement un travail de révision et de fixation, de nombreux sondages, des rappels à l'occasion d'autres recherches afin de voir quelles sont, dans les notions abordées, celles sur lesquelles il peut insister parce que presque arrivées à maturité pour l'ensemble des enfants, celles qu'on peut développer sans danger, celles qu'il faudra éviter parce qu'accessibles à une trop petite minorité (à un moment déterminé, on les retrouvera plus tard).

Les groupes peuvent :

- Soit travailler tous sur la même occasion (l'intérêt est alors de voir les différentes directions prises et de faire des comparaisons).
- Soit travailler sur des occasions différentes (le travail des groupes non choisis peut être aussi exposé plus vite et avant).

c) LA PART DU MAITRE :

Outre celle qui apparaît précédemment dans «que faire avec ces occasions», le maître :

- Dresse les bilans ;
- Note les notions conquises (à revoir) ; abordées (à asseoir), non abordées mais jugées nécessaires à amener (par l'ensemble de la classe).

— Les occasions de début d'année seront (je parle de celles apportées par le maître) très larges, non directives. C'est-à-dire que les enfants pourront partir dans de nombreuses directions.

A la fin de l'année, le maître qui s'aperçoit que certaines notions qu'il considère comme essentielles n'ont pas été abordées peut (et doit ?) présenter des occasions plus restrictives, c'est-à-dire choisies de telle façon qu'elles vont obligatoirement entraîner les enfants vers la notion choisie.

Exemple : divise des nombres par 4 :

- Quels restes as-tu trouvés ?
- Quels restes peux-tu trouver ?
- Essaie de ranger les nombres d'après le reste de leur division par 4.

d) OCCASIONS EXPLOITEES AU COURS DE CE PREMIER TRIMESTRE :

— Imprimé administratif de début d'année : mesurer le terrain de sports, l'aire goudronnée : calculer leur aire (multiplication).

— Recherche individuelle (Pascal Ph.), puis de son groupe : Les carrés de Pascal Ph. : symétrie, intervalles, nombre pair, la division (utilisation de q et r).

— Expression orale en classe : «*Je me baigne, ils se battent*» : grammaire : forme pronominale, maths : relation réflexive, relation réciproque, relation symétrique.

— Expression écrite, texte libre : français et grammaire : la proposition sub. relative ; maths : l'intersection entre la proposition principale et le groupe structural.

— Correspondance scolaire individuelle : «*La tarte que tu as fait*» : grammaire conjugaison : accord du participe passé ; maths : les deux propriétés : genre et nombre ; les 4 possibilités : l'arbre ; oui-non ; 1, 0 (différents codes).

— Vie de la classe : erreur d'Eric en lecture orthographe : «*il pique (il pice)*» : orthographe : c et g devant les voyelles a , o , u , i , $é$, y ; maths : topologie, désigner un ensemble (ensemble des voyelles devant lesquelles le c se prononce...).

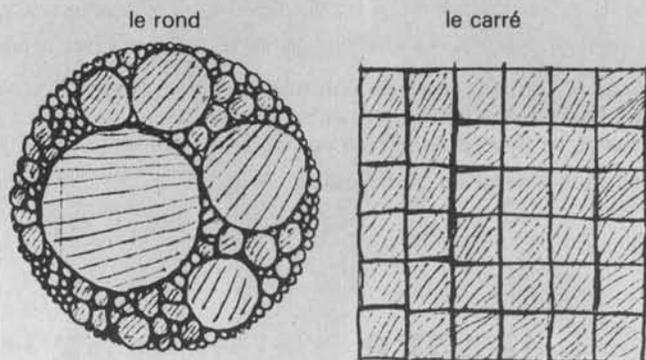
— Vie de la classe : erreur d'un enfant pour écrire une terminaison verbale (verbes en *ir* du 3e groupe) : conjugaison : groupes des verbes et verbes en *ir* ; maths : ensembles, deux propriétés d'«espèce» différente (verbes des 1er, 2e, 3e groupes et verbes en *ir*), l'intersection, classes d'équivalence.

— Recherche maths d'un groupe : «comment arriver à couvrir la surface d'un rond» (aire du disque) : maths : beaucoup de géométrie mais pas encore l'aire du disque (stade non atteint).

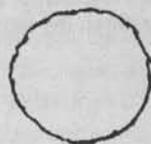
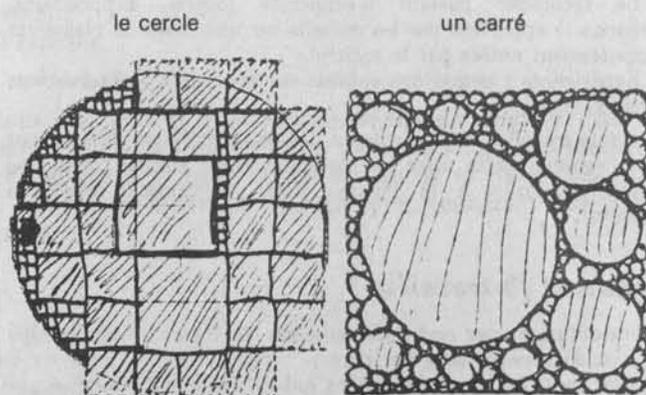
Sophie MALLET

MATHS

J'ai remarqué que quand on remplit de petits ronds le grand cercle, il reste toujours quelque chose à remplir, mais un carré, quand on le remplit de petits carrés, on est obligé de s'arrêter.



J'ai aussi remarqué que quand on remplit un carré avec des cercles, on ne peut pas le couvrir entièrement, et quand on remplit un cercle avec des carrés, ça ne se termine jamais.



Donc on ne peut pas remplir le rond ni avec d'autres ronds (sauf si on le remplit avec un rond égal), ni avec des carrés.

Avec notre «jardin» :

Nous avons étudié la plante.

Certains ont fait des lectures à ce sujet.

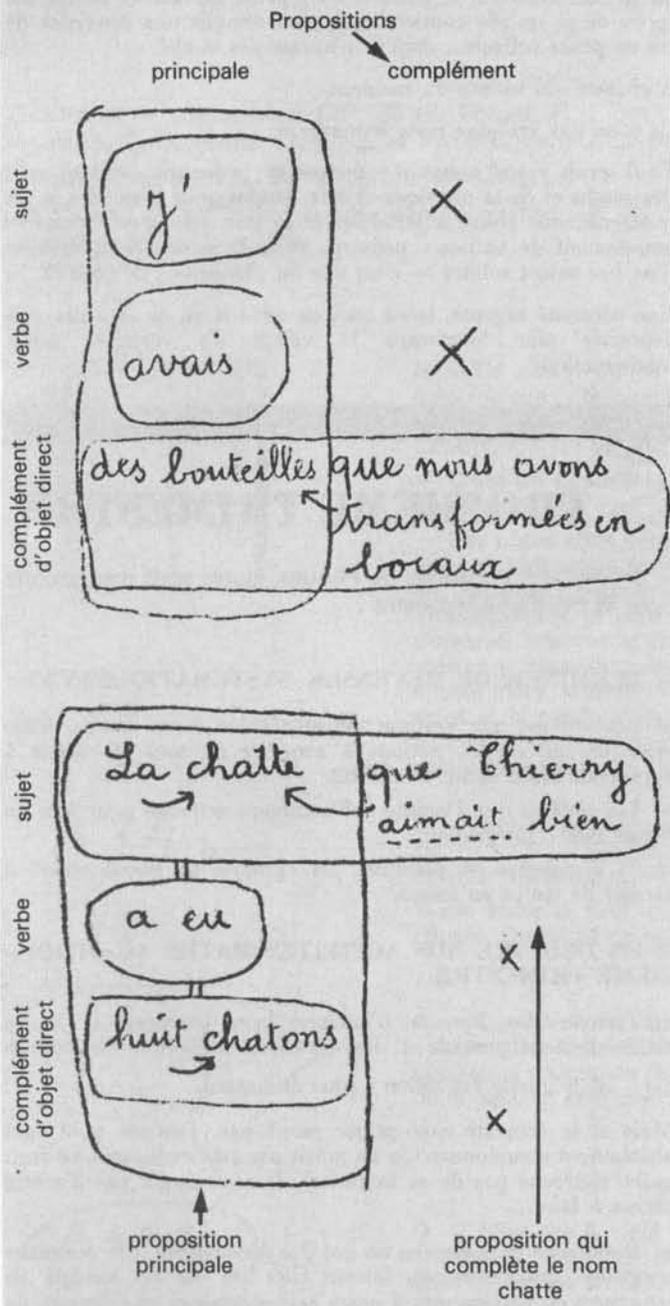
Dominique a fait un texte libre que nous avons corrigé et complété tous ensemble.

Nous avons travaillé particulièrement deux phrases difficiles à mettre au point, ce qui nous a menés à les décomposer

(grammaire et maths) : proposition qui complète un nom.

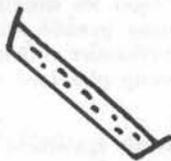
Décomposition d'une phrase :

- Groupes de mots de la phrase (structure) ;
- Propositions de cette phrase ;



- Vie de la classe : compositions et leurs notes : 0,5 + 1/2, 0,25 + 1/2, 0,75 + 1/2 : maths : fractions simples, nombres décimaux, approfondir 1/10, 1/100.

- Eveil : erreur pour faire un croquis dans un compte rendu d'expérience : éveil : surface d'un liquide au repos ; maths : positions de surfaces et de droites parallèles à..., verticales, etc.



- Recherche maths d'un groupe : l'étoile à quatre branches.

- Réunion de coopérative : «Comment stocker du papier puisqu'on n'a pas de place» : maths : nombreux calculs, proportionnalité, tableaux divers, division (sens à fond).

- Correspondance collective : les diagonales d'un polygone (rebondissement d'une recherche faite avec les mêmes enfants en C.M.1).

- Eveil : expériences avec de l'eau et des boîtes de conserves trouées : maths : volume, grandeurs proportionnelles, grandeurs inversement proportionnelles, grandeurs non proportionnelles.

2. Contrôle

Le contrôle par épreuves collectives mais exécutées individuellement a surtout porté sur :

a) Les mécanismes : soustractions, divisions (diviseur à 2, 3 chiffres), non décimal, quotient décimal mais demandant réflexions et pouvant amener des remarques.

Exemples :

35 817 - 189,26
35 817 - 1 892,6
35 817 - 18 926, etc.
37 219 : 215
3 721,9 : 215
372,19 : 215

b) Contrôle me permettant de constater ce qui est assimilé parmi nos connaissances ou nos structures mentales mathématiques.

Exemple : dessiner la hauteur correspondant à un côté d'un triangle dessiné sur un quadrillage au tableau. But : repérage (tracer le triangle sur sa feuille), relation hauteur, côté correspondant, géométrie : se servir de l'équerre.

3. Ateliers mathématiques l'après-midi

En C.M.1, les enfants ont utilisé les livrets programmés. En C.M.2, le fichier de problèmes (C). Mais j'ai dû en adapter l'usage à cette classe, à certains enfants qui ne pouvaient en profiter autrement.

B. - DEUXIEME TRIMESTRE

La nécessité de synthèse, de liaison, de prise de conscience des acquisitions en pointillisme (apparent ?) du premier trimestre se fait sentir.

LES FAITS :

A la rentrée de janvier, de nombreux problèmes d'ambiance de classe, d'indiscipline, de manque total d'intérêt et d'effort, me mènent à me poser de nombreuses questions, à remettre (encore !) tout en cause. D'où bilan général (et bilan maths en particulier) afin d'adapter ma ligne de conduite aux nécessités du moment pour que nous profitons de nos moments de classe au lieu de les subir.

BESOINS DE LA CLASSE :

- Une plus grande part du maître, une prise en main plus étroite, plus guidée y compris et surtout dans les activités maths (au contraire plus de liberté en expression écrite français, éveil...).

- Les enfants ont besoin d'y voir clair, de savoir où ils en sont : nous faisons le bilan (dialogue maître-enfants au cours, ou après, activités d'utilisation du bagage commun ; bilan des acquisitions, de leur degré d'intégration par l'ensemble, par chacun, liaison, regroupement, révision des notions ou démarches (mais abordées de façon différente, dans d'autres situations).

- Besoin d'approfondir, d'affiner : est-ce un besoin des enfants - pas forcément conscient - ou un besoin (terriblement conscient) du maître seulement ? Mais le maître étant, dans la vie de la classe, un être à part entière, ne lui est-il pas nécessaire de se désangoisser afin de rester libre, disponible, clair ? Pour moi, c'est oui.

- Besoin des enfants, pour se sécuriser, de garder une trace écrite, une concrétisation de ce qu'ils ont acquis, compris et qu'il pourront ainsi reconquérir seuls. (Utile aussi pour d'autres raisons, ne serait-ce que pour prouver aux adultes «de tous horizons» que chez nous, les maths, non seulement ça compte mais c'est sérieux... ça vous a parfois des airs ardu, même en partant de petits «trucs» de rien du tout ! (calcul vivant). C'est la première fois que naît ce besoin dans ma classe.)

D'OU NOTRE TRAVAIL DU DEUXIEME TRIMESTRE :

Plus souvent individuel et proposé par le maître à tous sous forme de contrôles, de préférence écrits, qu'on pourra montrer aux parents et classer.

Les difficultés sont choisies, bien sûr, en fonction de ce que la classe peut avoir acquis et intégré.

Naturellement il s'agit d'un véritable contrôle d'acquisition (ou de non acquisition) et l'intérêt principal en est pour le maître et pour l'enfant de savoir ou celui-ci en est, et de plus pour le maître de détecter les erreurs, sources d'occasions — de formes différentes de celles du premier trimestre —, de recherches, de discussions en travail collectif, oral, au tableau (ou par terre : les carreaux nous permettent de nombreuses activités mathématiques-motrices), travail de mise au point, de révision, d'approfondissement de notions - structures - démarches, ce qui n'exclut pas l'exploitation de nouvelles pistes nées au fur et à mesure.

Exemple d'erreur (que l'on rencontre très souvent) et qui peut entraîner vers un véritable esprit mathématique :

Pascal a écrit :

574,4 : 4,08

57 440 : 408 : 100

(opérations équivalentes),

au lieu par exemple de :

$$\begin{array}{ccc} & 574,4 : 4,08 & \\ \swarrow & & \searrow \\ \times 100 & & \times 100 \\ \swarrow & & \searrow \\ & 57440 : 408 & \end{array}$$

Est-ce juste ? Est-ce faux ?

Qui dit «juste» ? Pourquoi ?

Qui dit «faux» ? Pourquoi ?

Va maître une discussion (quand tous les enfants auront pris position ; on fait trois camps : juste (avec le premier qui l'a dit), faux (avec le premier qui l'a dit), hésitants.

De justification, bonne ou non, en justification, on arrive à une critique des sortes d'erreurs menant à une au moins des expressions mathématiques convenant.

Mise en route d'un cahier de maths (qui n'aura que 10 à 20 pages car on ne met que les notions difficiles : là ce furent des «lois» opératoires mises en évidence mais non démontrées naturellement et énoncées de façon très simple quand elles le sont : propriétés de +, -, ×, :, — et menant à une bonne compréhension ultérieure des puissances de 10 à cause de la virgule dans ×).

• Un exemple, presque toujours lié à une occasion de vie (nous avons vendu 56 journaux à 2,50 F, combien Béatrice doit-elle trouver dans la caisse ?). Etude des différentes opérations proposées par les enfants (5×28), ($2,50 \times 56$)... ou suscitées par la maîtresse.

• La (ou les) notion(s) précisée à cette occasion sous forme simple mais rigoureuse quant à l'expression, le vocabulaire, le code utilisé et très claire dans la présentation : mise en page, tableaux, couleurs... ce qui les mènera à comprendre ce qu'est l'expression mathématique et la nécessité d'acquérir les qualités indispensables : ordre, précision, rigueur, économie (code, symbolisation). Chaque fois que cela est possible, je fais sentir la liaison vie-mathématique et l'absolue nécessité, en notre époque, de ce mode d'expression, le «à quoi ça sert» qui, en dehors du plaisir de jouer, de jongler dans ce nouvel univers, peut fortement motiver certains enfants... via les parents.

C'est très difficile à notre niveau, cela vaut vraiment la peine d'essayer, ne serait-ce que pour prouver que si on peut (et si on doit) supprimer le mot «moderne», il est absolument impensable de supprimer, en mathématique, tout ce qui en est l'essence même, tout ce qui peut mener enfants (et adultes) vers un maximum de compréhension pour un minimum de connaissances. (C'est ce que font les maths dites modernes... quand elles sont bien pensées et bien enseignées). Pour moi le vrai «matheux», c'est celui qui vérifie à chaque instant qu'il

n'empile pas des bagages dans une valise percée, et qui referme solidement la valise (non percée !) quand les bagages veulent s'envoler.

Il m'importe peu que des gens plus avancés que moi aient trois ou quatre valises ; je préfère n'en avoir qu'une et savoir me servir de ce qu'elle contient, que d'en remplir une deuxième de tas de petits coffrets... dont je n'aurais pas la clef.

A chacun son niveau du moment.

Ce n'est pas vrai que pour le matheux...

Et il serait grand temps d'y penser en pédagogie (surtout celle des maths et de la physique-chimie, études pour lesquelles la vie moderne nous oblige à échaffauder le plus vite possible un bel empilement de valises : pensons, pensons à ce que que celles d'en bas soient solides — c'est une loi physique... de base !).

Une nécessité urgente, le «à quoi ça sert» si on ne veut pas voir déprécier plus longtemps la valeur du véritable esprit mathématique.

C. - TROISIEME TRIMESTRE

A la veille des vacances de Pâques, quels sont mes projets pour le troisième trimestre ?

1. TERMINER DE RECENSER SYSTEMATIQUEMENT :

a) Les notions que j'estime indispensables à une bonne étude ultérieure en maths, notions à acquérir ou tout au moins à approcher avant la fin du C.M.2.

b) Les notions que j'estime suffisamment acquises pour être en bonne voie d'intégration.

c) Et si possible, le potentiel, les «graines en germination» à arroser de temps en temps.

2. EN DEDUIRE NOS ACTIVITES MATHS AU TROISIEME TRIMESTRE :

a) Trouver des moyens d'amener mon troupeau le moins artificiellement possible à des occasions d'aborder les notions a(1). Là je guette l'occasion : plus de hasard.

Mais si je constate que ça ne mord pas, j'estime qu'il faut absolument abandonner (on ne mûrit pas artificiellement un fruit qui n'approche pas de sa maturité). Il ne manque pas d'autres choses à faire.

b) Reprendre la recherche au gré des découvertes, des occasions nouvelles, des curiosités, laisser aller les enfants au-delà de structures ou notions qui, à notre avis, devraient les dépasser. Je ne pense pas qu'il y ait danger si le maître prend certaines précautions :

— Suivre l'enfant et non le précéder ;

— S'assurer que ceux qui ne suivent pas (je veux dire n'écoutent pas)... sont occupés à autre chose ;

— Lier ces acquisitions à l'acquis antérieur (ce qui n'est peut-être pas nécessaire à l'enfant mais plutôt au maître : à étudier) ;

— Essayer de préparer (en simplifiant le plus possible le vocabulaire surtout mais aussi les situations) avec une grande prudence et une non moins grande modestie (le maître) de bonnes habitudes pour appréhender notions ou démarches qui ne seront intégrées que beaucoup plus tard (l'élève et le maître en maths ? en pédagogie ?).

Une autre nécessité me paraît également urgente et me tient à cœur, le contact vertical «de la maternelle à l'Université» à travers l'enseignant. Car si l'enfant est «tout un» dans ses différentes activités, ne l'est-il pas aussi dans le temps ?

A travers ce travail, j'espère être restée en accord avec mes convictions profondes.

Je suis convaincue que l'on peut, même au C.M.2, couvrir un programme correspondant à la maturité réelle des enfants et même à dépasser dans certains domaines — variables selon les années et les enfants — les données du programme officiel.

