

# L'EDUCATEUR

Pédagogie Freinet

7

10 Janvier 78  
51<sup>e</sup> année

15 Nos par an : 67 F  
avec supplément de travail  
et de recherches : 119 F

Du geste à l'écriture  
Le conflit dans la classe

# SOMMAIRE 7

Fondé par C. Freinet  
Publié sous la responsabilité de l'I.C.E.M. -  
Pédagogie Freinet  
© I.C.E.M. - Pédagogie Freinet 1978

## Editorial :

**AUDIO-VISUEL 77** 1  
Commission « Techniques audio-visuelles et C.D. I.C.E.M.  
*Des techniques au service de l'enfant, ou une mystification ?*

## Outils et techniques :

**APPROCHE DE LA B.D. « LE LAPIN »** 3  
Christian PETIT  
*Une approche de la bande dessinée racontée en bande dessinée.*

**DU GESTE A L'ECRITURE : JEUX D'EXPRESSION** 5  
Patrick HETIER  
*Expression corporelle ? Expression gestuelle ? Non. Expression globale.*

**JEUX MATHÉMATIQUES** 7  
Bernard MONTHUBERT  
*Des idées de matériel à construire, déclencheur de jeux et d'activités mathématiques libres.*

## Second degré :

**LA MORT D'UN COMMIS VOYAGEUR** 8  
Marie-Thérèse MACHE  
*De l'efficacité des méthodes audio-orales d'apprentissage d'une langue étrangère pour motiver les enfants.*

## Approfondissements et ouvertures :

**CONFLITS ET CONSEILS** 10  
Martine ETASSE et Jean LE GAL  
*La vie coopérative d'une classe pré-professionnelle de niveau, et ses difficultés dans un établissement non coopératif. Une approche du pouvoir laissé aux élèves.*

## Actualités de L'Éducateur

**LE TATONNEMENT EXPERIMENTAL  
DANS LA DECOUVERTE DU MILIEU  
ET LA NAISSANCE D'UNE DEMARCHE SCIENTIFIQUE** 21  
M. BERTELOOT, A. LEFEUVRE,  
R. LAVIS, M. PELLISSIER  
*Importance de l'aménagement du milieu, de l'apport d'outils appropriés, d'une part du maître adaptée.*

**UNE GRILLE SUR UN SKI (suite)** 23  
Paul LE BOHEC

## Apports internationaux

**UNITES COOPERATIVES D'ENSEIGNEMENT** 26  
Groupe Genevois de l'Ecole Moderne  
*Expérience d'application de la pédagogie Freinet en équipe : justifications théoriques et modalités pratiques.*

**RIEN DE CE QUI EST HUMAIN  
NE NOUS EST ETRANGER** 30  
Tyburcjusz TYBLEWSKY  
*Parentés de la pédagogie Freinet avec certaines pratiques de psychologie sociale.*

**Des livres pour nos enfants** 32

## Livres et revues - Courrier des lecteurs

### En couverture :

X. Nicquevert

### Photos et illustrations :

Photo Cadeau : p. 5, 6, 7

P. Hétier : p. 6

G. Guichon : p. 23, 24, 25.

## SI VOUS ETES ABONNES AUX PUBLICATIONS DE L'ECOLE MODERNE VOUS ALLEZ RECEVOIR



**856** 20 janvier 1978

### Les routes historiques du Mont-Cenis

Le Mont-Cenis a toujours été considéré comme la grande porte des Alpes, ouverte sur un itinéraire international. Dès le Moyen Age, Pépin le Bref, Charlemagne, Louis le Débonnaire, entre autres, passaient le col. En 1805, 10 585 voyageurs affrontèrent les lacets de la Scala. En 1813, la caserne de l'Hospice abrita près de 100 000 soldats et officiers ! Une organisation commerciale et hospitalière minutieuse canalisaient ce trafic. Les refuges, les balises, les hospices en témoignent encore aujourd'hui.



**152** 15 janvier 1978

### L'école de nos grands-parents

Une petite école de campagne, aux alentours de 1920 décrite par une grand-mère d'élève. C'était le temps des galoches, des blouses noires, du poêle dans la classe où l'on faisait chauffer le déjeuner, des plumes sergent-major et des leçons de morale... « Je garde un bon souvenir de mon école, mais la vôtre est bien plus agréable... » conclut la grand-mère. Espérons que tous les enfants d'aujourd'hui parviendront à la même conclusion...