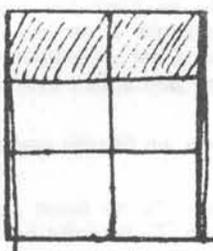
MATHEMATIQUE CREATIVE AU C.P.-C.E.1

Compte rendu de
P. LE BOHEC

Séance de la commission C.P. 35 (P. Forget, R. Bigot, A. Le Charpentier, O. Jegou, M. Jannin, E. Perrigault, D. et Y. Agaësse, C. Le Garrec-Odile, J. et P. Le Bohec, J.-C. Sanson).

La classe est un S.E.-C.P.-C.E.1 de 14 élèves.

Au tableau, une dizaine de créations recueillies sur les carnets et transcrites la veille après la classe. Nous n'en verrons étudier que quelques-unes.



A. - Ce dessin donne des notions de paires et de pairs. On aurait pu se diriger vers la combinatoire : combien de façons de noircir deux cases sur six ? La maîtresse avait cette piste là en tête. Mais tout a tourné autour du rectangle. Elle l'a facilement accepté. Elle renonce facilement à ses projets pour se fixer sur l'intérêt des enfants.

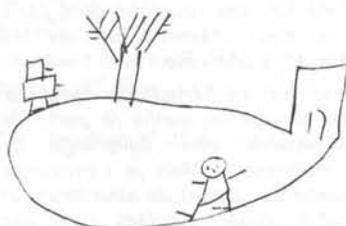
— C'est un quadrilatère. Pourtant le nom n'a été donné qu'une fois mais il est retenu. Sans doute parce que c'est un drôle de nom de bête.

— Les côtés sont pareils. Comment le savoir ? Une fillette « mesure » en mettant des points assez régulièrement espacés et elle compte. Mais la maîtresse, impossible, refait la même chose en séparant irrégulièrement les points. Une autre fillette pose successivement mais irrégulièrement le bout de son index. Enfin, on arrive à la ficelle. Les spectateurs allaient s'ennuyer tellement c'était connu pour eux. Mais il y avait Elodie qui n'avait pas encore saisi la mesure et tâtonnait originalement. Pourtant on avait vu ça plusieurs fois. Mais elle n'était pas encore mûre. Il fallait lui laisser faire sa démarche : elle mettait l'extrémité de la ficelle sur son doigt et la posait irrégulièrement en comptant. Cependant, la solution donnée par un garçon (C.E.1) mit une lumière future au bout de l'un de ses tunnels. Un jour elle comprendra que c'est vers cette lumière, au bout de ce tunnel, qu'il faudrait mieux qu'elle regarde.

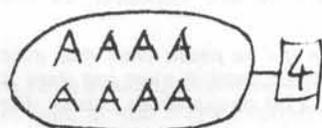
1 3 4 6 7

B. - Naturellement on parle du 2 et du 5 absents. Il est fait référence à une trouvaille précédente sur 1 - 3 - 5 - 7 dont le présent travail est une extension. Puis on propose de continuer 9 - 10 - 12 - 13. Xavier complète par un 0 avant le 1 : 0-1 3-4 6-7 9-10 12-13.

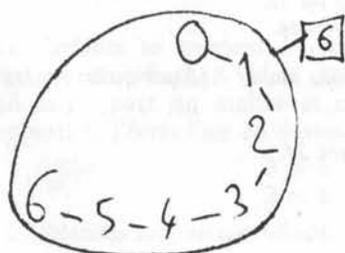
Elodie saute la série sur le plancher : 0-1 je saute, 3-4 je saute. C'est de la mathématique dansée. On aurait pu penser à la valse...



C. - Que faire de ce dessin ? On aurait pu laisser les enfants partir sur l'histoire d'un cosmonaute. Mais nous sommes en mathématique. On voit le déplacement. Les personnages circulent à gauche de l'allée : latéralité ou code de la route. Référence à un pêcheur qui pêchait de la gauche, côté jardin, ce qui le mettait côté cour quand il faisait demi-tour.



D. — C'est pas 4, c'est 8. Non, c'est 4, en liant par deux verticalement : on a 4 paires (père de chaussons, mère de chaussons). On aurait pu lier horizontalement. On pourrait faire des sous-ensembles en écrivant $8 = 4 + 4 = 2 + 2 + 2 + 2 + 2$.



E. — Pourquoi l'étiquette 6 ? — Parce qu'il y a six nombres. — Ah ! oui ? — Oui... non c'est 7. — Le 0 aussi est un nombre. — Ah ! oui !

Carole a 3 chiens
Christophe a 2 chats

F. - La maîtresse a en tête le problème d'hier avec 4 et 2 qu'on égalisa par $4 - 1$ et $2 + 1$. Et elle voudrait taquiner les enfants sur l'égalisation impossible.

Mais les enfants s'évadent vers $3 + 2 = 4 + 1 = 5 + 0 = 5$.
La maîtresse rentre sa taquinerie. Elle la réserve pour plus tard.

Michel est méchant
avec ses deux chats
Il n'en a plus qu'un

G. - On pourrait arriver à $2 - 1 = 1$.

C'est un bref aperçu, mais les carnets sont pleins de créations.

— Moi, jamais je n'y arriverai : je suis surprise de tout ce que vous voyez là-dedans. Moi je ne vois rien.

— Mais tu n'es pas seule, il y a les enfants. C'est vrai qu'il y a un problème de sécurisation du maître dans un certain savoir. Il faut être formé. On pourrait facilement se co-former.

— Ce n'est pas difficile, ce sont souvent les mêmes choses qui reviennent, ça vient vite.

— Moi, nulle en maths, après trois ans de panique et d'agrippement désespéré à la bouée du livre, je commence, cette année, à voir des situations mathématiques. Beaucoup basées sur la numération parce que je vois à peu près clair là-dedans. Mais pas seulement et ça, ça me réjouit. Cette année, j'ai osé essayer un peu pour commencer, comme ça, une fois, pour voir. Et depuis je ne me suis pas arrêtée.

Mais pour me sécuriser et pour obtenir des répts de silence, je leur ai donné les cahiers auto-correctifs de la C.E.L. Et je m'aperçois qu'ils réussissent bien leurs opérations alors qu'on n'en a pas fait. Comme dit une mère d'élève avec étonnement : c'est drôle, ils savent sans avoir appris.

Paulette. — Moi aussi, je me sécurise un peu par rapport à l'inspection et aux parents. Le soir, dans 001, je cherche des situations qui correspondent à ce qu'on a inventé et examiné et je les photocopie comme exercice.

Certaines fois, j'arrive en classe avec du travail préparé. C'est rare, mais quand ça arrive, je suis bien contente : j'ai bonne conscience, je suis sérieuse. Eh ! bien, le soir, je ne sais pas pourquoi, je suis fâchée après moi, je m'en veux.

— Mais oui, le matin, tu as une bonne conscience de rendement traditionnel (acquisition et toute la merde : passivité, obéissance, reproduction, renoncement, mort). Et, le soir, tu n'as pas une bonne conscience Freinet : il n'y a pas eu de créations, d'échanges, de critiques, de recherches d'hypothèses, de tâtonnements, de liens affectifs et de liant affectif et d'acquisitions **supérieures**. Et tu as contraint le char à rester dans les ornières de tes préoccupations.

— C'est vrai. Mais il y a quelque chose de plus : nous savons où nous en sommes avec les enfants. Mais quand je travaille traditionnellement, je suis comme les autres : je sème **mon** bon grain, sans trop savoir où il lève et quand il lève.

— Oh ! moi, j'ai fait le pas. J'ai abandonné toute référence au livre depuis longtemps. La classe est suffisamment nourrie par ses créations et on travaille avec intensité.

Paulette. — C'est vrai, je pourrais le faire maintenant car je m'aperçois que les enfants assimilent beaucoup. Et puis il y a des retours en arrière, des reprises qui constituent des révisions et qui permettent à d'autres de prendre leur essor à leur tour quand ils se trouvent mûrs. L'an prochain, je me lancerai.

— Comment as-tu commencé ?

— Par des observations sur la constitution des groupes : C.P., 4 filles avec des noms en boucle et un garçon : Xavier ; C.E., 4 garçons et 1 fille.

Et puis j'ai regardé les griffonnages sur les cahiers. Et j'ai donné des carnets.

— A mon avis, il faut faire une différence entre ce qu'on pourrait appeler mathématique vivante par l'extension du calcul vivant à diverses situations nées de la vie ou proposées par le maître. Et la mathématique créative entièrement basée sur les créations, sur l'expression des enfants (ce qui n'empêche pas les nombreuses références à la vie). Aujourd'hui, par exemple la latéralisation, le code de la route, la mesure, le rythme (la valse), les chiens etc.)

On a toujours fait ça à l'école moderne : vie  abstraction.
Mais il faudrait plutôt faire ça : abstraction  vie.

C'est, je crois, l'opinion actuelle de Lèmetry, les enfants sont sous-alimentés en abstraction.
Mais en vérité, ne serait-ce pas plutôt :



Et même mieux :



en ajoutant le palier du jeu au niveau abstrait, le jeu mathématique.

— Moi je pose la situation au tableau seulement quand je sais par avance ce que je vais pouvoir en tirer.

— Eh ! bien, tu te privas de l'apport des enfants. Ils sont souvent plus riches, plus inventifs qu'on ne le croit. Tu devrais leur faire plus confiance. Et puis c'est presque toujours à côté de ce qu'on a prévu qu'on apprend le mieux.

— Bon j'essaierai le samedi pour commencer.

— Bien sûr, tu verras que les enfants ont des choses à dire qui te surprendront peut-être. Même si tu ne peux pas toujours répondre, ça ne fait rien. Il faut apprendre à ne pas rester toujours dans les sécurités de son savoir. C'est un entraînement, c'est une formation que tu te donneras peu à peu avec l'aide des camarades.

— Moi, lorsque une situation se présente, on l'étudie oralement. Et quelquefois on va au tableau.

— Oui mais c'est là toute la différence. Tu ne bases pas les maths sur la création mais sur l'occasion. Tu ne crées pas mille occasions, tu attends le bon vouloir d'une seule. Il te manque la créativité mathématique qui est plus riche que l'étude et la perception des structures à connaître. Et puis la mathématique c'est très peu oral, c'est à base de symboles écrits ou dessinés.

— Moi, je suis étonnée de ce que tu peux faire avec les enfants. Tu acceptes tout sans crainte. Tu es capable de le faire.

Paulette. — Mais je me suis formée dans le groupe en méthode naturelle de formation des maîtres. Et je ne fais pas de complexe : si je ne trouve rien, les enfants trouveront. Et si on ne trouve pas, on verra à faire mieux quand ça reviendra.

— Mais toi, tu ne t'es pas formée lors des réunions dont parle Paulette. Tu ne créais pas et ce n'est vraiment que sur ses créations que l'on assimile le plus et le plus vite.

— Moi, j'ai travaillé un moment en mathématique créatrice. Mais sous l'impulsion du second groupe de maths (à partir de situations proposées), j'étais repartie vers davantage de recherche de structures. C'est intéressant. Mais je comprends bien que comme ceci, on débouche sur autant de structures. Et c'est plus vivant, plus riche, plus global. L'enfant n'est pas déporté de ses chemins, il peut se construire et c'est le groupe d'enfants qui le déphase juste ce qu'il faut. Et non le maître. Il y a plus d'autonomie. Il y a un tâtonnement individuel. Je vais peut-être m'y remettre.

— Une chose étonnante, c'est ce qui se passe chez moi avec Pascal (C.E.1) qui est un non matheux total. Il n'est pas dans le coup, mais il s'y met bizarrement. Il dit de curieuses choses. Par exemple :

— Il y a une boîte à œufs. Combien il y en a ?

— Nathalie, fille d'épicière dit 6 ou 12.

— Mais non c'est une boîte inventée.

— C'est pair ou impair.

— Qu'est-ce que c'est ça pair ou impair ? (Alors qu'on ne fait que ça depuis un mois !)

Il dit :

— C'est pair. Et c'est juste avant 21.

— Alors c'est 19 ?

— Mais non c'est pair.

— C'est 20 ?

— Oui c'est ça.

Et brusquement on s'aperçoit que Pascal a compris les nombres pairs. Un déclin s'est produit. Avec lui c'est presque toujours comme cela ; il faut que ça passe par une création personnelle tardue.

— Et toi, Paulette, es-tu contente de t'être lancée dans cette aventure de maths créative ?

— Ce n'est pas une telle aventure. Il faut que je vous dise : il y a deux ou trois ans, j'avais décidé d'être sérieuse et de me préoccuper d'acquisitions. J'ai fait ce qu'il fallait. Mais les enfants et moi, nous nous sommes ennuyés comme jamais. Et les acquisitions, je ne suis pas sûr qu'elles étaient fixées non plus. Il y manquait trop le liant affectif.

Tandis que maintenant, je suis sûre que ça va marcher. Ça marche déjà. Quand on fait une leçon sur les acquisitions comme habituellement, on croit que c'est compris. Mais les chemins de la fixation sont bien plus compliqués que cela. Il y a l'élan, la camaraderie, les hypothèses que la maîtresse laisse détruire quand elle ne donne pas le coup de pouce. Bref, il y a les critiques successives et l'impossibilité d'échapper à la réalité, au vrai ou faux. Et c'est ainsi qu'on maîtrise et qu'on comprend.

Mais je vais vous dire une autre chose. Quand je les vois tous là assis devant le tableau, même les petits de 3, 4, 5 ans et qu'ils regardent et qu'ils écoutent et qu'ils participent tous, ça me fait quelque chose. On ne sait pas trop comment ils s'y prennent, ils grappillent sans doute, les choses circulent en eux on ne sait comment, c'est émouvant. Et chaque jour, ils amènent leur chaise et ils s'assoient avec les autres devant les créations du tableau. Et chaque jour ils viennent. Et chaque jour, ils restent jusqu'au bout !!!

UNE BONNE JOURNEE

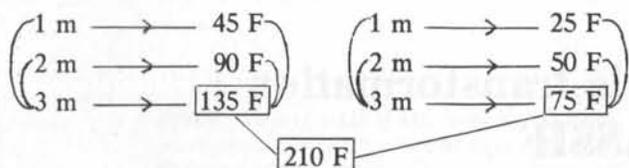
Jean DUPONT
La Frette
71 Montret

Ce jour-là, il y avait un spectateur dans ma classe, un copain professeur de maths venu s'informer. Les différents ateliers : recherche, opérations, fiches et calcul vivant fonctionnaient bien et je pensais déjà à la discussion que nous aurions après. C'est dans cet état d'esprit que je m'approchai de l'atelier de calcul vivant.

Les enfants de cet atelier avaient travaillé sur une situation simple :

«Maman a acheté du tissu pour faire un manteau : 3 m de tissu à 45 F et 3 m de doublure à 25 F.»

Les résultats étaient au tableau :



Je ne sais pas quelle idée j'ai eue à ce moment-là. Histoire de faire le malin et de montrer au copain comme on savait bien raisonner, je dis alors : «On aurait pu faire plus simplement.»

Les enfants se mettent à chercher, j'attends, patient et certain du résultat. Mais ils ne trouvent pas ; alors, allons-y : part du maître et coup de pouce au moment opportun, j'écris l'un en dessous de l'autre :

3 m à 45 F
3 m à 25 F

et j'attends, toujours confiant.

Au bout d'un moment, plusieurs ont trouvé et vont au tableau, l'air serein, mettre le résultat suivant :

3 m à 45 F
3 m à 25 F
6 m à 70 F

Je leur demande s'ils sont bien certains de ce résultat ; ils en sont certains. Comme je leur propose de reconsidérer la question, ils refusent : c'est indubitable. Comme j'insiste, ils me regardent en souriant, me soupçonnant de vouloir leur tendre un piège.

Puis ils m'expliquent le bien-fondé de leur raisonnement : De la même façon qu'on a eu tout à l'heure :

$$\begin{pmatrix} 1 \text{ m} \longrightarrow 45 \text{ F} \\ 2 \text{ m} \longrightarrow 90 \text{ F} \\ 3 \text{ m} \longrightarrow 135 \text{ F} \end{pmatrix}$$

on a maintenant :

$$\begin{pmatrix} 3 \text{ m à } 45 \text{ F} \\ 3 \text{ m à } 25 \text{ F} \\ 6 \text{ m à } 70 \text{ F} \end{pmatrix}$$

Là, je réalise : utilisation mécanique du raisonnement de l'application linéaire à un exemple qui n'a pas la même structure, court-circuit de l'intelligence et erreur... Je n'avais encore jamais eu l'occasion de constater qu'ils appliquaient de façon mécanique le raisonnement de l'application linéaire et ma théorie de l'appel à l'intelligence dans ce mode de raisonnement en prenait un fameux coup dans l'aile.

J'aurai toutes les peines du monde à leur faire accepter que le résultat donne :

3 m à 70 F

(3 m de manteau à 70 F le m.)

Enfin je m'en sors, mais quelle histoire !

Mais ce n'est pas fini.

Comme on discute après avec le copain, celui-ci me lance : — C'était bien ton truc sur la distributivité.

Je suis ébahi.

— Mon truc sur la distributivité ?

— Ben oui, quand tu démontres que :

$$3 \times 70 = (3 \times 45) + (3 \times 25).$$

Je n'avais jamais envisagé la question sous cet angle-là. J'ai beau lui expliquer que je ne l'ai vraiment pas fait exprès, il trouve que l'exemple est vraiment bon et que lui-même en cas de besoin...

Si bien que ce jour-là, j'avais appris deux choses :

— Que mes élèves utilisaient l'application linéaire de façon mécanique ;

— Que j'avais fait une bonne leçon sur la distributivité.

C'était vraiment une bonne journée.

LE CLASSEUR DE FRANÇAIS

Monique GODFROI
école (C.M.1-C.M.2) 37110 Villedomer

(Revoir également L'Éducateur n° 4 du 10-11-75, p. 4, 5 et 6.)

La classeur que nous avons dans la classe est un classeur collectif. Chaque élève possède son classeur mais on trouve la même chose dans tous les classeurs.

Que peut-on y trouver ? Des phrases, des transformations, des observations, des classifications... Il est en quelque sorte le fruit de toutes nos recherches faites en commun.

J'ai 32 élèves cette année. Je ne voyais vraiment pas comment m'en sortir avec des classeurs individuels.

Par contre pour mieux les aider individuellement sur le plan de l'expression orale, écrite ou de l'orthographe, j'ai un cahier sur lequel je relève les déficiences, les erreurs, les manques en lisant les textes libres, en écoutant les gamins au cours d'entretiens, débats, exposés.

A partir de cela je construis des exercices individuels qui sont mis au plan de travail de l'enfant, ou je consacre quelques minutes à un enfant pour une difficulté particulière que j'ai relevée, ou cela peut donner lieu à une réflexion collective.

Au début de l'année, je suis vraiment partie à l'aventure avec ce classeur.

Au cours du trimestre, plusieurs fois il m'est arrivé de m'inquiéter, d'avoir envie de parler de sujet, de complément d'objet... Mais j'ai tenu bon.

J'avoue que je ne voyais pas, début décembre, comment pourraient découler de toutes ces manipulations, observations, des notions précises (je pense quand même à mon programme ! c'est dur de se libérer tout à fait, on a peur).

On est en janvier. Je suis un peu plus confiante. Je commence à voir l'utilité de ce classeur, l'intérêt qu'il y a à laisser les enfants tâtonner, manipuler, observer, classer à leur façon. Ils trouvent des choses auxquelles je n'aurais pas pensé (je suis moi-même trop conditionné par mes connaissances en grammaire). Je voudrais aussi souligner l'importance de l'erreur et dire combien, souvent elle nous fait avancer dans nos découvertes ; l'erreur qui est condamnée, rejetée dans l'enseignement traditionnel peut devenir base de travail, de réflexion.

Je ne peux pas dire que ce classeur et les objectifs que nous nous sommes donnés à Aligny aient apporté quelque chose de tout à fait nouveau dans la classe mais il m'ont conduit à me libérer davantage des notions, de la nomenclature que j'apportais trop tôt auparavant, à observer davantage la langue de l'enfant, à laisser plus de liberté à l'enfant dans ses observations, ses classifications.

Je n'ai apporté aucune nomenclature depuis le début de l'année. Je crois que seul le mot verbe est utilisé, c'est difficile de s'en passer. Et chose étonnante, les enfants ne cherchent pas à mettre d'étiquettes, c'est comme s'ils avaient oublié tout ce qu'ils avaient appris jusqu'à maintenant. Que dois-je en penser ?

Mais je dis beaucoup de choses générales. Je crois que le travail concret sera plus évocateur et plus convaincant.

Je vais essayer, à partir des notes que j'ai prises de retracer un tâtonnement à partir de la transformation passive.

Tâtonnement à partir de la transformation : ACTIF - PASSIF

4 octobre :

J'ai relevé dans un texte de Christèle la phrase : « *Peut-être que le lapin sera tué.* »

J'ai proposé aux enfants de chercher toutes les manières de dire la phrase de Christèle.

Ils ont trouvé :

- *Le lapin sera peut-être tué.*
- *Peut-être le lapin sera-t-il tué ?*
- *Je me demande si le lapin sera tué.*
- *Je ne sais pas si le lapin sera tué.*
- *Peut-être qu'on tuera le lapin.*

Au tableau j'ai réuni :

- *Peut-être que le lapin sera tué ?*
- *Peut-être qu'on tuera le lapin ?*

Et j'ai demandé : Ne pourrait-on pas transformer de la même manière les autres phrases que vous avez trouvées ?

On a obtenu :

- *Peut-être tuera-t-on le lapin ? (Ils ont mis un certain temps avant de le trouver.)*
- *Je me demande si on tuera le lapin.*
- *Je ne sais pas si on tuera le lapin.*

On s'est arrêté là. Les enfants ont écrit sur leur classeur les différentes phrases équivalentes avec la transformation passif — actif.

Le lendemain, nous avons fait un travail oral à partir des transformations découvertes la veille (exercices structuraux).

Types :

1. *Peut-être qu'il sera mangé ?*
2. *Peut-être sera-t-il mangé ?*

Peut-être qu'il sera mangé ?
Peut-être qu'on le mangera ?

Peut-être sera-t-il mangé ?
Peut-être le mangera-t-on ?

15 novembre :

Jean-Michel veut faire une fiche qu'il a prise dans le fichier ortho de l'Yonne dans laquelle on lui demande de faire des transformations passives.

On lui donne un exemple de transformation et il doit transformer les autres phrases de la même manière. Mais Jean-Michel ne comprend pas. Alors je lui dis : « *Tout à l'heure, tu proposeras la fiche à tes camarades, peut-être certains comprendront-ils mieux ?* »

C'est ce qu'il a fait.

Jean-Michel lit les phrases servant d'exemples. Farid, aussitôt, dit :

(Suite p. 39.)

ACTUALITES

de L'Éducateur

Billet du jour :

LES TATONNEMENTS SAUVAGES

Brrrrr... Brrrrr... Ça y est, Valérie, cinq ans, vient de décoller. Elle est aux commandes d'un appareil gigantesque, prodigieux. Un avion sachant tout faire et capable des plus grands exploits. Elle parcourt l'espace, le sien, le nôtre, et bien d'autres encore. Elle est quelque part dans sa vision du monde, un monde inaccessible, un monde supérieur. Elle ne nous entend plus. Elle n'est plus parmi nous.

Ses yeux sont pétillants et fixes, sa main est tendue, nerveuse. Sa concentration est totale. Tout son corps est en mouvement, c'est une dépense d'énergie sans limite. C'est quelque chose de terrible à voir, et de si beau !

A ce moment-là, plus rien ne compte qu'elle. Elle domine tout, et tout lui appartient. Le monde, les paysages : tout doit lui obéir, se plier à sa loi, se soumettre. Même la machine. Surtout elle. D'ailleurs, les machines, c'est fait pour obéir. Ça ne peut pas décider. Ça n'a pas le droit. Les hommes sont les plus forts. Valérie le sait. Elle a tout compris de la puissance humaine.

Va-t-elle reprendre le dessus ? Mais non, ça ne se peut pas. Tout est calculé, voulu par Valérie, qui s'en re-va déjà. Les images sont grandioses, les sommets somptueux. A la dimension des rêves les plus fous et les plus téméraires. Ah ! si nous pouvions monter dans ces avions-là !

Et moi...

Et moi je suis là, je regarde. Je ne comprends pas quelle pulsion irrésistible entraîne ce corps vers tant de plénitude. Je ne veux pas savoir, et je me moque de ces explications-là. Ce que je sens, c'est que quelque chose d'important se passe. Et ce que je crois deviner, c'est que quatre planches et quelques clous pourraient soigner pas mal de la pathologie de notre pauvre monde.

Les enfants procèdent toujours ainsi. Ils veulent subjuguier toute chose, détenir la vérité. Mais parfois, il y a une résistance. La vie est là avec ses exigences souvent implacables qui restreint leur puissance. Alors, il faut faire la part des choses, créer un équilibre. C'est en se frottant au monde que naissent les personnalités.

Pour l'heure, Valérie n'accepte aucun compromis. Pas d'équilibre. Elle ne voit que ce qu'elle a décidé, c'est-à-dire les splendeurs. Tous ses gestes sont purs. Pas le moindre soupçon de tricherie. Elle se donne totalement, avec une générosité sans pareil. Comme tous les enfants. Avant qu'on ne les « enseigne ».

Christian COMBES
Extrait d'« Artisans pédagogiques »,
bulletin de l'Hérault

DE NOS CORRESPONDANTS

Réflexion à propos de l'école et de l'éducation par quelques artisans du C.J.A. (1)

1. Actuellement l'école :

- Fait des forts en orthographe ou en calcul, mais des «paumés» ;
- Ne prépare pas à vivre (elle ne devrait pas apprendre un certain français, mais à exprimer ce qu'on ressent et à communiquer) ;
- Uniformise les gens en supprimant la culture propre à chaque milieu ;
- Si l'enfant rentre à la maternelle à deux ans, continue ses études jusqu'à vingt, part à l'armée (si c'est un garçon) puis à l'usine, il n'aura jamais vécu suivant son rythme propre.

2. Nous voudrions et nous proposons :

- Une école qui ne donne pas un savoir, mais apprend à apprendre à partir de ce qu'on a (permet de continuer toujours à apprendre et avec plus de motivations) ;
- Les visites suivies de textes libres, telles que faites à Tournon, sont valables. On donne son importance au milieu de vie des enfants, au travail de leurs parents et on apprend à formuler et à écrire à partir de là ;
- L'école alternée avec le travail, la pratique ;
- L'idéal serait que ceux qui enseignent, surtout sur le plan professionnel, aient une réelle pratique de ce qu'ils apprennent et inversement, que ceux qui connaissent quelque chose puissent le communiquer aux autres.

3. Les valeurs que nous essayons de vivre et que nous voulons pour que nos enfants soient heureux :

- Qu'ils puissent s'exprimer ;
- Qu'on s'écoute mutuellement ;
- Qu'on accepte qu'ils nous remettent en cause («égalité» de l'enfant et de l'adulte) ;
- Retrouver ce qui est le plus important : la vie de famille, l'amitié, la justice ;
- «casser» ce rythme fou qui nous dépersonnalise, où l'argent est roi ;
- Vivre avec la nature : animaux, culture, promenade en montagne, ski... qui nous paraissent équilibrants (mais peu de loisirs artificiels) ;
- Garder le sens du gratuit ;
- Savoir se débrouiller de ses mains, reconnaître la valeur des choses : rien ne se fait tout seul.

4. Ces valeurs sont différentes de celles reconnues par l'école et la société :

Pour l'école (et la vie actuelle !), il faut être une espèce d'encyclopédie, emmagasiner des tas de choses dont beaucoup ne nous serviront à rien. Ce sont ces connaissances-là uniquement qui donneront les diplômes, la place en vue, où on est considéré et où on gagne beaucoup. Rien à voir avec sa réalisation propre.

Transmis par Th. BUNOZ

Quelle école voulons-nous ?

REUNION AVEC
DES NON-ENSEIGNANTS
(20 JANVIER 1976)

Un parent d'élève :

- L'école est quelque chose à part, coupée de la vie.
- Les gosses n'aiment pas l'école.
- Elle ne correspond pas à ce qu'attendent les enfants.
- On prépare les gens à travailler sur la chaîne ; les gosses n'en veulent pas.
- L'école devrait apporter le fondamental, non entasser des connaissances, faire des cerveaux.

Un élève algérien de C.E.S. :

- L'école c'est une prison. Y'a plein de barbelés, de barricades. C'est comme ça depuis que je suis petit.

Un apprenti (loi Royer) carrossier :

- J'aime bien le travail de l'atelier. J'apprends. Le patron est bien. C'est toujours mieux que l'école.
- Je fais ça parce que je peux pas monter plus haut, avoir des diplômes, un travail de bureau.

Mères de famille, membres du C.J.A. (Centre des Jeunes Artisans) :

- On s'est mis à apprendre entre nous parce qu'on n'était pas contents des cours de la chambre des métiers. Nous, on se comprend parce qu'on a le même langage. Eux, comme tous les spécialistes, ils emploient exprès des mots difficiles qui sélectionnent. Résultat : blocage partout pour nous (conférences, livres, articles, etc.).
- On s'est pris le droit d'enseigner et on voudrait que ceux qui connaissent quelque chose puissent le communiquer aux autres.

Plusieurs personnes :

- Il faudrait que les enfants puissent voir travailler les adultes.
- Ils ne savent pas dire ce que font leurs parents.
- Ils n'ont pas d'idées de métiers.
- Ils ne voient plus les métiers.
- Autrefois, en allant à l'école et dans le village, les enfants voyaient le forgeron, le menuisier, etc. L'école leur apprenait «le scolaire» mais ils avaient le reste en dehors. Maintenant l'environnement est bétonné ; l'école est restée la même et le concret est transposé en audio-visuel (télévision, diapos, etc.).

Quelqu'un du C.J.A. :

- Et pourtant le travail manuel rend heureux et permet le développement intellectuel.

A cette réunion il y avait, sur 22 participants :

- 3 jeunes encore scolarisés,
- 1 éducateur de quartier,
- 1 orthophoniste,
- 3 femmes d'artisans,
- 4 autres parents d'élèves,
- 6 enseignants (parents ou non),
- 4 autres personnes.

Mais s'il y avait des enfants d'ouvriers, les ouvriers eux-mêmes n'étaient pas représentés. Il faut dire qu'on fait les 3 x 8 dans la région !

Et après ?... Comment faire avancer toutes ces idées ? Comment élargir cette réflexion à d'autres parents, d'autres jeunes, d'autres enseignants, aux associations familiales, syndicales, etc. ? Toutes les suggestions sont les bienvenues !

Transmis par Thérèse BUNOZ
73680 Gilly-sur-Isère

(1) Le C.J.A. (Centre des Jeunes Artisans) édite la revue trimestrielle «Jeunes Artisans», 5, rue des Immeubles Industriels, 75011 Paris. Abonnements : 20 F.

Imprimerie et journal scolaire

Le 17 décembre 1975 à Salindres (30).

Le matin : Parmi les présents, majorité de camarades ayant un journal dans leur classe.

Pourquoi le journal scolaire ?

- Communiquer avec les parents, avec l'extérieur.
- Obligatoire si on fait texte libre - motivation - mais pas toujours vrai (exemple d'une classe où il n'y a pas ce souci de reproductions du T.L.).
- Chez les petits, c'est le livre de vie.

La régularité : En le comparant avec la presse écrite, elle est décidée a priori ou alors c'est la quantité de pages déjà imprimées qui la détermine.

Le contenu : textes libres, vie de la classe, enquêtes, poèmes, jeux, etc. Il se fait tous les jours.

Dans certaines classes, il existe un relevé journalier des événements intéressants sous forme de tableaux ou de journal de vie (pour les correspondants) et qui alimentent la page «Notre vie», «Nouvelles de la classe» que chacun considère comme très importante.

Doit-on tout mettre dans le journal ? Même des extraits de lectures ? L'abondance de textes nuit-elle ? Sur quels critères peut-on sélectionner ? Doit-on reproduire le niveau parlé du langage dans le journal ?

Certains pensent qu'il vaut mieux multiplier les moyens techniques de reproduction (imprimerie, limographe, duplicateur à alcool...) ou bien organiser la classe en ateliers de telle sorte qu'un enfant puisse consacrer à la composition et au tirage de son texte avec un camarade toute la journée.

Les obstacles : Le temps surtout, à résoudre par l'organisation de la classe.

La valeur du journal scolaire : Il peut être un outil dynamique. On parle du journal et de la classe à l'extérieur ; les correspondants posent des questions après sa lecture ; on peut y inclure une fiche-critique, un questionnaire.

Si l'on conserve plusieurs années les J.S., on peut dans sa bibliothèque en faire un outil de références, d'où la nécessité d'un sommaire à imprimer pour ensuite organiser un index des thèmes traités en classe ou reçus d'ailleurs.

Ce que nous n'avons pas abordé : Les formats, la vente, les papiers, les encres, les circuits de journaux, le prix de revient, le nombre d'exemplaires, l'organisation de ce travail en classe, l'utilisation du journal en classe, etc.

L'après-midi : Imprimerie - techniques d'illustration.

L'équipe qui a préparé la journée propose au groupe un texte poétique réécrit en prose et sans ponctuation. Chaque petite équipe de deux ou trois doit l'imprimer à sa guise avec les moyens qu'elle choisit et l'illustrer avec la même liberté.

Les résultats sont très différents et feront probablement l'objet d'une petite étude.

Le temps manque pour analyser toutes les techniques d'illustration.

Propositions concrètes pour chaque membre du groupe : En vue de dossiers ou de panneaux. Ceux qui impriment un

journal scolaire (quelles que soient les techniques...) devraient :

- Conserver à chaque fois un exemplaire de leur journal pour le groupe ;
- Conserver les différentes étapes de la feuille imprimée (premier brouillon, correction, définitif) ;
- Conserver l'illustration correspondante en notant la technique utilisée, l'âge de l'auteur ;
- Conserver le maximum de J.S. reçus dans la classe ;
- Conserver les essais à l'imprimerie (s'ils existent) autres que les pages du journal.

André JOFFART

Entre la passion et l'inertie...

Au groupe 74, nous sommes 75 cotisants : 54 du premier degré, 21 du second degré, mais nous envoyons nos circulaires qui relatent scrupuleusement nos activités et recherches à 195 sympathisants et aux 2 E.N.

Nous avons un bulletin départemental : *Fleur alpe* (3 numéros annuels, 4 dans les années fastes...).

Actuellement 5 groupes de travail fonctionnent par thèmes ou par secteurs géographiques :

- 2 groupes de secteurs géographiques second degré : l'un est branché sur les exposés d'enfants, le travail à partir de documents, la part du maître ; l'autre sur la sensibilisation à la pédagogie Freinet ;
- 3 groupes primaires : a) maternelle : « Comment l'enfant nous voit-il ? » ; b) l'apprentissage de la lecture ; c) les activités artistiques.

Ces groupes en général ne sont pas nombreux (4, 6, 10...), mais la dernière, réunion maternelle et apprentissage de la lecture a vu 12 et 17 personnes (ce qui est beaucoup pour nous... nous avons peut-être le sentiment d'assister à une petite relance de la vie du groupe...).

Nous avons une journée départementale par trimestre : celle du premier trimestre qui devait préparer un week-end a été peu fréquentée.

Activités :

1. Nous avons accueilli en septembre le stage régional qui a été très riche mais qui ne nous a pas à proprement parler amené du monde au groupe.

2. Nous avons présenté la pédagogie Freinet à des parents (conseils de parents de deux groupes scolaires réunis) : la pédagogie Freinet à la fois attire et inquiète les parents.

3. Nous avons organisé un week-end d'information et d'initiation à la pédagogie Freinet : 13 enseignants premier et second degré, 9 remplaçants et normaliens, 2 éducateurs, 5 parents ; nous croyons qu'il a intéressé et certains normaliens et normaliennes avaient l'air de vouloir aller plus avant.

4. La pédagogie Freinet a été présentée par 2 camarades à des maîtres en recyclage.

5. En soirée sur une E.N., les quatre mouvements : O.C.C.E., G.F.E.N., C.E.M. E.A., I.C.E.M. ont présenté chacun leurs objectifs. La pédagogie Freinet est un peu mieux connue ainsi dans les E.N.

6. Quelques-uns parmi nous (peu malheureusement) montrent leur classe, on y enregistre des séquences vidéo ou des reportages magnéto qui servent de documents de base pour une recherche en commun.

En bref, sans vouloir nous jeter des fleurs, le sentiment que nous faisons un peu de boulot, mais quelques points qui sont nos bêtes noires depuis quelques années :

a) Nous ne réussissons pas à accrocher les jeunes qui viennent parfois à telle ou telle réunion.

b) Bien que nous montrions la pédagogie Freinet concrètement (documents, expériences de classe...) et dynamiquement, nous nous demandons parfois si nous sommes bien compris...

c) Nous cherchons toujours avec entêtement à assurer la spécificité Freinet à travers la remise en cause et l'actualisation de certains outils.

d) Nous cherchons à théoriser notre pratique, mais nous n'évitons pas toujours le laïus...

e) Si les échanges entre nous viennent à tourner autour de la philosophie, de l'idéologie, de l'éthique, de la politique (exemple : avortement, idéologie du travail, libération personnelle)... ça secoue notre groupe...

Mais le plus grave à notre idée ne serait pas la « passion » mais plutôt l'inertie.

Tout le boulot, de fait, se répartit sur un petit nombre de personnes :

- Une trentaine en tout pour les diverses réunions de discussion et de recherches ;
- Une dizaine pour l'animation, l'information, la présentation de la pédagogie Freinet, l'organisation.

On lance des appels pour avoir des relations de vie de classe, pour des projets de travail en commun, mais on ne rencontre que peu ou pas d'échos (on a moins qu'autrefois des documents ou des relations écrites de vie de classe...).

On n'arrive pas à faire prendre en charge le groupe par la base.

S'il n'y a pas dans les années à venir un rajeunissement de la collégiale et un regain de dynamisme dans la recherche à la base, le groupe risque de s'essouffler et de « tourner de l'œil » !

Mais si parfois on se lamente (à l'assemblée générale du début d'année il a fallu « panosser » (passer la serpillère) tellement ça sanglotait !...), on n'est pas encore mort !...

On ne sait pas si nos travaux peuvent profiter au mouvement, mais on continue à chercher...

On se permet quand même de lancer un appel pour finir : s'il y avait dans le mouvement un ou deux copains qui aient un bon petit coup de crayon, ils pourraient nous faire (gratuitement) quelques dessins marrants qu'on passerait dans nos circulaires pour nous dérider !...

Roger GAILLARD
74 Annecy

Rencontres avec des normaliens

Pendant plusieurs années, les rapports du groupe départemental I.C.E.M. avec les directions des Ecoles Normales ont été difficiles.

On nous demandait une journée d'information sur la pédagogie Freinet pour les normaliens de F.P. Nous répondions et, à chaque fois, malgré notre désir de voir cette information s'adresser aux seuls volontaires, « la conférence Freinet » était rendue obligatoire, au dernier moment.

Cette situation, peu compatible avec les idées que nous défendons, nous a conduits à chercher une autre façon de répondre à la demande des normaliens.

En 74-75, en relation avec les Francas, et dans leur local, ont eu lieu trois réunions en soirée.

Tous les normaliens des deux E.N. étaient invités par une lettre personnelle ; ne sont venus que ceux qui étaient intéressés.

En 75-76, le local est indisponible et de tout façon trop petit. Nous prenons contact avec les F.P. au premier trimestre, toujours chez les Francas. Il est alors décidé que, dans le cadre du foyer socio-éducatif des E.N., les normaliens nous invitent, en soirée.

Le 3 février, cette réunion a lieu.

A la demande des normaliens, nous y apportons des documents de nos classes : albums, lettres collectives et individuelles, travaux de maths, documents d'apprentissage de la lecture. (Chaque camarade du groupe se charge de documents dans un seul domaine.)

Une mini-exposition est réalisée dans une salle. Les normaliens qui le veulent peuvent alors les consulter et discuter avec nous.

Un autre groupe se constitue pour aborder avec d'autres camarades les aspects philosophiques et politiques de la pédagogie Freinet. Ceci avec comme points de départ :

- La charte ;
- Le manifeste ;
- Exigences d'une vraie réforme.