**406** janvier 1978

### Les civilisations orientales

Dans la série « Pour connaître le passé » une brochure consacrée aux civilisations mésopotamienne, sumérienne, cananéenne, hébraïque, iranienne, hittite et crétoise. Notre collection B.T. ne les avait que peu évoquées jusqu'à présent. De nombreux documents, tant photographiques que littéraires comblent cette lacune.



**87** novembre-décembre-janvier

Il est consacré au « Noir et Blanc ». Il nous a semblé en effet que cette forme d'expression, si fréquente dans nos classes, n'avait pas trouvé la place qu'elle mérite dans nos précédents numéros. Partant du gribouillis et passant par le carnet de croquis, réservoir et témoin de toute inspiration, l'œuvre définitive s'élabore peu à peu, qu'elle soit encre de Chine, lino, bande dessinée, zinc gravé ou carte à gratter.

Une Gerbe de Textes Libres raconte ce que faisaient ou ce que font les enfants « LE MATIN », avant de partir pour l'école, à la campagne, à la ville, en 1955 ou en 1977.

## AUDIOVISUEL 77

### Des techniques au service de l'enfant, ou une mystification ?

Lorsqu'on leur parle d'audio-visuel, les éducateurs font souvent la moue. Et d'avancer de bonnes raisons !

● L'enfant passe tant d'heures devant la télé, que la connaissance des êtres et des choses, construite petit à petit par de lents tâtonnements avec la réalité, est désormais remplacée par une connaissance factice, parcellaire, une fausse connaissance.

● L'enfant est mis en condition dès son plus jeune âge, et en permanence grâce à la puissance d'induction des images et des sons dictant un comportement à l'insu du spectateur.

● L'enfant baigne suffisamment dans l'audio-visuel ; une partie de son temps scolaire ne doit pas, encore, lui être consacré !

● Et puis, les machines et leurs programmes ne doivent pas se substituer au maître. (Ce qui veut peut-être dire aussi : l'éducateur possédait seul le savoir — un monopole qui lui conférait son autorité — voilà que l'audio-visuel va le remplacer ! Ne se sent-il pas inutile, s'il ne sait pas apporter sa part du maître d'une autre façon, s'il ne s'est pas lui-même remis en question ?)

● La télé devient la référence permanente : «*M'dame, il l'ont montré à la télé*» ; «*M'sieur, j'ai vu à la télé...*».

L'enfant, lui, appuie sur quelques boutons, et le monde se déroule devant lui !!! Que ce reflet soit factice ou authentique, peu importe, il est fasciné ! Et, peu à peu, le monde de l'école lui apparaît encore plus terne, encore plus contraignant...

Sans avoir rien fait pour aider l'enfant à maîtriser l'audio-visuel — peut-être parce qu'il n'a pas les moyens d'une véritable analyse critique, ou qu'il ne possède pas les capacités pour dominer personnellement les techniques —, l'éducateur condamne globalement.

Cependant, les tenants du didactisme systématique ont pensé exploiter le dynamisme des images et des sons, et la puissance de leur impact affectif, renforcés par leur association convergente...

Alors, on a lancé «*les moyens audio-visuels : une modernisation de l'école*», comme s'il suffisait d'introduire des appareils pour que ça change quelque chose !

D'ailleurs, même cet «*audio-visuel de consommation*» a-t-il bénéficié d'une réelle politique de moyens ?

Certes, «*des*» machines audio-visuelles ne sont plus rares dans les écoles aujourd'hui. Et si vous visitez un salon de l'audio-visuel, vous en verrez à foison, à tous les prix... Mais, cherchez les programmes... très, très faible pourcentage de la surface de l'exposition !... Et si vous les examinez, vous vous apercevrez que ceux réalisés en collaboration avec les enfants, en tenant compte de leurs véritables interrogations, conçus pour intégrer leur expérience, se comptent sur les doigts d'une main.

Et que dire des conditions d'emploi du matériel !

Les exigences minimum ne sont pas remplies dans 80 classes sur 100. Par exemple, percevoir dans toute la classe, avec suffisamment d'intelligibilité les sons qui parviennent d'un haut-parleur, est une performance irréalisable dans la majorité des «*classes-cathédrales*», locaux réverbérants, équipés d'appareils conçus pour un usage d'amateur occasionnel, dans un salon.

Alors, il est normal de condamner, et de ranger dans un placard l'arsenal audio-visuel après quelques essais infructueux.

Si vous n'êtes pas bricoleur, vous ne vous en sortirez pas !

Il est pourtant possible de mettre réellement les techniques audio-visuelles au service de l'enfant, de son expression qu'il pourra communiquer dans l'espace et dans le temps.

Nous attachons beaucoup de prix à cet «*audio-visuel de création*», car c'est la seule voie pour rendre l'enfant autonome vis-à-vis de ces techniques, pour les démystifier, et les démythifier.

Les enfants qui, collectivement, réalisent scénario, décors, personnages d'un court film d'animation — et c'est parfaitement possible dès le C.P. — connaîtront exactement, non seulement ce que sont gros-plans, ralenti, accélérés... mais aussi une modification des échelles du temps et de l'espace. Ils seront plus difficilement abusés devant ces procédés utilisés par les cinéastes. Ils sauront les lire en connaissance de cause.

S'ils utilisent un matériel vidéo, ils pourront apprendre par exemple comment on rend sympathique ou antipathique un personnage selon les angles de prise de vue sélectionnés.

S'ils photographient, ils acquerront rapidement le coup d'œil du cadrage, le choix de l'angle de prise de vue mettant en relief la matière modelée par la lumière.

S'ils enregistrent, ils pourront petit à petit mieux résister à l'emprise du verbe et du discours, si tout le travail sur les possibilités de montage de la bande magnétique a été fait. Ils auront découvert, par la nécessité de communiquer, l'obligation d'un choix dans le contenu, ses corrélations avec la forme, mais aussi la subtilité des manipulations possibles de la langue à travers l'audio-visuel, qui, pourtant, présente toutes les apparences d'un message intégralement objectif et authentique.

Autant de points fondamentaux qui ne peuvent être abordés que de cette façon.

Des échanges audio-visuels existent entre des classes où les enfants savent s'exprimer par le son et l'image.

Et on les entend, on les voit s'interroger sur leur place dans la cité, dans la famille, sur la vie, la mort, ce qu'ils rêvent.

Et l'on voit et l'on entend les mamans et les papas au travail, les tisseuses, les agriculteurs, les pêcheurs, les ouvriers — au chômage —, les grands-pères et grands-mères qui ont connu d'autres conditions de vie.

Tout ceci n'est pas de l'utopie, il suffit d'écouter les disques de nos collections B.T.Son, D.S.B.T., Documents I.C.E.M. : une sélection parmi des centaines de réalisations. Les enfants ont appris à sortir du banal montage de «diapos sonorisées et commentées» avec beaucoup de musique derrière, considéré, à tort, comme l'audio-visuel par excellence. Ils ont fixé, pour leur enrichissement et celui de leurs correspondants, ce qui est vraiment un témoignage de leur époque. Et ces tranches de vie deviennent un **audio-visuel de documentation** d'un autre intérêt que celui conçu par les faiseurs de documents.

Les professionnels de l'audio-visuel ne s'y sont pas trompés : des réalisateurs de radio, l'Académie Charles Cros, par exemple. Il y a plus de 20 ans que Jean THEVENOT déjà diffusait à la radio l'interview d'un matelassier et d'un repasseur de couteaux qui sillonnaient les routes de l'Oise et que les élèves de Raymond DUFOUR avaient enregistrés.

A ce jour, plus de 500 émissions ont porté témoignage de l'intérêt et de la vitalité d'un certain audio-visuel.

Et qu'il nous soit permis de rêver à une radio où l'on entendrait autre chose que les vedettes du show-business et où les personnages populaires et les enfants ne seraient pas utilisés seulement pour leurs côtés pittoresques.

Mais il faut croire que tous ces objectifs sont subversifs, car ils sont loin d'être promus à leur vraie place. Ils sont plutôt occultés.

Subversifs comme pouvaient l'être l'imprimerie à l'école en 1925, et, les décennies suivantes, texte libre et journal scolaire démystifiant la presse.

Dans une société de plus en plus technologique, qui nécessite planification et coordination à tous les niveaux, quels que soient les groupes au pouvoir, le contrôle qu'ils exercent sur l'individu se manifestera davantage, prendra des formes plus ou moins directes, plus ou moins intelligentes.