La réponse, pour nous, est difficile à donner. Et nous constatons à chaque réunion à l'E.N. le décalage suivant :

L'attente des normaliens est en partie philosophique et politique et notre apport n'est bien souvent que vie de nos classes « à ras de terre ». Nous théorisons mal. Nous montrons revues du mouvement, bulletin et gerbes, et prêtons les livres de la bibliothèque du groupe.

Mais nous ne sommes pas prêts à répondre aux questions telles que : « quelle est la finalité de la pédagogie Freinet ? » d'une manière satisfaisante pour des jeunes.

Pour l'avenir, nous envisageons la diffusion par les normaliens du bulletin « Comment démarrer » dans l'E.N.

Les maîtres d'application du groupe continuent de recevoir dans leur classe, mais il n'est pas question de stage, même court, dans les classes de camarades du groupe.

En mai, le groupe organise une réunion-atelier « Art enfantin » où deux ou trois enfants de chaque classe viendront présenter eux-mêmes des techniques qu'ils possèdent et en apprendre d'autres.

A cette occasion nous entrerons en contact avec les débutants de cette année (libérés des soucis du C.A.P.) pour les inviter à venir avec leurs élèves.

Annie GUY
31, rue Pillet
71 000 Macon

Relations avec les normaliens et les stagiaires de l'E.N.

Une première réunion d'information a eu lieu à l'E.N. de Chartres (le 5 novembre 1975). Les normaliens et instituteurs tunisiens en stage ont exprimé vivement le désir d'avoir des contacts suivis avec les maîtres

Freinet. Un week-end «activités manuelles et techniques» leur a été proposé. Ensuite, quelques camarades ont accueilli des stagiaires pendant huit jours dans leur classe.

L'intérêt des participants n'a pas faibli puisqu'ils nous ont demandé d'organiser d'autres rencontres. La prochaine se déroulera sous forme de week-end à l'école de Saint-Pellerin (Eure-et-Loir) chez Ginette et Jean Serré, les 10 et 11 avril, à partir de 15 heures.

Ordre du jour :

- Initiation à quelques techniques ;
- Liaison pédagogie Freinet et programmes ;
- Fondements de la pédagogie Freinet ;
- Organisation du travail (part de responsabilité, de décision, planification du travail, bilan...);
- D'autres points pourront être abordés en fonction du temps et de la demande.

Transmis par
C. DUPUIS
28 Auneau

Expériences fondamentales

Après avoir examiné les synthèses de trois cahiers en notre possession, nous avons pensé qu'il serait bon de définir les points sur lesquels nous prévoyons de travailler lors des passages suivants des cahiers.

1. Relations d'expériences que l'on pense être nouvelles pour l'enfant :

- Les investigations dans l'espace (découverte du milieu classe, des camarades, etc.).

- Activités rappelant le vécu de l'enfant (rapprochement avec le cadre familial : poupées, animaux familiers, surtout avec les petits).

- Expériences renouvelées dans le temps : évolution de la découverte, affinement de cette découverte par la répétition des mêmes expériences à des moments différents, à des âges différents.

- Moyens choisis pour relater ces situations vécues ou des moments privilégiés (?) **enregistrements, photos, diapos.** (Mauricette a commencé en photos).

2. Comment relier nos observations d'expériences des enfants aux théories des psychologues et pédagogues (Wallon, Piaget, etc.).

3. Définir les limites aux expériences des enfants :

- Cas des enfants ayant un passé inhibant dû au milieu scolaire antérieur ou au milieu familial - les interdits : ne pas salir, ne pas risquer de se faire mal - «savoir» tout prêt apporté par le maître qui vous a précédé.

- Peut-être conditionnement apporté par notre personnalité, par l'organisation de notre classe. D'où nécessité d'une constante remise en question de notre part.

COMMENT REMEDIER A TOUT CELA ?

4. Notre part du maître.

Nous pensons que nous ne devons pas laisser l'enfant en situation d'échec. Lorsqu'il est au bord de l'abandon, apporter l'aide technique ou l'encouragement verbal ; selon le besoin qui lui permettra d'aller au bout.

De nombreux exemples vécus chaque jour l'illustrent dans nos classes.

Dans le cadre de ce chantier se situe le questionnaire sur le «sommeil à l'école», envoyé par le groupe 37. C'est une participation à l'expo du congrès sur le thème : «L'enfant a besoin d'une vie équilibrée».

Transmis par
C. DUPUIS
28 Auneau

Claude DUPONT

Notre amie Claude DUPONT nous a quittés. A 35 ans. Depuis dix ans, elle se savait condamnée à plus ou moins brève échéance, et cependant cela n'altérait pas son dynamisme et son ardeur au travail.

Sa collaboration à *B.T.2*, elle est l'auteur de «Visages du Maghreb», de «L'Amérique précolombienne», de «Les poètes et la guerre d'Espagne» et du difficile dossier «Kolkhozes et kibboutzim» qui reste ouvert et qu'elle s'appropriait à refondre et à terminer ; sa collaboration à *Textes et documents pour la classe* : «Les écrivains face à la guerre d'Espagne», «La responsabilité de l'homme de science» en sont la preuve !

Ce compagnonnage nous rend précieux son souvenir : nous perdons en elle une précieuse collaboratrice et une très bonne camarade...

Dans le supplément de travail et de recherches n° 16-17 (supplément à *L'Éducateur* n° 11 du 30 mars 1976) :

«CREATIVITE ET PEDAGOGIES COMPAREES»

(mesures comparatives de la pensée divergente)

(Ce supplément n'est servi qu'aux abonnés à *L'Éducateur* ayant souscrit l'abonnement au supplément de travail et de recherches.)

Vous pourrez lire une étude de la créativité telle qu'elle se définit dans cet extrait :

LA CREATIVITE

Nous reprenons à notre compte les travaux des principaux chercheurs américains dans le domaine de la créativité, en particulier ceux de Guilford, Thurstone, Torrance et Yamamoto ; ainsi que le cadre de recherches élaboré par G. Bajard de l'Université de Bordeaux.

En effet, depuis quelques années, bien des livres ont paru ayant pour thème la créativité en général. Chacun se saisit du mot comme d'un drapeau et s'en sert pour défendre des a priori ou des idées reçues. Aussi devons-nous rester très circonspects et attentifs.

A ce sujet, on peut relire l'article de A. Beaudot, paru dans *L'Éducation* n° 196 du 10 janvier 1974, dans lequel l'auteur essaie de démystifier le mot créativité, ou plutôt ce qu'il véhicule :

«La confusion est extrême.

On veut développer la «créativité», pourquoi ?

On bloque la créativité ; comment ?

On invente - ou on emprunte - des techniques : créatique, inventique, synectique...

On politise la créativité : faire la révolution ?...»

La connotation de ce mot est encore trop floue, trop générale, pour que nous puissions l'employer à bon escient.

Nous préférons parler, pour l'instant, de la pensée divergente et de quelques-uns de ses critères, mis à jour et explicités ; en attendant que d'autres études nous fassent entrevoir tous les autres aspects que peut recouvrir le mot créativité, ainsi que ses liaisons et interactions avec la pensée conceptuelle et logique.

Enfin, si notre étude essaie de quantifier quelques aspects de la pensée divergente à travers les productions verbales et non verbales d'un échantillon d'enfants, nous serons d'accord avec A. Beaudot quand il dit :

«Reconnaissons qu'il y a d'excellentes raisons pour rejeter une telle approche qui est inévitablement appauvrissante. Mais admettons qu'il y a quelques raisons assez bonnes de l'accepter avec toute la prudence qui s'impose face à une tentative qui risque d'écraser sous le marteau-pilon des chiffres une fleur aussi délicate. De ces raisons-ci, nous n'en soulignerons qu'une : le désir et le besoin de mieux comprendre et de mieux cerner la réalité psychologique des êtres.»

S'il est, en effet, quelque chose de difficilement quantifiable, c'est bien la qualité de réponses originales. Quantifie-t-on l'imprévu, la poésie, le choc produit par une association insolite, tel graphisme plutôt que tel autre ?

Quelques auteurs ont essayé de définir la créativité : Guilford, Piéron, Stein, Sillamy...

Proposons modestement la nôtre :

«La créativité est un processus commun à tous les hommes, existant à l'état potentiel, compris comme une disposition à créer ou recréer des formes, des idées nouvelles.

Cette disposition est dépendante du milieu socio-culturel.»

A. Beaudot, dans son dernier livre : *Vers une pédagogie de la créativité*, propose une autre définition :

«Capacité d'exploiter sans contraintes, de manière brute, ce champ initial des possibles, sans désir précis de construire et d'élaborer.»

Définition à la fois plus large et plus étroite.

Plus large puisque voulant se placer en deçà ; ne voulant parler que d'une certaine mouvance de l'esprit, une indéfinition, une «divergence».

Plus étroite car elle ne fait pas référence à la productivité. Pourtant, la créativité ne peut s'apercevoir, se compter, se mesurer qu'à ses productions.

En fait, Beaudot définit plutôt la pensée divergente, et réserve le terme de création pour le processus créatif aboutissant et incluant une production. Que cette mise en forme, cette structuration de la divergence de l'esprit fasse alors appel à d'autres capacités, d'autres fonctions — en particulier intelligentes — cela est indéniable. Mais peut-on vraiment dissocier pensée divergente et pensée convergente ?

Ne s'agit-il pas plutôt d'une constante oscillation qui va de l'une à l'autre de ces deux formes de pensée ?

Un laisser-aller, une grande ouverture permettant à l'esprit d'engrammer toutes sortes de données, fussent-elles étranges, contradictoires, étonnantes — une acceptation totale du monde, des autres et de soi —, une disponibilité non seulement à engrammer, mémoriser toute la richesse du monde ; mais justement à la reconnaître comme une richesse profuse et diverse.

Et, dans un deuxième temps, une volonté de structurer, de reprise en main de certaines de ces données — donc un choix et un jugement — en vue de l'élaboration d'associations nouvelles, de structures nouvelles.

Il s'agit bien de deux dispositions intellectuelles apparemment contradictoires, en fait complémentaires et pour une plus grande richesse et pour une plus grande rigueur.

On sait bien ici l'influence importante des facteurs sociologiques et psychologiques. Ceux-ci peuvent proposer des cadres plus ou moins contraignants, favorisant ou entravant le fonctionnement du processus créatif.

Mais, qu'est-ce que cette mouvance, cette pensée divergente ? Pour la comprendre, il nous faut sérier et essayer de faire apparaître quelques-uns de ses facteurs caractéristiques.

— Avoir l'esprit en éveil, attentif, prompt à saisir.

— Percevoir les situations, les formes, les idées comme

changeantes, non rigides ; comme pouvant être vues autrement, sous d'autres angles, s'associer, se dissocier. Percevoir, donc, le monde comme ouvert, en mouvement, en transformation et en interaction constantes.

— Etre productif. Avoir un comportement axé vers la productivité. C'est ce que l'on nomme la fluidité.

— Posséder la capacité à varier ses jugements, ses hypothèses, ses a priori. Avoir un comportement permettant de catégoriser les données dans le plus grand nombre de domaines. C'est ce que l'on nomme la flexibilité.

— Savoir déceler le nouveau, l'imprévu, le reconnaître comme tel, pouvoir l'exprimer. Avoir un comportement audacieux, original. «Etre perméable».

— Posséder enfin la capacité à restructurer une situation en fonction de données nouvelles ou autres. C'est ce que l'on nomme l'élaboration. Il s'agit ici et surtout d'utiliser des capacités d'analyse et de synthèse.

C'est donc une forme particulière de l'esprit, constamment tourné vers la recherche, constamment en déséquilibre, en porte-à-faux. Déséquilibre sans cesse «rattrapé» par des productions nouvelles, originales, un progrès continu.

Esprit mouvant, continuellement en action, utilisant toutes ses possibilités, pour une acculturation constante, c'est-à-dire une reconnaissance des richesses du monde, une production originale d'objets ou de soi-même.

Citons Jean Rostand : «*Beau mot que celui de chercheur... Il exprime la saine attitude de l'esprit devant la vérité : le manque plutôt que l'avoir, le désir plus que la possession, l'appétit plus que la satiété.*»

On voit aisément que toutes ces qualités se rencontrent au degré le plus élevé comme le plus courant chez les plus jeunes enfants.

Aussi voit-on se faire jour immédiatement les ambitions pédagogiques. Il n'est guère d'étude sur la créativité qui ne comporte un chapitre sur la pédagogie de la créativité.

C'est alors qu'il faut être attentif : les idéologies, la politique sont là-dessous véhiculées.

Développer les capacités créatrices, oui — mais pour quels mobiles ?

— Est-ce pour fabriquer des technocrates plus habiles ?

— Des producteurs d'idées ou de gadgets qui serviront à des fins publicitaires, commerciales — voire asservissantes ?

— Ou est-ce simplement pour rendre l'homme meilleur ?

Notre étude a le mérite de prendre le problème à l'envers. Elle ne cherche pas, à partir d'une étude de la pensée divergente, à construire, reconstruire une pédagogie plus adéquate ; mais elle compare simplement les résultats, sur le plan de la pensée divergente de deux pédagogies différentes.

Notre étude se place donc résolument sur le plan expérimental et vise simplement à vérifier le bien-fondé des postulats qui sous-tendent ces pédagogies.

PANORAMA INTERNATIONAL

U.R.S.S.

«Pédagogie soviétique»

C'est la revue officielle de l'Académie Pédagogique de l'U.R.S.S. Mensuelle, elle se présente sous forme de cahiers de 160 p. d'allure austère (aucune illustration) mais bénéficie d'une typographie agréable. Son tirage : 82 000 exemplaires, son prix : 60 kopeks (environ 3 F, soit dix fois moins qu'une revue de même niveau en France). On relève d'abord une grande variété d'articles,

une quinzaine en moyenne par livraison, aucun d'entre eux ne dépassant dix pages. Les rubriques : enseignement et apprentissage, la formation des maîtres, histoire de l'éducation, l'éducation à l'étranger, revues de livres, l'actualité scientifique. Notons les titres les plus proches de nos préoccupations ou de nos curiosités (année 1975, le chiffre entre parenthèse renvoie au numéro de la revue) :

Enseignement et apprentissage :

Baturian, Baier : Objectifs d'enseignement et critères de réussite (4).

Shamova : Problèmes de la recherche et du développement d'une éducation progressive (4).

Popov et Levinson : Comment concevoir des lycées pour l'éducation des adultes ? (4).

Zaporozets et Levinson : Les potentialités de l'enfant préscolaire et leur exploitation (6).

Drosdov : Interconnexions et relations entre la formation professionnelle et l'éducation générale polytechnique (7).

Dondourey : Particularités de la perception esthétique chez les enfants (8).

Michnuoshev : Comment réorienter ceux qui ont échoué aux concours d'accès à l'Université ? (8).

Formation des maîtres :

Karaseva : Comment évaluer les connaissances des étudiants ? (4).

Kaloshina et Kharicheva : Comment développer l'esprit logique ? (4).
 Bondarevsky : Le développement de la créativité chez les élèves-maîtres (6).
 Dontsov : La nature socio-psychologique de la cohésion collective (6).
 Novosiela : Comment stimuler chez les étudiants les recherches en histoire de l'éducation ? (7).
 Neroda : Comment contrôler et évaluer le travail indépendant des étudiants ? (7).
 Kouznetsova : Le recyclage des enseignants qui ne donnent pas satisfaction (8).

Histoire de l'éducation et pédagogie comparée :

Andreyeva : Problèmes actuels de la formation des maîtres en Grande-Bretagne (4).
 Ivanov : Science et éducation aux U.S.A. (6).
 Chavchanidze : Ce qu'il faut retenir de l'histoire de l'éducation bourgeoise du XXe siècle (7).
 Koltshougine : Les répercussions des problèmes «éducation et société» sur la théorie et la pratique éducative dans les pays capitalistes.
 Sapova : Les nouvelles méthodes d'enseignement dans les collèges et lycées français.

Ce qui étonne le lecteur français, c'est la part accordée à l'éducation militaire et patriotique : Comment organiser un musée Lénine dans votre école (8) ; L'entraînement militaire des écoliers (4) ; Les écoles de pionniers pendant la guerre (4) ; Comment former les défenseurs de la nation ? (6).

R. U.

Une revue pédagogique soviétique : «L'école élémentaire» (n° 3, 1975)

P. 2 : Le travail des femmes soviétiques. Quelques chiffres :
 — 31 % de femmes chez les ingénieurs,
 — 40 % de femmes parmi les spécialistes de l'agriculture,
 — 71 % de femmes parmi les enseignants,
 — 72 % de femmes parmi les médecins.

P. 5 à 12 : Articles sur quelques professeurs «méritants».

P. 17 et 21 : Deux articles patriotiques.

P. 27 à 64 : Rubrique : Education et enseignement.

P. 27 : «L'éducation patriotique des enfants». Modèle d'un cours de première (7 ans) consacré à la dernière guerre.

P. 33 : «L'éducation civique des enfants».

P. 36 : «L'apprentissage de la rédaction» (rien d'original).

P. 39 : Exercices d'orthographe.

P. 42 : Lettre d'un professeur : «Tout élève peut réussir» (dans chaque élève il y a forcément quelque chose de positif...).

P. 44 : Réponse du Ministère aux questions des professeurs sur les contrôles de lecture (1re, 2e et 3e classes). Ils doivent être faits deux fois par an. On donne les indications très précises (nombre de mots à la minute, nombre de fautes, nature du débit, etc.) et on recommande au professeur d'analyser très attentivement le résultat pour corriger les défauts. L'analyse ne comporte pas moins de sept rubriques.

P. 45 : Exercices logiques dans un manuel de mathématiques de 3e.

P. 49 : Emissions de télévision sur la connaissance de la nature pour la troisième classe (étude d'une région, climat, végétation, cultures...).

P. 50 : Réponse à une lettre de deux instituteurs qui ont envoyé la description d'une de leurs leçons (calcul en 1re) à la rédaction en demandant de la critiquer. La critique est faite par un membre de la rédaction. Le but de la leçon était d'apprendre à ajouter ou retrancher «2». Les instituteurs ont imaginé une histoire de cosmonautes, une construction de fusées. Il y a même un moment de «culture physique» dans la leçon : les élèves se lèvent en criant en chœur : nous avons construit la fusée, puis ils imitent le bruit du moteur et piétinent sur place. La critique fait remarquer aux instituteurs qu'ils éparpillent l'attention de leurs élèves et qu'au cours de calcul il faut s'occuper avant tout de calcul. Après cette remarque, la leçon est examinée point par point, très soigneusement. On montre ses aspects positifs et ses insuffisances. On félicite les instituteurs pour leur travail et on leur souhaite bonne chance.

P. 56 : Développement de la réflexion technique des élèves au cours de T.M.E.

P. 60 : Construction d'un catamaran (en papier fort).

P. 64 : Calendrier du maître. Textes de chansons et poésies de circonstance (8 mai).

P. 70 : Formation pédagogique. Préparation à l'enseignement de la musique pour les maîtres des écoles primaires et des écoles normales. 210 à 288 heures de préparation selon les républiques.

P. 75 : La santé de nos enfants : l'angine et l'amygdalite chronique chez les enfants.

Michèle FAYET
 professeur de russe

Espéranto

A l'occasion de leur voyage en Pologne, nos camarades Jean et Louise MARIN ont eu l'occasion de présenter la F.I.M.E.M. et la R.I.D.E.F. devant le groupe espérantiste de Varsovie et à Radio Varsovie. Cette interview a été diffusée sur les ondes dans la rubrique espéranto les 22 et 23 février.

Dans le même ordre d'idées, notons que Radio Vienne a annoncé la R.I.D.E.F. dans ses émissions en espéranto du 31 janvier et que l'annonce a été répétée fin février.

Les espérantistes participant à la R.I.D.E.F. 76 auront à leur disposition une documentation pédagogique traduite du polonais en espéranto et magnifiquement présentée en trois volumes :

— *La politique d'éducation* de J. Kuberski, Ministre de l'Education, 116 pages dactylographiées.

— *Rapport du comité des experts sur l'éducation*, 216 pages dactylographiées.

— *Janusz Korczak*, 205 pages dactylographiées.

Cette documentation exposée dans la salle de la commission I.C.E.M. espéranto lors du congrès de Clermont-Ferrand, sera étudiée au stage de juiller au château de Grésillon, qui préparera la R.I.D.E.F. de Plock. Elle est l'œuvre d'un professeur polonais de langue latine, espérantiste de longue date et cet important travail a été réalisé spécialement à l'intention de la R.I.D.E.F. Nous l'en remercions chaleureusement.

E. PLUTNIAK
 1, place de la Mairie
 Bavincourt
 62158 L'Arbret

Suisse «La mentalité de la touche»

Qui peut dire actuellement ce qui se passe lorsqu'il appuie sur la touche de son poste de télévision, de sa machine à laver, de son rasoir, du distributeur automatique de billets de banque, du changeur de monnaie, du telex ? Seuls quelques spécialistes et les réparateurs de plus en plus nombreux des engins automatiques. Là où la touche apparaît, disparaît notre connaissance du milieu. Pour les adultes et surtout pour les enfants, la touche, c'est un peu la magie de notre siècle. Elle leur procure le désir vite satisfait, la vanité de la vitesse, mais leur enlève le désir d'observer et la patience d'attendre.

La mentalité de la touche menace l'éducation à travers l'enseignement programmé. Les machines débitent des miettes de savoir, au rythme apparemment adapté à l'enfant puisque ce dernier en décide en appuyant sur une touche. Réponse rapide mais souvent cent fois plus chère que la consultation d'un livre si on tient compte de la fabrication des appareils et des programmes. Mais le temps ainsi gagné est occupé à résoudre les problèmes posés par les loisirs de sorte que, tout compte fait, l'intelligence progresse peu et que les facultés de synthèse diminuent fortement.

Ces propos pessimistes sont d'un Suisse : Emil Kowalski dont l'ouvrage : *La magie de la touche* (Editions Econ, 1975) a eu un certain retentissement.

LE TEXTE LIBRE, ECRITURE DES ENFANTS

PAR Pierre CLANCHE

Collection «Malgré tout», dirigée par Emile Coferman, Maspéro éditeur.

Ce n'est pas le lieu d'évoquer l'analyse profonde de cette thèse : il faut dans un premier temps engager chacun à le lire ! C'est là un document de recherche permettant d'aborder le problème de la «lecture» des textes libres, de leur valeur thérapeutique et de toute leur signification.

Nous aurons l'occasion d'en parler plus longuement. Mais auparavant, soyons nombreux à lire cet ouvrage nouveau.

DERNIERE HEURE

LES MOTIONS DU CONGRES DE CLERMONT-FERRAND

Au cours de la séance de clôture du congrès, les congressistes ont adopté les trois motions suivantes qui avaient été élaborées dans les commissions de travail pendant le congrès :

L'ENFANT VA-T-IL DEVENIR UNE MACHINE A APPRENDRE A LIRE ?

«A partir de la rentrée 1977... les enfants sortant de l'école maternelle pourront après «six à huit semaine d'observation» continuer dans le C.P.1 ou passer directement au C.P.2.»

M. Haby a indiqué que plus de la moitié des élèves pourraient ne faire qu'un an de C.P. et a justifié ces «deux vitesses» par la proportion importante de redoublements dans les deux premières années actuelles de l'école primaire.

Les enfants qui ont «un rythme plus lent» pourraient ainsi, a indiqué M. Haby, *acquérir les éléments de base : lecture, écriture, numération à l'aide d'une pédagogie proche de celle de l'école maternelle et sans avoir le sentiment d'un échec humiliant.* (Le Monde, 18-2-76.)

Les propositions de M. Haby débouchent sur une sélection de plus en plus précoce des enfants.

Après la soi-disant disparition des filières dans le premier cycle, les voici qui réapparaissent sous couvert d'éviter l'échec en lecture dès le début du primaire.

Les petits C.P.1 deviennent déjà les «transitions» du C.P.

Seule l'aptitude à la lecture sera le critère permettant de juger du développement de l'enfant, ce qui aura pour conséquence de transformer l'enfant en machine à apprendre à lire.

Alors que déjà le passage de la maternelle au C.P. est mal vécu pour les timides, les angoissés, les insécurisés et que tous les ans nous constatons qu'ils ne s'épanouissent qu'à la fin du premier trimestre et parfois plus tard, comment pouvons-nous accepter que leur sort soit réglé pendant les huit semaines d'observation, dans un climat d'angoisse ressenti par les enfants, les parents, les enseignants ?

Les enfants choisis pour le C.P.2 constitueront une nouvelle catégorie d'enfants «inadaptés». Leur mise à part entraînera un renforcement du handicap que l'on prétend réduire et un sentiment d'exclusion.

Les recherches sur l'effet Pygmalion montrent clairement que l'avenir scolaire de ces enfants sera compromis, car leur performance sera celle qu'attend d'eux l'institution scolaire : **Ils ressemblent à l'image que l'on se fait d'eux.**

Dès le plus jeune âge l'enfant a des droits et des besoins qu'aucune éducation ne saurait ignorer sans se limiter à un dressage, à une soumission aux impératifs politiques et économiques.

Pour construire les premiers concepts qui leur seront indispensables pour un apprentissage de la lecture, tous les enfants sans exception ont besoin d'accumuler de multiples tâtonnements : exploration sensori-motrice de leur propre corps, du monde qui les entoure et ils doivent avoir vécu leur affectivité à travers de nombreuses relations.

Brûler les étapes pour un apprentissage prématuré de la lecture, c'est en fait organiser un apprentissage de l'échec.

En créant une gare de triage et en obligeant dès le départ les enfants à emprunter l'express ou l'omnibus on peut bien être sûr que les derniers arriveront après la fermeture de toutes les portes et rateront toutes les correspondances.

NOUS VOULONS MULTIPLIER LES EQUIPES PEDAGOGIQUES !

Le congrès de Clermont-Ferrand a permis de faire le point sur les équipes pédagogiques, de dégager de nombreuses pistes de travail, de sensibiliser les congressistes, de décider qu'il s'agissait là de l'orientation première de l'I.C.E.M. en 1976.

Ce texte n'est qu'une synthèse ponctuelle à l'issue des riches séances du congrès, synthèse qu'il conviendra d'enrichir et de développer, mais qui constitue l'image fidèle de l'expérience et de la réflexion de la majorité des camarades et non la construction intellectuelle de quelques-uns d'entre eux.

Lutter pour le développement des équipes, c'est se consacrer au combat pédagogique fondamental de notre temps, et c'est préparer l'avenir, en jetant les bases de l'éducation de demain, telle que nous voudrions la préciser à travers le PROJET D'EDUCATION POPULAIRE.

1. NOUS NE VOULONS PLUS VIVRE EN «ISOLE» UNE PEDAGOGIE COOPERATIVE :

Le fait de pratiquer en «isolé» cette pédagogie coopérative qu'est la pédagogie Freinet, dans le contexte social actuel, est ressenti par les camarades comme une réalité dure à vivre pour eux et pour les enfants.

D'où le désir de résoudre cette contradiction à l'intérieur d'une équipe pédagogique.

2. NOUS DESIRONS TRAVAILLER EN EQUIPE PEDAGOGIQUE :

- Pour approfondir dans une **continuité** notre pratique pédagogique ;
- Pour assurer la **sécurité psychologique** de l'enfant ;
- Pour amorcer la mise en place d'une **autre école**.

3. DE NOMBREUSES DIFFICULTES SONT SOULEVEES, au niveau de l'implantation, des nominations, du recrutement au sein du groupe départemental, de la reconnaissance par l'administration, etc.

Cependant, depuis sept ou huit ans, des équipes pédagogiques fonctionnent, ce qui nous conduit à mettre en place une stratégie concernant :

- La sensibilisation des militants de l'I.C.E.M. et de tous les enseignants qui mènent le combat de l'éducation nouvelle ;

— L'inventaire des différents moyens d'implantation, de nomination, de fonctionnement, d'inspection, de renouvellement et de rapports avec les syndicats et avec l'administration.

Le chantier équipes pédagogiques s'efforcera d'apporter, sous forme de **dossiers** sollicités par de nombreux camarades, tous les témoignages nécessaires.

— L'action nationale décidée au cours des journées d'été 1975 et qu'il nous faut mener à tous les niveaux avec détermination.

4. LE FONCTIONNEMENT DES EQUIPES :

D'autres bilans de travail ont été déjà faits ou seraient à faire pour les équipes pédagogiques déjà en fonctionnement, tels que :

- Décloisonnement ;
- Pédagogie de soutien ;
- Continuité pédagogique et éducative ;
- Vie coopérative, pouvoir des enfants, pouvoir des adultes.

5. PERMANENCE ET SURVIE DE L'EQUIPE :

Etant donné les difficultés rencontrées dans l'organisation collective du travail au sein de l'équipe pédagogique (difficultés liées aux relations affectives, à la diversité des options et des engagements), il nous semble indispensable de mener la réflexion sur les moyens que se donnent les équipes pédagogiques d'analyser leur action et de dépasser leurs conflits nécessaires :

- Structures de concertation ;
- Elaboration éventuelle d'un projet ou d'un contrat ;
- Le renouvellement de l'équipe ;
- Les remises en cause des attitudes individuelles et des orientations collectives.

6. Beaucoup de camarades aspirent donc à vivre en équipe pédagogique par refus de l'isolement et pour la recherche d'une action éducative cohérente, et chacun doit s'y préparer en se gardant de deux mythes aussi néfastes l'un que l'autre : **le mythe de la communauté** avec son cortège de béatitudes imaginaires, **le mythe du joyeux sacerdoce** vécu dans la recherche d'un acte pédagogique désaliéné. Le travail d'équipe ne doit être envisagé ni comme un refuge pour adulte, ni comme un paradis pour enfant hors du temps, des compromis et des conflits.

Bien au contraire, si le travail d'équipe doit nous permettre d'échapper à la contradiction envisagée plus haut, il débouche sur **une seconde contradiction** que nous serons obligés de prendre en considération et d'analyser pour la dépasser à son tour : « **INITIE A LA VIE COOPERATIVE, L'ENFANT RENTRERA ENSUITE DANS UN MONDE HIERARCHISE, AU NIVEAU ECONOMIQUE, POLITIQUE, SOCIAL** ».

En conséquence, nous pensons que la pratique de l'équipe pédagogique, quand elle est envisagée pour favoriser la marche de l'enfant vers l'autonomie en s'organisant autour des concepts d'expression libre, de tâtonnement expérimental et de pouvoir autogestionnaire, est un **MOYEN** d'envisager une **AUTRE ECOLE**. Il ne s'agit pas d'un replâtrage mais d'une **MUTATION QUALITATIVE** qui n'est pas comprise, à l'heure actuelle, par **le milieu populaire** et ses organisations représentatives, et qui entraîne souvent un **refus latent**, allant parfois jusqu'au **rejet** (alors qu'une action pédagogique cohérente et continue doit favoriser la prise en compte du système de valeur que nous participons à instaurer).

Nous désirons travailler avec le milieu populaire, et nous pouvons y parvenir :

- Par la médiation des parents participant aux activités éducatives ;
- Par l'ouverture de l'école au milieu social ;
- Par la participation des enseignants à la vie culturelle, politique...

Au cours du congrès I.C.E.M. de Clermont-Ferrand, le secrétaire national pédagogique du S.N.I. s'est engagé à porter le débat au Bureau National de son syndicat et à effectuer une enquête auprès des sections syndicales départementales. Pour sa part, le S.G.E.N. a pris position sur ce problème, et nous comptons sur son appui. Il importe donc que chaque groupe départemental agisse au plus vite auprès des mouvements adhérents au C.L.E.N. et auprès de sections syndicales afin qu'un accord intervienne à partir de la plate-forme revendicative établie en août dernier, au cours des journées d'été de notre mouvement :

- Nomination groupée d'une équipe ;
- Désignation par l'équipe pédagogique de l'enseignant coordinateur renouvelable périodiquement par l'équipe et organisation collégiale de l'administration de l'école et de l'animation pédagogique. Décharge de l'équipe et non plus décharge du directeur ;
- Inspection collective (visant à faire de l'inspecteur un membre conseiller de l'équipe) ;
- Cooptation des futurs membres par l'équipe en place.

Il s'agit de déboucher sur **une convention nationale** permettant de débloquer un contingent de postes réservé aux équipes par département (pour l'élémentaire et les maternelles) par établissement (pour le secondaire). L'effectif souhaitable serait de 100 élèves pour 6 adultes (5 + 1).

Que votre groupe envisage ou non, actuellement, de constituer une équipe, il est indispensable qu'il participe à cette action nationale et prépare ainsi la formation d'équipes.

Contre l'individualisme en pédagogie, pour le droit à l'existence des équipes pédagogiques, pour la nomination des équipes pédagogiques, chacun doit peser de son poids dans cette action qui engage l'avenir.

LUTTE CONTRE LA REPRESSION

● La crise qui s'amplifie dans tous les secteurs de la société repose de façon particulièrement pressante et quotidienne le problème de la répression dans l'institution scolaire.

● Cette répression, le pouvoir veut la faire assumer aux enseignants lorsque ceux-ci intériorisent le respect de l'autorité, de la hiérarchie, du savoir, du travail, lorsque ceux-ci se font les agents de la sélection, de l'ordre moral et social, lorsque ceux-ci infantilisés, censurés, refoulés, à leur tour infantilisent, refoulent, censurent.

● Tout enseignant pratiquant ou se réclamant de la pédagogie Freinet ne peut que refuser ce rôle de chien de garde, ce rôle idéologique et politique. Il recherche dans sa pratique quotidienne la prise en charge par les élèves de leur droit à la parole, de leur droit à la réflexion critique, de leur droit au plaisir et au jeu, de leur droit à l'organisation coopérative de leur milieu et de leur travail librement choisi et de leur droit à la lutte et à la responsabilité.

● L'I.C.E.M. ne peut donc qu'être totalement solidaire de tout enseignant qui, par suite de son engagement pédagogique, est victime d'une répression violente (suspension, radiation...) ou quotidienne et mesquine (humiliation, baisse de note, mutation). En conséquence, il s'engage, chaque fois qu'un cas de répression se fait jour, à en dénoncer le mécanisme et à entreprendre si besoin est, en premier lieu dans le cadre de la lutte syndicale, les actions nécessaires pour y mettre un terme.

— Mais on l'a déjà fait, c'est dans le classeur.
Moi. — Tu te rappelles des phrases sur lesquelles on a travaillé ?

— Non.
— Alors, cherchez dans le classeur.

Et ils ont retrouvé les phrases écrites le 4 octobre.

Je leur propose alors deux ou trois phrases à transformer (pas celles de la fiche pour que Jean-Michel puisse la faire ensuite).

{ 1. *On rentrera le foin.*
{ 2.

{ 1. *Ma tante m'a offert cette bague.*
{ 2.

{ 1.
{ 2. *Le vase a été cassé.*

Cette fois, les enfants ne se contentent pas de la transformation. Ils font des observations :

— Quand on ne sait pas qui a fait quelque chose, on trouve on dans la phrase 1 et on disparaît dans la phrase 2.

— Quand on sait qui l'a fait, on trouve par...

— Le verbe n'est pas le même dans 1 et dans 2 :

rentrera — sera rentré
m'a offert — m'a été offerte
a cassé — a été cassé

— *Le foin* est placé à la fin dans 1 et au début dans 2. Même chose pour *le vase*.

— *Ma tante* a changé de place avec *cette bague*.

Je demande ensuite aux enfants de chercher individuellement des phrases 1 à transformer en 2.

Les trois-quarts des enfants ont proposé de bonnes transformations. Mais certains ont fait des erreurs. Celles-ci ont conduit à une réflexion plus approfondie de la part des gamins.

Erreurs (découvertes par les enfants) :

— 3 ou 4 enfants ont seulement changé le temps du verbe. Ex. :

1. *On a rentré la voiture.*

2. *On rentrera la voiture.*

— 1. *Martine a aperçu un écureuil dans l'arbre.*

2. *Dans l'arbre, Martine a aperçu un écureuil.*

Dominique dit : « Elle a seulement changé de place dans l'arbre, mais c'est Martine qui doit changer de place avec un écureuil. »

Cette erreur a été intéressante car elle a permis de retrouver la structure dans une phrase plus complexe (un groupe prépositionnel a été ajouté).

16 décembre :

Ce matin-là les enfants ont passé beaucoup de temps pour leurs correspondants (suite à une discussion à propos des lettres trop courtes, creuses, etc.).

Je me sers de cet événement pour faire du français et j'écris au tableau :

« *Aujourd'hui, tous les élèves de la classe ont fait de longues et belles lettres pour les correspondants de Souvigné.* »

Je demande aux enfants de chercher toutes les manières de dire cette phrase (nous n'avions pas encore fait de découpages de phrases, déplacements de groupes).

J'ai écrit au tableau toutes les phrases qu'ils ont trouvées. Il y en a pas mal alors je ne les écris pas. Il est facile de les trouver soi-même.

Les enfants ont fait des remarques :

— Il y a des groupes qui ont changé de place.

Moi. — Lesquels ?

On décide de les entourer en vert.

— *Aujourd'hui et pour les correspondants de Souvigné* peuvent se mettre où l'on veut.

— *De longues et belles lettres* toujours placé après le verbe et *les élèves de la classe* avant.

Soudain Dominique dit : « *Moi j'ai trouvé une autre phrase : De longues et belles lettres ont été faites aujourd'hui par tous les élèves de la classe pour les correspondants de Souvigné.* »

Moi : « *Cela ne vous rappelle rien dans votre classeur ?* » Ils retrouvent très vite les transformations actif \rightleftharpoons passif.

Les enfants veulent entourer en vert *de longues et belles lettres* et *tous les élèves de la classe*.

J'interviens alors. Je leur demande de voir si ces groupes-là se déplacent de la même manière que les groupes précédents.

REPONSES DES ENFANTS :

Ce n'est pas pareil, dans les premières phrases qu'on a trouvées, quand on change un groupe de place, il n'y a rien d'autre qui change. Là, le verbe change, *de longues et belles lettres* change de place avec *tous les élèves de la classe*, et on ajoute *par*.

Je leur demande d'entourer le groupe marron (groupe avec lequel s'accorde le verbe) dans toutes les phrases.

REMARQUES DES ENFANTS :

— *Le groupe marron est le même dans toutes les phrases sauf la dernière.*

On a donc conclu de tout cela qu'on ne pouvait pas entourer en vert *de longues et belles lettres* et *les élèves de la classe*.

On a été amené à préciser pour le groupe vert : groupe qui se déplace sans qu'il y ait d'autre changement.

Un élève dit : « *Il faudrait alors une autre couleur pour entourer de longues et belles lettres puisque c'est pas un groupe vert.* »

Je saute bien sûr sur l'occasion pour dire : « *Eh bien ! regardons-le ce groupe, qu'est-ce qu'il a de particulier ?* » Et on le définit ensemble de cette façon :

— *Il est après le verbe.*

— *Il peut prendre la place du groupe marron.*

On décide de l'entourer en jaune. Une étape vers le complément d'objet direct !

Le lendemain :

J'ai pensé qu'il était nécessaire de clarifier et de manipuler un peu à partir de toutes ces découvertes faites la veille.

• Nous avons cherché dans nos pages de classeur qui comportaient les transformations actif — passif, tous les groupes jaunes.

• Ensuite je leur ai proposé quelques phrases dans lesquelles ils devaient découvrir, après manipulation, les groupes verts et le groupe marron.

A propos d'une des phrases il y a eu discussion.

Voici la phrase : *De nombreux camions passent sur cette route.*

On peut dire : *Sur cette route passent de nombreux camions.*

— *De nombreux camions*, entouré en marron ;

— *Sur cette route*, entouré en vert.

Anne dit : « *Moi j'ai entouré le groupe marron en vert.* »

— *C'est pas possible* disent certains.

Anne se défend : « *Mais si, il change bien de place !* »

Farid demande alors : « *Est-ce qu'un groupe marron peut être jaune ? Est-ce qu'un groupe jaune peut être vert, marron ?* »

Les question en déclenchent d'autres :

— *Y a-t-il toujours dans une phrase un groupe marron ? vert ? jaune ? un verbe ?*

— *Est-ce qu'un verbe peut-être un groupe marron ? vert ? jaune ?*

— *Est-ce qu'on peut enlever d'une phrase le groupe marron ? jaune ? vert ?*

Voilà où nous en sommes juste avant Noël. Nous répondrons à toutes ces questions après les vacances.