Les moyens de communication de masse, à commande centralisée (radio, télévision) sont des facteurs efficaces de contrôle subtil, aux mécanismes bien rodés.

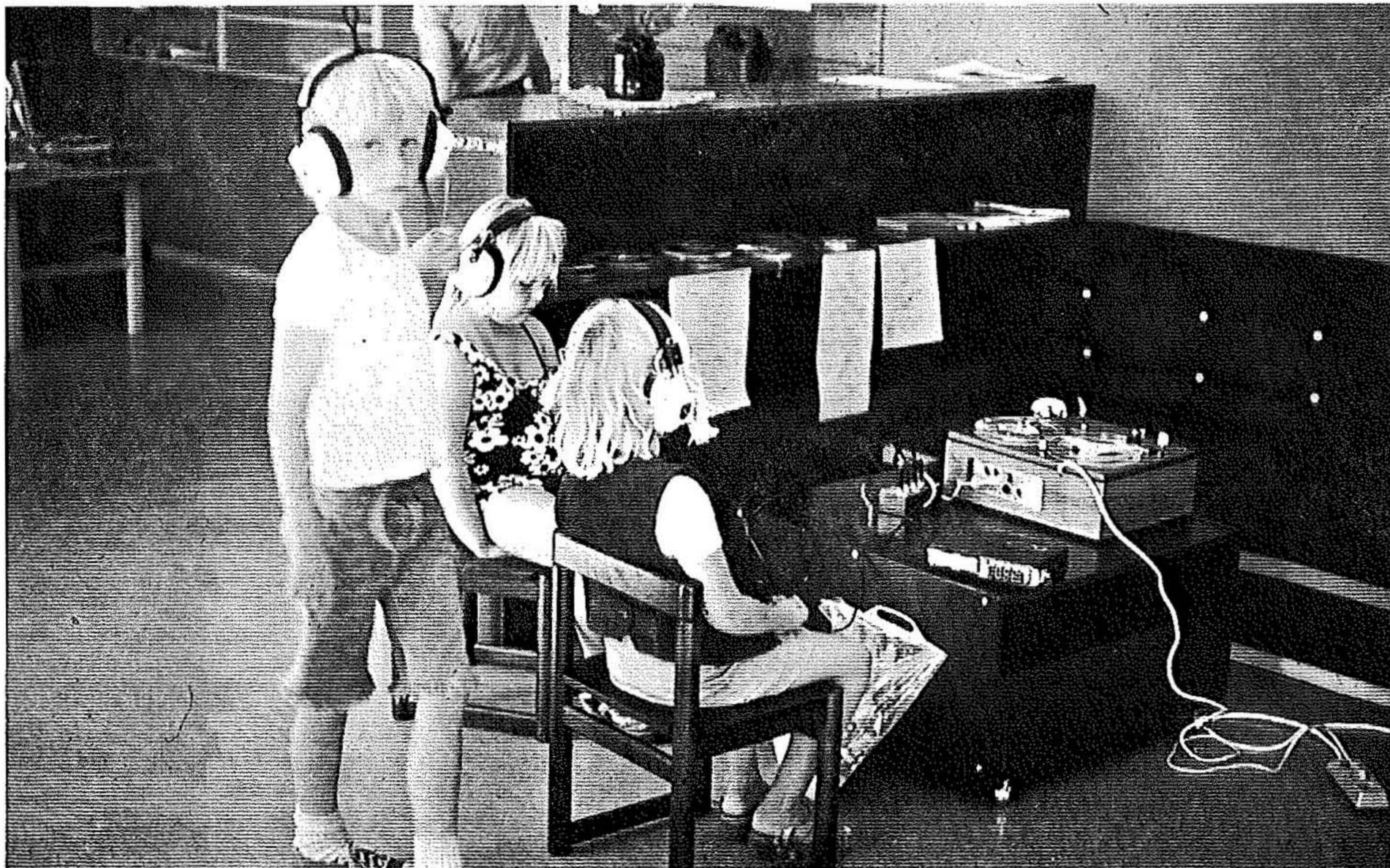
Sans nier la nécessité d'une certaine coordination, donc d'une limite à la liberté, nous devons aider l'enfant à rejeter un totalitarisme «librement consenti» induit par un audio-visuel omniprésent : il doit le maîtriser et le mettre au service de son expression.