J'aimerais bien savoir ce qu'on pense de tout ça, de la démarche, de mes interventions, etc.

Education spécialisée

VERS UNE COMMUNAUTE EDUCATIVE EN ECOLE NATIONALE DE PERFECTIONNEMENT

P. YVIN
E.N.P. Rennes

Les Ecoles Nationales de Perfectionnement sont avec les Ecoles Nationales du 1er degré les seuls établissements spécialisés de l'Education Nationale, avec internat.

Celle de Rennes est une E.N.P. classique, recevant 150 garçons, dont 120 internes, déficients intellectuels légers de 12 à 17 ans. Dans le contexte social actuel, cet établissement se justifie dans la mesure où des enfants n'ont pas de famille, ou ont une famille déficiente, ou encore n'ont pas de structures d'accueil spécialisée (S.E.S.), dans leur localité.

L'école nationale de perfectionnement

1°) Intentions pédagogiques :

- a) La raison d'être de cet établissement est :
- L'amélioration psycho-sociale ;
 - L'éducation totale ;
 - La préparation à l'avenir professionnel des élèves, l'éducation vise au bonheur présent et futur des élèves placés.
- b) La vie des élèves et des adultes appelés à y vivre et à y travailler s'intègre au climat de confiance que suppose une communauté éducative véritable.
- c) Le travail éducatif concrétise au maximum les instructions ministérielles concernant l'enfance inadaptée : **arrêté du 12 août 1964, arrêté du 20 octobre 1967.**

2°) Organisation éducative :

Elle s'inspire du principe psycho-pédagogique suivant : *«L'éducateur se gardera de méconnaître la valeur socialisante d'une pédagogie utilisant la dynamique des groupes. C'est ainsi qu'il favorisera l'autogestion, les prises de décisions collectives. Il fera du groupe d'enfants un foyer actif de socialisation, donnant ainsi un sens à la vie collective.»*

Ce principe de vie coopérative inspire l'organisation de l'établissement.

a) **De 12 à 14 ans** : l'enseignement, assuré par des instituteurs spécialisés, est organisé en relation avec les activités éducatives de l'établissement, en liaison maximum avec la vie.

Il a pour but de favoriser toutes les formes d'expression afin de consolider certains apprentissages (lecture et calcul).

b) **A partir de 14 ans** commence l'apprentissage professionnel dispensé par les professeurs d'enseignement technique.

De 14 ans à 15 ans, le jeune apprenti s'éduque professionnellement aux différents ateliers proposés :

- Construction en bâtiment ;
- Peinture en bâtiment ;
- Construction métallique.

En fonction des goûts et aussi des aptitudes, en accord avec la famille, et compte tenu des possibilités d'emploi dans le milieu de chacun, le jeune apprenti est orienté dans l'une des spécialités proposées.

De 15 à 16 ans, l'élève se spécialise davantage dans l'option professionnelle choisie.

De 16 à 17 ans, si le métier intéresse vraiment l'apprenti, celui-ci poursuit son apprentissage, lequel est complété par des stages dans des entreprises qui aident au placement des jeunes.

Durant la période d'apprentissage, les activités d'atelier s'appuient au maximum sur des travaux réels, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement.

c) **L'enseignement général** est organisé en relation étroite avec les activités d'atelier, il est orienté vers la vie sociale et professionnelle.

L'Education Physique et Sportive, animée par un professeur d'E.P.S., l'enseignement du dessin technique (P.E.T.T.), susceptible de donner davantage de promotion à l'apprenti, s'intègrent dans cette éducation totale.

d) **Les groupes de vie en internat** : Ils correspondent aux groupes classes, et sont placés sous la responsabilité d'un éducateur.

Chaque groupe détermine son mode de vie et de travail, tout en rendant compte aux autres groupes. Le groupe de vie n'est cependant pas un groupe fermé. Les éducateurs doivent, à certains moments, après concertation, admettre la possibilité d'éclatement des groupes, suivant les activités décidées.

La vie communautaire à l'internat aide l'enfant ou le jeune à devenir plus responsable et plus apte à prendre des initiatives.

La pratique d'activités diverses, l'enrichit sur tous les plans : photo, poterie, aéromodélisme, activités de plein air...



Vers une communauté éducative

Nous avons indiqué les aspects généraux de l'organisation pédagogique de l'E.N.P. de Rennes, nous tâcherons maintenant de dégager les principaux axes directeurs de cette organisation, les idées fondamentales qui le sous-tendent et qui l'inspirent.

I. Conception éducative de l'internat :

Pour un certain nombre de personnes, l'internat est synonyme d'isolement, d'internement. Nous rencontrons notamment des parents pour qui la «pension» a une valeur de dressage, de correction.

1°) Critiques portées aux maisons d'enfants :

- Elles constituent parfois un facteur d'inadaptation. Certaines familles s'habituent au retrait de l'enfant qui n'y a plus sa place au retour.
- L'internat est artificiel, parfois même répressif.
- Le milieu est parfois surprotecteur, mais c'est également parfois l'inverse.
- La vie s'y écoule, morne, routinière.

Mais faut-il pour cela combattre l'institution ? Faut-il aussi demander la suppression de l'école parce qu'elle fonctionne mal ?

Ce serait méconnaître l'œuvre de pionniers qui ont su faire vivre des communautés, sur un mode démocratique, en sachant faire appel à la participation des jeunes et des adultes ; ce serait aussi ignorer les efforts de tous les éducateurs s'inspirant des méthodes d'éducation nouvelle.

é°) L'internat, un moyen d'apprentissage de la démocratie :

- Le but :** Le but essentiel visé par l'équipe éducative de l'E.N.P. se définit ainsi : conquête progressive — sans abandon ni surprotection — par les jeunes, de leur autonomie ; de manière à aboutir à la prise en charge individuelle et collective de l'organisation de la vie scolaire, professionnelle et culturelle.
- Moyens :** Après tâtonnement, nous nous refusons à organiser la vie de l'internat suivant une structure autoritaire et figée. Par exemple, les élèves ne sont pas tenus de passer systématiquement aux «ateliers éducatifs» après la classe ou l'atelier. De même, nous nous refusons une pédagogie de laisser-aller, engendrant le désordre dans un établissement de 120 internes.

D'où l'organisation actuelle, non définitive, non figée, fondée sur le groupe de vie, lequel détermine lui-même son rythme de vie.

Ce groupe qui correspond au groupe-classe facilite les rapports entre les catégories d'enseignants.

Le groupe de vie constitue la cellule de base pour l'organisation des activités et le développement des initiatives tant individuelles que collectives.

II. - La coopération :

1°) Il n'est pas d'éducation qui n'affirme l'importance que revêt pour chaque enfant sa propre participation à son éducation. Aussi, on peut s'étonner que les pratiques coopératives, encouragées officiellement ne soient pas toujours admises par des éducateurs qui considèrent leurs élèves comme des personnes inférieures, et incapables de prendre des initiatives, des responsabilités, et qui leur refusent le droit de s'exprimer ou de donner un avis.

Mais les interprétations données à ce principe sont très différentes, selon les écoles. La réflexion sur ces idées de coopération, voire d'autogestion est importante si on veut se poser d'une manière claire la valeur éducative des communautés d'enfants.

é°) Nos pratiques coopératives :

- Prise de responsabilité au sein de la cellule de base :**
 - Au niveau de soi-même, de ses affaires, de son matériel, de ses outils ;
 - Au niveau des locaux ;

- Au niveau du matériel collectif, à l'atelier, en classe, au foyer ;
- Au niveau de l'organisation d'activités, enquêtes, voyages, échanges, correspondance, par les techniques du plan de travail et du conseil de coopérative.

L'esprit coopératif se manifeste en premier lieu à travers des activités concrètes et non dans l'abstrait. Pour gérer ou s'auto-gérer, il faut avoir quelques chose à gérer (matériel, outils, travail, activités, argent).

3°) Participation des élèves à la vie de l'école :

- Ils prennent des responsabilités et ils aident le personnel au niveau du rangement, du nettoyage.
- Ils participent aux améliorations matérielles :
 - Construction de réserves pour les ateliers, d'un poulailler, d'une cabane pour les chèvres ;
 - Peinture et papier peint dans les foyers, couloirs, chambres ;
 - Clôture du jardin ;
 - Installation de lavabos, aménagement d'un atelier cuisine ;
 - Ils disposent d'un jardin et portent aux adultes leurs productions.

Cette participation effective à l'aménagement et à l'entretien est la condition nécessaire au respect du mobilier et des locaux.

Il faut que les jeunes aient la sensation de vivre dans une maison qui est vraiment à eux. Rien n'est plus formatif que le travail vivant.

Un climat nouveau ne s'institue pas à partir de règlements, mais est la conséquence d'une réelle participation par le travail des jeunes dans un centre communautaire.

4°) Les conditions qui favorisent la coopération :

La coopération suppose :

- Une vie nouvelle à réorganiser et à envisager sur d'autres bases que celles qui ont toujours existé ;
L'abandon de la discipline traditionnelle et de son arsenal de sanctions ;
L'appel le plus large possible à l'organisation par les jeunes de la vie de leur groupe ou de leur école ;
Un climat «éducatif» nouveau suscité par un type de relations adulte-jeune, fondé sur le respect, le dialogue, la compréhension.
- Un travail nouveau, qui ne peut être réglé uniquement par des programmes, progressions, instructions mais qui fait appel à des techniques appelant nécessairement à une organisation coopérative du travail : enquêtes, correspondance, séjours, utilisation des moyens audio-visuels...

- Une nouvelle conception du rôle des adultes.

Dans la mesure où son rôle est bienveillant et aidant, il s'intègre parfaitement à la bonne coopération du groupe.

Sa présence est réelle, il fait partie de l'équipe, conseille, aide à même le travail et l'organisation.

Il crée les situations permettant aux jeunes de prendre le maximum d'initiatives, de les rendre moins dépendants, donc plus autonomes. Il est préférable, plus formateur de laisser le jeune chercher, élaborer les solutions, plutôt que d'attendre la solution de l'adulte. Il faut aider certes, mais à bon escient.

5°) Les difficultés en établissement spécialisé :

- L'organisation coopérative ne se fait pas en un jour, d'autant plus qu'il s'agit d'enfants perturbés, dont certains sont instables, agressifs ou présentent d'autres troubles. De plus, ils sont tellement marqués par les conditions médiocres d'existence, par l'absence d'éducation (abandon ou autoritarisme) qu'ils ne peuvent d'eux-mêmes se prendre en charge réellement au niveau de leur groupe de vie, et à plus forte raison, au niveau de leur maison. Il s'agit donc pour l'adulte de les aider à se prendre en charge coopérativement.

De même, doit-il intervenir pour s'opposer aux bagarres, destructions et agir sur l'acquisition de l'esprit de coopération.

- Le danger du laisser-aller : s'il n'y a pas une organisation rationnelle des activités avec participation des jeunes, on tombe rapidement dans le désordre, la nervosité, les bagarres. La pédagogie coopérative n'a rien de commun avec l'absence d'organisation.

Ouverture sur la vie

1°) Introduction :

Les mouvements d'éducation nouvelle ne sont plus les seuls à préconiser l'école ouverte. Aujourd'hui, le courant est amorcé. «Rénover l'enseignement» est une formule officielle qui doit passer dans la pratique, qui doit transformer la vie des écoles. Certes, au niveau de l'école ordinaire, cette rénovation est tributaire des problèmes budgétaires : effectifs, matériel, crédits, formation des enseignants...

Mais il n'est pas certain que tous les enseignants tirent le maximum des possibilités que leur offrent les instructions officielles, quand ils travaillent dans des conditions relativement normales, comme plus particulièrement celles de l'enseignement spécial.

2°) Nécessité d'une ouverture vers la VIE, vers le REEL :

a) Critique du monde clos de l'école :

Trop souvent, ce qui semble acquis à l'atelier ne permet pas une bonne adaptation au monde du travail.

De même, ce qui semble acquis à l'internat ne permet pas une bonne adaptation à la vie.

D'une manière générale, une école repliée sur elle-même, coupée de la vie extérieure, donne une fausse idée du monde du travail, du monde des adultes et constitue un milieu bien pauvre.

b) Briser l'enseignement traditionnel par l'ouverture :

— **Au niveau des ateliers**, par les visites d'usines et d'entreprises, par les chantiers réels, en particulier à l'extérieur de l'école, par les stages pratiques en entreprise.

— **Au niveau de la classe**, par les enquêtes, la correspondance, les échanges interscolaires, toutes activités visant à la connaissance du monde adulte.

— **Au niveau de l'internat**, par des activités extérieures, sportives, de plein air... cyclotourisme, escalade, camping, canoë, d'une manière générale, par les «classes-séjours» : de mer, de neige, les «classes-vendanges», les «chantiers-séjour de mer (ou nature)».

3°) Conséquences :

Tous les éducateurs concernés ont le sentiment à travers ces rencontres, ces stages, ces séjours de découvrir en leurs élèves d'autres ressources — de constater que tel élève très fade en classe, révélait tout à coup une personnalité insoupçonnée — c'est aussi un regard soudain plus juste, plus objectif sur leur véritable capacité de prise en charge de l'organisation de leur vie.

La pédagogie d'ouverture pratiquée à l'E.N.P. de Rennes trouve à mon avis sa pleine justification car dans un contexte d'éducation spécialisée avec des enfants qui ont connu l'échec scolaire, elle :

- bouscule les habitudes de routine ;
- favorise l'esprit d'initiative des membres de la communauté, adultes et enfants, ainsi que le sens des responsabilités ;
- impose la nécessaire coopération entre les éducateurs de tous ordres. C'est grâce à elle, à travers des activités communes aux éducateurs que se concrétise l'idée d'équipe éducative.

En conclusion : Ce rapide compte rendu n'a pas pour but de vouloir réhabiliter une institution critiquée et contestée de toutes parts, à juste titre, mais parfois trop hâtivement.

Je pense qu'il s'agit de faire des maisons d'enfants, des communautés de travail et de vie, centrées sur l'enfant.

La préparation à la pratique d'un métier a parfois été le souci exclusif des E.N.P. Mais les E.N.P. ne seront des établissements pilotes que dans la mesure où s'y installera une organisation coopérative appelant au travail en groupe, et où se pratiquera une pédagogie d'ouverture permettant une chance accrue de meilleure réadaptation.



Second degré



ENSEIGNER LA BIOLOGIE

UN REPORTAGE DE GEORGES BELLOT CHEZ LUCIEN TESSIER A CADENET (84)

Georges a rendu visite à Lucien dans son préfabriqué du petit C.E.G. stalag de Cadenet, au pied de la colline. Littéraire, il n'avait jamais mis les pieds dans une salle de sciences et il s'est aperçu que peut-être elles n'existaient pas «les sciences», et que seul importait un style de relations, une certaine méthode d'approche de la connaissance.

GEORGES. — *Tout d'abord, je suis allé dans une classe de troisième. En troisième (une heure de biologie par semaine), Lucien m'avait prévenu : «Tu assisteras à une leçon très traditionnelle. Les sciences naturelles, c'est une option au B.E.P.C., une option qui peut permettre à un élève d'obtenir son B.E.P.C. au repêchage... Alors je prépare au B.E.P.C.» En entrant dans la classe j'ai quand même trouvé non pas un monologue mais un dialogue.*

LUCIEN. — Tu sais je crois que dans toutes les classes de sciences, le dialogue est installé... je l'espère ; les instructions officielles en biologie nous y incitent.

GEORGES. — *Peux-tu, en sciences, avec une heure de cours partir de la vie courante ?*

LUCIEN. — Bien sûr ! le vécu des enfants en biologie humaine, c'est le quotidien : le repas de midi, la publicité à la télé sur les produits alimentaires, les étiquettes des emballages, les médicaments que l'on prend lorsqu'on a une grippe, une naissance dans la famille, les vaccinations, etc. Par définition, c'est de la biologie humaine, c'est notre vécu. Par exemple, tu as vu : pour étudier les aliments, on a récolté toutes sortes d'étiquettes, et on a essayé de les classer. D'abord, on s'est aperçu que certaines étaient incompréhensibles... après élimination de ces dernières, il n'en restait déjà plus beaucoup ; mais avec celles qui restaient on a réussi à faire un grand tableau et à partir de là à discuter sur les grands groupes d'aliments, leur rôle dans l'alimentation, leur pouvoir calorique (ça y est on a retrouvé le programme et les questions que l'on posera au B.E.P.C.) et en même temps on parle de choses qui leur seront peut-être utiles lorsqu'ils seront consommateurs.

GEORGES. — *Oui, mais où est le tâtonnement expérimental ?*

LUCIEN. — C'est sûr, dans ce cas, il n'est guère présent. Compte tenu des contraintes que je me suis imposées et qui me sont imposées, au départ, je ne vois pas très bien comment l'installer dans les classes de troisième. Une

solution serait d'avoir à sa disposition des fiches programmées (tu verras ça en 6e et 5e) mais le tâtonnement expérimental, ça demande du temps et une heure de biologie, c'est bien peu.

GEORGES. — *Ne peut-on pas leur donner des recherches personnelles à faire ?*

LUCIEN. — Bien sûr ! c'est possible ! mais les élèves sont surtout préoccupés par leur examen à la fin de l'année et sont peu incités à consacrer du temps à une matière qu'ils jugent très secondaire. D'ailleurs c'est effectivement une matière secondaire si l'on en juge par l'horaire et par le fait qu'en fonction des orientations en seconde et première les élèves ne feront pratiquement plus de biologie.

GEORGES. — *Bon alors passons à la sixième et cinquième ; dans ta classe de sixième, j'ai été assailli de mots techniques, bien connus des élèves : tout ce vocabulaire est impressionnant alors qu'ils ont tant de peine à utiliser le vocabulaire courant !*

LUCIEN. — Là, je crois que tu te laisses impressionner. On vient de travailler sur un thème pendant trois séances et à force de dialoguer, d'expérimenter autour du même thème, ils ont acquis momentanément ce vocabulaire. Mais je ne me fais pas d'illusions, il sera vite oublié. Le but n'est pas d'acquérir du vocabulaire ; ce vocabulaire est là seulement pour qu'on puisse se comprendre avec le plus de précision possible ; l'important est ce qu'on cherche.

GEORGES. — *Justement alors, comment conduire ces thèmes ? Est-ce que tu peux choisir librement et est-ce que les élèves peuvent les choisir ?*

LUCIEN. — Oui. En sixième et cinquième, il n'y a pas de contraintes rigides du programme. Je pense d'ailleurs que l'enseignement des sciences a un statut officiel bien différent des autres matières ; en suivant à la lettre les instructions officielles on a presque une classe Freinet ; je

dis presque parce qu'il y a certaines contraintes qui sont inhérentes au système scolaire en général (horaires découpés en tranches, organisation des locaux).

GEORGES. — *Alors comment les thèmes sont-ils choisis et comment se déroule leur étude ?*

LUCIEN. — Tu poses là deux problèmes ; parlons d'abord du choix, et du choix de départ ; à tous coups, ils te disent : «*Moi, je veux étudier le chat, moi le chien, moi la poule.*» Et l'on retombe dans les monographies qu'on a connues lorsque nous étions élèves. J'ai renoncé à poser cette question. Alors, j'apporte des trucs, je fais voir, on va se balader sur la colline d'à côté. Bien sûr je sais que c'est moi qui dirige vers telle ou telle observation, parce que c'est plus facile, que je suis mieux documenté sur tel sujet. Là au départ, ma part est prépondérante ; elle le serait moins s'il n'y avait pas cette obligation de faire sciences tel jour de telle heure à telle heure. Après c'est le problème de l'enchaînement des thèmes successifs, celui de la programmation à longue échéance en quelque sorte. Il y a là un gros travail à faire, cela pourrait être le but de travail pour la commission de biologie de l'I.C.E.M. (voir plus loin).

Par expérience personnelle, je pense que le problème n'est pas de trouver de nouveaux thèmes, le problème c'est d'en éliminer ; chaque thème ouvre sur des tas de questions ; on n'a que l'embarras du choix. On choisit ensemble le thème suivant. Mais je ne suis pas hypocrite : je sais très bien que c'est moi qui infléchit dans telle ou telle direction avec mes critères : les concepts à acquérir, les notions à connaître, les méthodes de travail possibles, les techniques à utiliser. J'aimerais bien savoir comment font les copains à propos de cette succession des thèmes.

GEORGES. — *Et quelle est la place du tâtonnement expérimental dans tout ça ?*

LUCIEN. — Le tâtonnement expérimental, c'est le problème de la programmation à court terme. Personnellement, je travaille avec des fiches de recherche que je fais et que je refais ; je passe mon temps à les refaire car cela ne colle jamais tout à fait avec les pistes que prennent les élèves. Dans le fond la fiche idéale se situerait entre le questionnaire bien enchaîné avec la logique de l'adulte : «*Tu fais ça... tu regardes ça... tu notes ça, etc.*»

Aux questions posées, il n'y a qu'une réponse possible... La bonne bien sûr (je ne suis pas d'accord : c'est du tâtonnement entre deux murs que tu peux toucher à droite et à gauche).

Et de l'autre côté la fiche blanche avec un titre et «*fais ce que tu veux sur telle question*» (ce ne serait pas plus mal... à condition d'être toujours là pour soutenir).

Mais imagine-toi en train de suivre toutes les directions de recherche d'une vingtaine d'élèves... Ça ne marcherait que dans le cas du précepteur et puis ce serait malgré tout une perte de temps ; je n'en fais pas une question de rendement mais je pense qu'il est un peu stérile de laisser patauger le gosse dans des voies sans issues (je ne dis pas une fois de temps en temps, mais pas systématiquement !).

Alors j'essaie de faire des fiches où les pistes sont variées et à peine esquissées ; j'essaie d'éviter les directives unilatérales. Par exemple : je veux récolter le gaz qui se produit pendant la fermentation. Si tu fais le croquis du montage comme on le présente dans les livres, tu éludes tout le problème ; alors que si tu laisses chercher les enfants, tu t'aperçois que résoudre ce problème n'est pas facile ; il nous a fallu une bonne heure pour trouver ; un élève a même essayé de récupérer les bulles avec une épuisette, dans la classe de Claude, et après tout remplace l'épuisette par un tube en verre plein d'eau... ça

marche ! En une heure on a appris des tas de choses sur les fluides.

GEORGES. — *Est-ce que dans ce cas, faire des sciences ne devient pas une pratique de labo qui n'a rien à voir avec le vécu des enfants ?*

LUCIEN. — Je te dirai qu'on est souvent dans la nature : c'est le point de départ de nos observations ; le labo, ce n'est qu'une phase dans la succession : «*J'observe, je me pose une question ; j'essaie d'y répondre et pour cela j'observe un peu mieux ; j'émet des hypothèses que j'essaie de vérifier par l'expérimentation.*» La phase labo-manipulations est nécessaire pour certaines observations qui nécessitent des instruments ; il y a aussi l'expérimentation qui vise à isoler certains facteurs alors que la perception des faits biologiques dans la nature est globale. Et puis ces phénomènes biologiques, ces concepts sont intimement liés à l'homme et sa place dans le milieu. Alors tout se rattache plus ou moins aux perceptions des enfants qu'il faut justement rendre plus objectives.

GEORGES. — *On a surtout parlé des échanges entre toi et les enfants mais est-ce qu'il y a dialogue entre les élèves ? Et le travail coopératif existe-t-il dans ta classe ?*

LUCIEN. — Je ne crois pas que je puisse vraiment appeler ce que nous faisons un travail coopératif ; mais, enfin, il y a coopération. Lorsque nous dialoguons pour trouver le thème et au moment de son choix toute la classe participe ; et il y a organisation coopérative dans la répartition des tâches selon le thème choisi et le problème à résoudre : tel groupe étudiera tel aspect ; tel autre travaillera sur tel matériau ; ce n'est pas toujours facile, d'autant plus qu'ils n'ont pas toujours une idée exacte du travail que cela va nécessiter. Une fois ce travail réparti, le dialogue est perpétuel entre les petits groupes de deux ou trois qui travaillent avec les fiches. Je deviens alors celui qui donne les petits coups de pouce, qui résout certains problèmes techniques, qui va chercher tel document, livre, B.T.

A ce moment-là, l'initiative est à eux. Lors de la synthèse, chacun vient exposer ce qu'il a fait à ses camarades qui posent des questions et critiquent. Ensuite, on rédige les conclusions d'après les propositions de textes des élèves et là encore il y a discussion jusqu'à une expression la plus claire possible.

GEORGES. — *Parle-nous de ton organisation de la classe et des locaux en équipe avec Claude Favet.*

LUCIEN. — Sur le plan des locaux, on a trois classes en préfabriqués (je ne soulève pas ici le problème des préfabriqués). Au moment de la construction de la baraque, on a fait déplacer les cloisons de façon à avoir deux salles de classes un peu plus grandes et une espèce d'annexe qui nous servirait de bibliothèque, rangement des collections, mise en place des aquariums, cultures, élevages. Malheureusement, on est parfois obligé d'utiliser l'annexe avec un groupe d'élèves lorsque nous travaillons simultanément, et nous y sommes un peu à l'étroit. Je pense que si nous avions une salle de plus, nous pourrions aller plus loin, faire éclater les classes, comme nous l'avions déjà fait avec un travail sur la Durance.

Sur le plan matériel, notre grande chance c'est la proximité de la nature : pinèdes à cent mètres, les collines à côté, la Durance à deux kilomètres.

En ce qui concerne le travail en équipe, il se fait tout naturellement, il n'est pas formalisé : les deux classes communiquent, on passe d'une classe à l'autre. Chacun sait ce que fait l'autre : les fiches qu'on prépare constituent un capital commun utilisé au fur et à mesure des besoins.

GEORGES. — *Tu as fort bien aménagé le système, mais idéalement comment vois-tu l'enseignement des sciences ?*

LUCIEN. — C'est le problème de l'école tout court ; on peut avoir pour objectif de former l'esprit scientifique ; mais l'esprit scientifique s'applique à tout ; alors il n'est plus tellement nécessaire de penser en disciplines : histoire, biologie, technologie, géographie : ces sujets ne fournissent que matière à recherche. On pense toujours en terme de disciplines car chaque spécialiste s'imagine que les connaissances qu'il enseigne sont indispensables ; c'est ce qui l'intéresse le plus, alors ça doit intéresser tout le monde.

De toutes façons, un enseignant, est d'abord quelqu'un qui a reçu une formation de spécialiste ; par exemple, dans le meilleur des cas, jusqu'au C.A.P.E.S. Il va en fait, travaille sa spécialité, fait un an de formation professionnelle où on se préoccupe un peu d'une pédagogie : celle de la transmission des connaissances, après il ne lui reste plus qu'à apprendre sur le tas ; entre temps, on a acquis une sacrée somme de réflexes, d'habitudes, on a été bien

façonné et on continuera à façonner de la même façon : la boucle est fermée.

Il en serait tout autrement si la priorité n'était plus donnée aux connaissances, si, au contraire, on se préoccupait d'inciter l'individu à créer, à se créer de toutes les façons possibles ; et comment créer sans permettre à l'individu de chercher, tâtonner, découvrir. La méthode scientifique est une des méthodes de découverte ; il faudrait s'attacher à découvrir comment s'acquiert cet esprit scientifique, par quelles voies on accède à ces méthodes ? Il y a certainement plusieurs façons d'accéder à un fait scientifique mais pas une infinité. L'observation des enfants en situation, dans une classe, où le tâtonnement expérimental peut se faire librement devrait permettre de les découvrir. C'est un travail que chaque copain de l'I.C.E.M. pourrait faire dans sa classe. Maurice Berteloot a lancé un travail sur ce sujet. Je crois que les copains qui enseignent en biologie pourraient apporter pas mal de données.

Ainsi pourrait peut-être se définir l'enseignement scientifique.

EXEMPLES DE FICHES

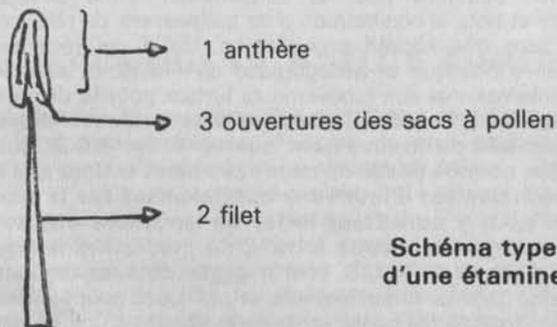
**Qu'est-ce qu'une étamine ?
Quel est le rôle de l'étamine ?**

- De quelle utilité est l'étamine dans la fleur ?
- Comment évolue-t-elle depuis le bouton jusqu'à sa chute ?
- Que produit-elle ?

Observations :

En récoltant différentes sortes de fleurs on extrait les étamines, on les observe au petit grossissement du microscope (pour les plus petites) à la bino pour les plus grosses.

On fait un dessin dans chaque cas.
On compare.



Certains éléments se retrouvent dans chaque cas mais plus ou moins modifiés (notez ces particularités).

Observations plus fines au microscope ($\times 10$).

Observez les anthères écrasées entre lame et lamelle :

- d'une étamine très jeune (bouton)
- d'une étamine adulte (fleur épanouie),
- d'une étamine passée (fleur fanée).

Notez vos remarques.

Pouvez-vous répondre aux questions de départ ?
Quelles nouvelles observations à envisager ?
Quelles nouvelles questions à se poser ?

Qu'est-ce que la poudre produite par les étamines ?

On l'appelle pollen.

Qu'est-ce qu'un grain de pollen ?

Observations au microscope :

— Montage entre lames et lamelles à la glycérine lutée (voir fiche technique).

— D'abord avec le $10 \times$ puis le $40 \times$.

— Pour mieux se rendre compte de sa forme, en tapotant sur la lamelle, on essaiera de le faire tourner sur lui-même.

— On dessinera plusieurs vues d'un grain au $40 \times$.

On essaiera de modeler un morceau de pâte à modeler pour le représenter (collectivement).

Comparez des grains de différentes espèces entre eux, notez les ressemblances.

Observation de lames toutes montées (pollens traités).

— Comparez et essayez de regrouper les pollens semblables.

Une expérience : Versez une goutte d'acide sur du pollen placé sur une lame et observez au microscope. Qu'en concluez-vous ?

LE MOVIMENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA FETE SES VINGT-CINQ ANS

Condensé et traduit par R. UEBERSCHLAG
d'après le n° 4 Quaderno di Informazioni M.C.E.
(novembre 1975)

A Fano, le 4 novembre 1951, ils n'étaient qu'une poignée d'instituteurs antifascistes qui s'étaient connus dans la Résistance, à donner naissance à la C.T.S., la Cooperativa della Tipografia à Scuola. En 1976, ils dépassent les 1 500 (le dernier recensement d'avril 1975 note : 1 560) au sein de 40 groupes territoriaux et de groupes nationaux d'expérimentation. Cette progression ne traduit pas seulement un succès mais correspond à une évolution politique. Parmi tous les groupes inspirés de la pédagogie Freinet, c'est sans nul doute, le groupe italien qui a le plus approfondi les relations entre une pédagogie progressiste et une société à la recherche d'un socialisme démocratique. Ceci explique les étapes de la Cooperativa della Tipografia, devenue dès 1956, le Movimento di Cooperazione Educativa pour marquer par sa nouvelle dénomination qu'elle entendait ne pas être confondue avec un groupement purement technique (comment imprimer à l'école ?) mais qu'elle revendiquait sa place au milieu des courants politiques et syndicaux œuvrant pour une nouvelle politique scolaire.

La prise de conscience politique s'est développée entre 1957 et 1974 et pour s'en rendre compte, il suffit de comparer les chartes élaborées et approuvées au congrès de Fano (1957) et de Brescia (31 décembre 1974).

1957 : LA DECLARATION DES FINALITES

1. Le M.C.E. (Movimento di Cooperazione Educativa) est une association issue de la libre initiative d'enseignants qui souhaitent, en pleine autonomie, et avec des méthodes relevant d'un esprit coopératif, réaliser la rénovation de la vie scolaire.

2. Le mouvement rassemble des enseignants de tous ordres et de tous grades ainsi que toutes les personnes impliquées dans une activité éducative.

3. Grâce à la coopération, l'isolement des enseignants doit prendre fin. Mieux : la coopération doit assurer de façon permanente la formation professionnelle et humaine des intéressés.

4. Le mouvement ne perd pas de vue les conditions actuelles de l'activité éducative et ses implications sociales. Il sait que ce qu'il propose suppose la transformation progressive des structures qui actuellement pèsent sur le choix des études.

5. Le mouvement est associé aux organismes qui en Europe et dans le monde ont la même orientation et appliquent, dans la collaboration internationale, les principes de coopération démocratique qui caractérisent les rapports à l'intérieur de notre mouvement.

Entre 57 et 59, le M.C.E. subit les attaques des milieux réactionnaires qui l'accusent « de propager, sous le manteau de la pédagogie, les idées d'un courant politique bien défini ». Le mouvement rejette cette accusation en se déclarant exclusivement pédagogique. Le lien qui existe entre ses membres n'est que « l'intérêt commun pour l'école » indépendamment de toute idéologie de parti ou de profession de foi. La convention de 1959 insistera sur cette prise de position : « *Quiconque appartient à un parti, à une association, à un syndicat renoncera à introduire au sein du mouvement les positions de ce groupement. A l'inverse, c'est l'expérience des problèmes scolaires et éducatifs que lui donnera le mouvement qu'il apportera au sein de son groupe idéologique. Le mouvement, lui, continue à travailler sur le terrain qui lui est propre.* »

Une double réflexion va faire avancer les esprits : d'une part, le M.C.E., en constatant les carences gouvernementales pour introduire les mathématiques modernes et les enseignements de la linguistique, dans la formation des maîtres, organisera lui-même une série de stages. Ainsi se fait clair qu'une formation scientifique sérieuse devrait être donnée en bagage à tout enseignant. D'autre

part, au cours de ces stages, le problème de la culture ne peut être esquivé. Quelle culture donner aux enfants des classes populaires ? Généralement, on cite Dewey : la connaissance doit partir de l'expérience. Mais l'expérience des enfants pauvres n'est pas celle des riches : des classes nombreuses, des manuels pour tout livre, des notes et des classements les conditionnent en vue de leur place dans une économie capitaliste.

Avec 1968, c'est le virage (la svolta). Désormais tout est clair. La lettre de Barbiana agit comme un révélateur. Le mouvement étudiant insiste sur les rapports entre l'institution scolaire et la classe ouvrière. Un grand débat va commencer sur le rôle de l'école dans la société capitaliste. Mais il faut aussi chercher comment va se faire l'intervention sur le terrain. C'est à l'intérieur de l'institution scolaire qu'il faut d'abord mener la lutte, au cours des assemblées syndicales, des conseils de maîtres, des réunions avec les parents. Objectifs : supprimer la sélection par les notes, le conditionnement par les manuels. Obtenir le plein temps (huit heures de présence à l'école au lieu de quatre). Refuser l'*emarginazione* (la ségrégation marginale) des enfants handicapés.

Le contre-coup de 1968, c'est aussi la perte de quelques illusions car la société italienne ne va pas évoluer comme on l'espérait : bien au contraire, les années 72 à 75 seront des années d'attentisme officiel et de marasme politique et économique. La coopérative Edicoop, lancée par le mouvement en 1971, pour la diffusion de son matériel et de ses publications, connaîtra des difficultés de gestion et devra cesser son activité en 1973. Mais 74, c'est aussi le sursaut né de la lutte contre le fascisme renaissant : le congrès de Brescia en décembre 74 sur le thème *Scuola et antifascismo* va définir avec force de nouvelles finalités :

1974 : PRINCIPES ET OBJECTIFS D'ACTION

a) PRINCIPES :

Le M.C.E. est une organisation démocratique des travailleurs, dans le domaine de l'éducation et de la culture, qui interviennent sur le plan socio-pédagogique de la recherche pédagogique et de la rénovation culturelle pour la construction d'une pédagogie populaire et pour la constitution d'un mouvement de réforme de l'école dans une société nouvelle. Le M.C.E. se réclame de l'expérience politique et pédagogique de Freinet et adhère au niveau international aux mouvements luttant pour la démocratisation de l'école. **La réforme de l'école est une revendication fondamentale du mouvement ouvrier et le M.C.E. qui se considère comme partie de ce mouvement, estime que son rôle spécifique est d'intervenir spécialement sur le terrain scolaire pour y constituer le fer de lance des efforts du monde ouvrier dans cette lutte.** C'est avec le même objectif que les militants du M.C.E. sont engagés dans les organismes populaires, dans les forces sociales et politiques pour les aider à définir les finalités, les contenus et les méthodes d'une éducation alternative. De plus, il demande aux forces politiques et syndicales de le soutenir dans son travail qui consiste au sein de l'école à réunir une grande participation autour du renouvellement éducatif.

L'école, aujourd'hui se présente comme un corps séparé de la réalité sociale. Ceci est voulu, dans la logique d'une classe sociale qui réalise ainsi plus facilement la division du travail et la reproduction des rôles sur le modèle existant. Dans la pratique cela se traduit par une sélection scolaire des enfants de travailleurs, par une croissante marginalisation culturelle des classes subalternes, par la priorité donnée à l'individualisme comme modèle de comportement, par la compétition comme instrument de division entre les hommes et par l'aliénation de leur conscience sociale. C'est sur ces problèmes que doivent intervenir les militants du M.C.E., dans la stratégie des luttes et des expériences qui mettront l'école et l'éducation au service des travailleurs.

b) OBJECTIFS D'ACTION :

- 1. Recherche et élaboration d'une pratique éducative alternative** qui prenne en compte tous les aspects physiques, affectifs et sociaux de la personnalité de l'enfant, ce qui doit permettre l'insertion de l'enfant handicapé dans le cycle normal.
- 2. Définition des conditions matérielles** nécessaires à une pédagogie alternative et à l'éducation permanente.
- 3. Modification du profil professionnel des éducateurs :** ils ne doivent pas être le produit d'un recrutement et d'une formation à partir des principes de sélection et d'autorité.
- 4. Réalisation d'une école qui,** à partir de méthodes scientifiques d'apprentissage, donne aux élèves une vision critique de la réalité ce qui conduit à l'abandon des méthodes traditionnelles de transmission et d'évaluation (leçons, interrogations, notes).
- 5. Bataille contre la culture préfabriquée** qui par l'intermédiaire des manuels scolaires et d'autres instruments pseudo-rénovateurs (audio-visuel) est imposée aux élèves sans leur laisser la possibilité de comprendre, de vérifier les faits et d'élaborer une critique. A l'opposé, accès collectif et gratuit à tous les moyens de documentation et de recherche.
- 6. Détermination du mouvement à intervenir dès le niveau pré-scolaire** pour éviter tout conditionnement des enfants et en particulier celui qui sert de critère pour marginaliser les plus déshérités. Recherche d'une cohérence entre l'enseignement pré-scolaire et l'enseignement élémentaire.
- 7. Lancement d'une campagne d'information et de mobilisation** pour empêcher que l'enseignement de base soit organisé en trois voies. Recherche d'une conception unitaire et de l'interdisciplinarité.
- 8. Soutien et extension des écoles à plein temps** comme premières étapes vers une promotion collective d'une culture alternative.
- 9. Engagement unitaire avec le mouvement ouvrier et étudiant** pour un premier cycle de deux ans obligatoire et un deuxième cycle de trois ans à tronc commun, en ce qui concerne la réforme du second degré.
- 10. Utilisation des textes récents sur la gestion des établissements** et l'expérimentation pédagogiques pour obtenir une véritable gestion sociale des établissements, anti-autoritaire, anti-bureaucratique et anti-corporative.
- 11. Participation à la formation continue accordée aux travailleurs** en y assurant leur formation «politico-pédagogique» afin de les mettre en mesure de définir eux-mêmes le nouveau visage de l'école. Revendication de leur extension.
- 12. Affirmation de la laïcité de l'éducation publique** à partir de l'étude historique des religions et lutte contre l'imposition de la religion d'Etat qui figure dans les programmes officiels.

QU'EST-CE QUE LA FIDELITE A FREINET ?

Plus personne ne conteste aujourd'hui que toute pédagogie a des implications politiques. A partir de quel moment faut-il mettre à jour ces implications, les révéler, les utiliser ? Qu'y a-t-il derrière la notion de neutralité scolaire ? Un respect de l'enfant ou de l'ordre établi (ou plus exactement du désordre établi) ? Il est assez évident que ce sont les crises sociales et politiques d'un pays qui conduisent avec plus d'urgence les enseignants à s'interroger sur leur rôle, sur leurs capacités réelles à éviter les injustices à l'égard des déshérités. Nos camarades italiens ont fait un chemin qui les a conduits plus loin que nous dans leur insertion sociale. Leur affiliation syndicale à une centrale ouvrière et non à une fédération autonome d'enseignants a contribué à sensibiliser leur réflexion politique. A cela il faut ajouter enfin que le M.C.E. s'est implanté dans les villes, a bénéficié de la réflexion et de l'aide théorique de l'enseignement supérieur (professeurs et étudiants) alors que le gros de l'I.C.E.M. réagit dans un environnement rural et conservateur.

L'évolution de la pédagogie Freinet est liée à l'évolution de la société : nos camarades italiens se plaisent à rapporter la réflexion de Freinet (*Mes techniques*) qui confirme cette façon de voir : «*Les techniques Freinet ne sont pas en 1965 ce qu'elles étaient en 1940, parce que de nouveaux instruments et de nouvelles techniques sont venues enrichir notre travail. Elles ne seront pas en 1970 ce qu'elles sont aujourd'hui car nous*

sommes en train ensemble de les faire progresser. L'école moderne n'est pas une chapelle, ni un club plus ou moins fermé, mais un chantier dont sortira ce que nous aurons construit ensemble.»

L'ORGANISATION DU M.C.E.

Sur plusieurs points elle diffère de celle de l'I.C.E.M. :

- 1. L'unité fondamentale du M.C.E. est le groupe de travail.** On devient membre du M.C.E. en s'engageant d'y travailler. En France, l'unité est de type géographique : le groupe départemental accueille, sans engagement et sans tenir registre, les enseignants qui se disent intéressés par la pédagogie Freinet.
- 2. Une cotisation est exigée des membres** («part annuelle d'autofinancement» fixée par le comité de coordination ; elle était de 4 000 francs, 25 F en 1975).
- 3. Le comité national de coordination est l'organe législatif.** Il est composé d'un délégué par 30 membres inscrits et d'un représentant pour chaque groupe national.
- 4. Le comité du secrétariat est composé d'au moins trois membres** élus par l'assemblée générale. Il joue le rôle d'un organe exécutif. Un secrétaire national représente le mouvement auprès des tiers et de la justice.

Les groupes locaux gravitent autour des chefs-lieux de provinces : à Gênes (70 membres), à Turin (121), à Milan (68), à Venise (59), à Udine (60), à Modène (83), à Florence (70), à Rome (76), à Bari (42)...

Les groupes nationaux d'études et d'expérimentation technique et pédagogique correspondent aux commissions de l'I.C.E.M. Actuellement, on en dénombre huit :

- 1. GROUPE D'ETUDE DU MILIEU :** Il a organisé plusieurs stages depuis 1968 autour des problèmes d'écologie, d'urbanisme et des sciences humaines. Il a donné naissance au groupe ci-dessous.
- 2. GROUPE D'ANTHROPOLOGIE CULTURELLE :** Les participants de Florence et de Turin ayant en cours un travail sur les Indiens d'Amérique, une publication sur ce thème les a conduits à mettre au point une méthode pour initier les enfants à la recherche en sciences humaines.
- 3. GROUPE D'EDUCATION AUDIO-VISUELLE :** Ses pistes de recherche portent sur l'approfondissement sociologique et pédagogique des problèmes de la créativité graphique et plastique et de leur liaison avec le langage. La culture préfabriquée audio-visuelle et son action sur les masses est un autre thème qui devrait amener à dénoncer les périls du conditionnement audio-visuel dans l'enseignement.
- 4. GROUPE MATHS-SCIENCES :** Il fonctionne depuis 1969 et son principal travail a été de recycler des camarades de l'élémentaire et du secondaire. La liaison avec les sciences a conduit à revoir les démarches didactiques concernant l'enseignement de certaines notions et aptitudes pour lesquelles des lacunes sont signalées chez les élèves : difficulté d'employer les décimaux et les fractions, absence de compréhension du sens des opérations ; révision critique de la théorie mathématique enseignée dans l'élémentaire.
- 5. GROUPE DE LINGUISTIQUE :** Il a à son actif plusieurs stages depuis 1968 et essaye de développer par le truchement de la linguistique structurale les qualités de rigueur et de logique recherchées par le groupe mathématique. Il aborde les problèmes de sémiologie, de linguistique, de sémantique et de psycho-linguistique.
- 6. GROUPE ECOLE MOYENNE :** Il étudie les aspects de la sélection (quantitative et qualitative), de l'organisation communautaire des établissements en application des «décrets délégués» (textes régissant les conseils d'administration des établissements).
- 7. GROUPE SANTE MENTALE :** Il s'est constitué en 1972 et a publié un document sur la santé mentale : *Lettre à un ouvrier métallurgiste*. Il organise chaque année des journées sur les problèmes «d'activité thérapeutique populaire» pour prouver que la promotion de la solidarité populaire et toutes les formes inventives de la générosité dans les micro-milieus peuvent faire échec à la psychiatrie et à la psychanalyse actuelles, instruments de la dévalorisation humaine au service du capital.

Diffusion d'informations de vulgarisation sur l'activité nerveuse supérieure et de ses rapports avec les conditions de travail en vue d'obtenir la prise de conscience pour lutter contre celles qui sont périlleuses.

8. GROUPE POUR L'EDUCATION CORPORELLE : L'école a privilégié les formes de langage qui ignorent le corps, habituant les enfants à penser sans leur corps. Combattre cette aliénation est l'objectif de cette commission à travers des publications et des stages. Détail important : l'enseignant, aussi, doit pouvoir reconquérir son corps et parfaire son unité humaine ; c'est aussi l'objet de ses stages.

A l'intérieur du mouvement, nos camarades italiens disposent des moyens de diffusion suivants :

— Une revue mensuelle «politico-pédagogique» : *Coopération éducative*.

— Des *Cahiers d'information M.C.E.* qui sont conçus comme des dossiers rendant compte généralement des recherches des groupes nationaux présentés ci-dessus.

— Un bulletin d'information mensuel rendant compte de l'activité des groupes territoriaux.

Le secrétariat national a pour adresse : Segretaria Nazionale M.C.E., via Oberdan 6, 31015 Conegliano (Treviso).

LA PEDAGOGIE DE L'EDUCATION SEXUELLE

La pédagogie de l'information sexuelle reste à créer, à inventer. Les enseignants ont la chance de ne pas être victimes — comme dans d'autres disciplines — de modèles périmés, puisqu'ils n'en ont jamais reçu.

Assimiler l'information sexuelle à un cours d'anatomie ou de physiologie serait tuer cette chance donnée aux professeurs de biologie, d'échapper à une pédagogie traditionnelle par le biais d'une nouvelle discipline où tout pourrait être à inventer.

Les enseignants étant contraints d'innover dans ce domaine, le renouvellement de l'esprit et des techniques pédagogiques dans cette discipline pourrait ensuite gagner de proche en proche l'esprit et les techniques mises en œuvre dans toutes les autres disciplines.

Si la pédagogie de l'information sexuelle prenait effectivement en charge tout ce qui est si souvent préconisé et si rarement appliqué (faute pour les enseignants de savoir renier les «modèles» d'enseignement reçus lorsqu'ils étaient élèves) :

- La référence au concret, au réel, au quotidien ;
- La référence au vécu des élèves ;
- Une écoute attentive et bienveillante de leurs questions, de leurs inquiétudes, de leurs difficultés ;
- Une attitude simple, humaine, chaleureuse, authentique.

Si cette chance qui s'offre aux professeurs de biologie leur était laissée, au lieu de les inviter tacitement et peut-être involontairement par le truchement d'un programme et d'une progression imposée — à renouer avec les vieilles habitudes pédagogiques qu'ils n'ont pas toujours su remettre en question — si cette chance leur était laissée, quel progrès !

C'est aux instances officielles qu'il revient de montrer la voie, non par de pieuses exhortations, mais par des actes. Le premier de ceux-ci étant de payer d'exemple : comment en effet demander aux enseignants de revoir leur pédagogie, de se remettre en question et de rompre avec les habitudes du passé, si l'on continue comme par le passé à leur imposer programmes et progressions ; comment les inciter à innover... en les enfermant dans le carcan étroit de directives contraignantes venues de haut. Comment demander aux enseignants de se remettre en question... et ne pas le faire soi-même.

C'est grâce à la somme de connaissances acquises par les pionniers de l'éducation sexuelle, francs-tireurs et marginaux, agissant en dehors et au-delà, en marge des directives et des programmes que l'on peut tenter maintenant de faire le point et de voir clair dans ce domaine.

Va-t-on s'aider de leurs travaux et de leurs recherches passées pour établir des normes qui interdiraient toute recherche future ou les rendraient illégales... puisqu'elles déborderaient les limites d'un «programme» dont l'élaboration n'a été possible que par eux.

Laissera-t-on la porte ouverte à la recherche pédagogique ou la condamnera-t-on à la clandestinité et à l'illégalité... quitte, dans quatre ou cinq ans, à s'appuyer sur les recherches condamnées de ces proscrits... pour définir de nouvelles normes ?

Veut-on vivifier ou stériliser la recherche pédagogique en France ? Qui ne peut concevoir qu'un programme indicatif et non restrictif est une porte ouverte à la recherche et à l'innovation, alors qu'un programme impératif ne peut qu'en être une condamnation sans appel.

Peut-on à la fois, demander aux enseignants de développer chez leurs élèves l'esprit de recherche, la créativité, l'autonomie, l'initiative et interdire l'exercice de ces mêmes qualités aux enseignants eux-mêmes, astreints à suivre servilement des instructions et des programmes à l'élaboration desquels ils ne sont jamais conviés.

Le plus gros problèmes de la réforme de l'enseignement... ce sont les enseignants eux-mêmes.

Quand leur offrira-t-on des conditions de travail telles que l'exercice des qualités nouvelles que l'on exige d'eux sera enfin possible ?

Jean MARIN
9, rue Adrien-Lejeune 93170 Bagnolet

Livres et revues

LE MONDE
DE L'ÉDUCATION
N° 15 de mars 1976

Le numéro porte en gros sur la couverture : **Lycées : la résignation**. En effet un quart du numéro est consacré à une enquête sur les lycées et il faut bien dire qu'il n'y souffle pas un vent d'optimisme. On a même l'impression que certains profs ont la nostalgie des moments de révolte qui ont le mérite de trancher sur la déprimante grisaille quotidienne. Il y a aussi d'autres nostalgiques, ceux qui disent qu'avant le lycée, c'était la grande famille (on devrait interdire cette lecture à tous ceux qui étaient lycéens il y a plus de vingt ans, pour les empêcher de se rappeler quel paternalisme tantôt jésuite, tantôt fouettard planait sur une telle famille). Ce qui manque dans ce panorama c'est, au delà de la morosité, des perspectives de combat pour le changement, au-delà bien sûr des dix pour cent rapidement évoqués.

Suivent des réponses au dossier sur l'orthographe publié dans le n° 13. Certaines sont consternantes comme la proposition de classer certains mots monuments historiques, on voit bien les profs armés d'un plumeau nommés conservateurs du musée orthographique.

Dans la rubrique *Vie de la classe*, à noter un article sur le problème de la langue créole à La Réunion, plus original que celui sur un « professeur de poésie ». Plus loin une présentation de la réforme du second cycle universitaire. Un article sur la formation continue à I.B.M. France montre que les grandes firmes capitalistes n'hésitent pas, au nom de la rentabilité, à désinstitutionnaliser et décentraliser la formation et à encourager l'auto-éducation dans des formes diverses et souples. Le directeur du service éducation n'hésite pas à se référer à Illich. A quand la convivialité dans les multinationales ?

Ajoutez à cela des nouvelles de l'étranger, de nombreuses critiques de livres, des critiques de manuels qui oublient de critiquer le principe même du manuel scolaire, les programmes de l'O.F.R.A.T.E.M.E. Voilà un *Monde de l'éducation* qui oublie un peu trop les problèmes de l'enseignement élémentaire mais qui ne manque pas d'intérêt.

M. BARRE

LA POÉSIE AUJOURD'HUI ANTHOLOGIE

Editions Saint-Germain-des-Prés, 70, rue du Cherche-Midi, 75006 Paris.

Les Editions Saint-Germain-des-Prés n'éditent que de la poésie. Elles publient, entre autres, *Poésie 1* et aussi de très nombreux poètes contemporains.

Cette anthologie rassemble 108 poètes qui ont publié, là, durant ces trente dernières années. « Cent huit tempéraments bien différents, approuvés, encouragés par l'éditeur. Des pages nues et crues. Ou des textes follement médités. Mais des poèmes tous crédibles. »

Elle rassemble deux cent trente-deux poèmes de tous âges et pour tous.

Il n'y a là, certes, que certains visages de la poésie. Mais où trouvera-t-on la poésie-tout-entière ?

Jean-François Bourbon écrit dans la préface :

« S'il n'y a plus de grandes écoles poétiques regroupantes, si, après dieu, le père est mort pour beaucoup de poètes lancés sur l'orbite Solitude, si les arts poétiques ont éclaté, si la prose grignote le terrain sacro-saint du poème-poème, les poètes de langue française ne s'en plaignent pas. Ils n'ont jamais été plus nombreux ni plus combattifs. »

Poètes oniriques, mystiques, réalistes, poètes symbolistes, érotiques, voire nouveaux parnassiens, que nous importent leurs casaque (d'ailleurs, ils en changent souvent) s'ils font sourdre en nous cette voix du silence qui est sans doute, au niveau de la confrontation avec soi-même, la récompense de l'amateur de poèmes ! Les mots sont tombés, se sont dissous en nous, lecteurs, et alors quelque chose lève, une saveur fugace, une paix d'effraction, le sentiment d'être dans quelle maison hospitalière ?

Faisant partie de cette anthologie, pour un livre qu'en son temps j'ai estimé UTILE, je ne me départis pas de ce besoin d'UTILITE en signalant ce visage de la poésie aux cent huit regards...

M.E. BERTRAND

LES C.E.M.E.A., QU'EST-CE QUE C'EST ?

Collection « Malgré tout », Maspéro, 40 F.

Quelques mois après la sortie de notre livre-mosaïque : « La pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent », est publié dans la même collection le livre-mosaïque d'un autre grand mouvement pédagogique : Les C.E.M.E.A., qu'est-ce que c'est ?

Depuis longtemps en effet le besoin se faisait sentir d'un ouvrage présentant le mouvement qui a profondément marqué, par delà les centres de vacances, une conception globale de l'éducation populaire.

Plutôt qu'un ouvrage méthodique et didactique qui ne laisserait rien dans l'ombre mais courrait le risque de lasser le lecteur non initié, Denis Bordat, délégué général des C.E.M.E.A., a voulu faire de ce livre une sorte de kaléidoscope présentant de multiples facettes de ce mouvement que l'on ne saurait ramener de façon simpliste à la fonction d'amuser les enfants en vacances.

Il revenait à Gisèle de Failly de rappeler les origines des centres d'entraînement dans le contexte du Front Populaire et de la découverte par la classe ouvrière du droit aux loisirs. L'on mesure à quel point l'enthousiasme de la fondatrice des C.E.M.E.A. devait se doubler de ténacité pour dépasser le scepticisme des uns, la rigidité obtuse de certains autres, le manque de moyens matériels. « S'il avait été difficile de naître, il serait plus difficile encore de grandir » dit-elle en exergue de son chapitre.

Mais, contre vents et marées, les C.E.M.E.A. se sont imposés et une trentaine de témoignages les plus divers vont ensuite essayer de cerner la personnalité multiple de ce grand mouvement qui a su rassembler dans un même creuset des gens d'horizons différents (cadres du scoutisme, enseignants, militants de la jeunesse ouvrière, médecins et infirmiers des hôpitaux psychiatriques, animateurs culturels). Il est significatif que, dans ces témoignages, Gentis, l'antipsychiatre, côtoie Puaux, collaborateur de Vilar au Festival d'Avignon, qu'un conseiller technique du Ministère de la Santé ou un professeur de l'E.N.S.E.P. voisinent avec Cacères de Peuple et Culture. C'est la preuve que les C.E.M.E.A. sont en prise sur tout ce qui concerne l'éducation et la culture de leur temps et nous ne sommes pas surpris de les trouver si souvent près de nous à la recherche de l'avenir.

M. BARRE

Courrier des lecteurs

A propos de l'article : « Une pédagogie de la réalité » (*Educateur* n° 9, p. 46) et notamment de l'intervention d'A. Mathieu :

Je ne peux pas rester impassible devant ta participation au dernier *Educateur* n° 9.

Tu écris : « Nous relançons l'imprimerie dans le mouvement, et c'est bien, n'empêche que cet outil merveilleux n'est peut-être pas, n'est sûrement pas adapté aux adolescents. » Et tu précises que tu en « avais déjà parlé à Bertrand en décembre ».

On ne peut pas laisser dire des choses pareilles sans apporter la contre-preuve. Parce que preuve tu avances avec l'analyse de la situation de Philippe.

Première contre-preuve : mon dernier article de *La Brèche*. Lis-le et tu y verras combien les adolescents aiment l'imprimerie. Lis aussi l'avant-dernier *Echanges* et *communications*.

Dans ces deux témoignages, ce sont d'ailleurs les adolescents qui s'expriment plutôt que moi.

Deuxième contre-preuve : deux lettres reçues aujourd'hui émanant de deux copains du deuxième degré pratiquant ou voulant pratiquer l'imprimerie. Je te donne un extrait de chaque.

De M. Vibert : « J'en suis arrivé à ressentir l'imprimerie comme une nécessité vitale pour nous tous, mes élèves qui ont eu la possibilité d'en faire au C.M.2 la réclamation. Les grands en troisième qui ont vu des journaux ou les gerbes des petits en veulent aussi. Alors il ne faut pas hésiter, je crois que cela nous apportera beaucoup. »

De G. Bourdon : « ... J'étais sur le point de tout abandonner : les conditions essentielles n'étant plus réalisées. C'était compter sans les élèves ! Le jour de la rentrée, l'imprimerie n'est plus dans la classe, les gosses interrogent, font un tableau très positif du travail de l'an dernier, tentent d'organiser celui de cette année. On décide de faire un atelier-journal permanent dans ma classe. Je vois défiler dans ma classe beaucoup d'élèves, même ceux que je ne connais pas ! C'est une salle-réunion-foyer-tribune libre-journal où peu à peu on ne peut plus faire cours ! »

Voilà deux témoignages récents que je voulais t'apporter. En tant que démentis !!!

Il y a des tas d'autres faits qui vont à contre-courant de ce que tu prétends. Heureusement d'ailleurs !

Parce que ton opinion est dangereuse parce que démobilisatrice ! Elle revient à dire, grosso modo, « les conditions de travail du second degré rendent la pratique de l'imprimerie très difficile, alors abandonnons-la et cherchons des outils modernes qui permettront un travail fait bien et vite ». C'est là-dessus que je ne peux pas être d'accord. En effet, pendant sept ans, je me suis battu dans mon C.E.S., dans le mouvement depuis deux ans, pour que l'imprimerie, pierre d'achoppement de toute la pédagogie Freinet, s'étende partout et surtout au second degré. Et brutalement on voudrait me faire croire que je me suis trompé alors que mes journaux, mes élèves sont là pour démontrer le contraire !!! Ce n'est pas possible ! Je ne peux pas le croire !

Tu m'excuseras si je prends un ton passionné, mais il y a des choses que je n'accepterai jamais, d'où qu'elles viennent. Je me suis battu pour donner à mes élèves des conditions de travail que beaucoup voudraient avoir, cela grâce à l'imprimerie, et aujourd'hui on me dit comme ça, gentiment, l'imprimerie, l'activité qui passionne le plus mes adolescents, cette imprimerie ne leur est plus adaptée !!! Non ! André tu fais fausse route sur ce terrain !!!