C'est certainement dès maintenant, et encore plus dans l'avenir, un des devoirs les plus urgents de tout éducateur.

*La Commission Audio-visuelle  
et le Comité Directeur de l'I.C.E.M.*

**N.D.L.R.** — *L'Éducateur* a publié dans son n° 5 du 30 novembre 1977 un témoignage montrant à quel point l'introduction de la vidéo, mise au service d'un projet élaboré par des adolescents pouvait devenir un véritable outil d'analyse institutionnelle et, grâce à la relecture immédiate qu'il permet, provoquer des prises de conscience, tant chez les professeurs que chez les élèves : un message est émis qu'il faudra prendre en compte.

Cependant, nous regrettons encore de n'avoir pas souvent l'occasion de lire ici des comptes rendus de ce qui se fait dans de nombreuses classes, notamment au second degré dans le domaine de l'audio-visuel de création dont parle ici la commission. On en trouvera quelques exemples dans *La Brèche*, revue du second degré, mais rappelons aussi l'article d'E. Pineau (*Educateur* n° 4, novembre 1977) : «*Ce que je fais dans le C.E.S. où je suis nommée*», qui décrit les difficultés, et toutes les prouesses nécessaires, les risques à prendre si l'on veut QUAND MEME faire quelque chose.



*Pour nous faire rêver un peu : dans une école suédoise (où chaque classe dispose d'une mini-cassette, un magnétophone à bande de bonne qualité, un projecteur de diapos et un rétroprojecteur), il existe aussi une médiathèque où les enfants peuvent écouter dans les meilleures conditions quand ils le veulent. Ici, ces petits Suédois écoutent les voix d'enfants français.*

# APPROCHE DE LA PÉDÉ



CLASSE DE PERP' DE

CHRISTIAN PETIT

Ecole Anatole France  
LONGUEAU 80



# le lapin

BRUNO NOUS  
LIT SES TEXTES  
LIBRES...



LA CLASSE  
VOTE A MAINS  
LEVÉES.



Le lapin.

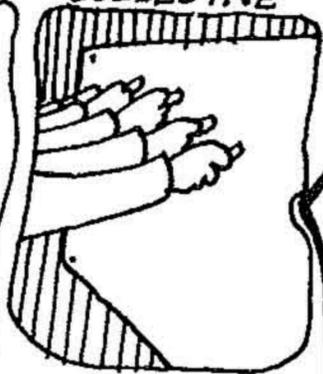
Un lapin se promenait dans le bois. Il entendit un coup de fusil. Il se sauva dans son terrier Jean-Luc passe par là, butte sur le terrier, et tombe. Il s'est fait mal, il saigne au coude, et il pleure. Il voit le lapin se sauver.

\*  
Jean Luc passe par là, butte sur le terrier et tombe

LES ELEVES BUTENT SUR LA PHRASE \*



CORRECTION COLLECTIVE



Le texte initial est plein de fautes d'orthographe et de ponctuation

ON ARRIVE A LA PONCTUATION

Je mime la scène pour qu'ils comprennent

Jean-Luc passe par là

butte sur le terrier

et tombe



ON DIRAIT DU DESSIN ANIMÉ!



ON POURRAIT LE FAIRE!



OUI MAIS ON N'A RIEN POUR FILMER



C'EST COMME UNE BD!



J'INTERVIENS

ON POURRAIT DESSINER LA SCÈNE?!



LES TEXTES  
DES DESSINS  
SONT  
DISTRIBUÉS



- LE LAPIN → Pascal
- UN LAPIN SE PROMENAIT DANS LE BOIS → Bruno M
- IL ENTENDIT UN COUP DE FUSIL → Dany
- IL SE SAUVA DANS SON TERRIER → Sylvie C.
- JEAN LUC PASSE PAR LÀ → René
- BUTE SUR LE TERRIER → Michel
- ET TOMBE → Laurent
- IL S'EST FAIT MAL → Hervé
- IL SAIGNE → Sylvie ←
- ET IL PLEURE → Roger
- IL VOIT LE LAPIN SE SAUVER → Frédéric

D'AUTRES CHERCHENT  
LES BRUITS DANS DES  
LIVRES DE BD

BRUNO  
DENIS  
YANNICK



PAN

AIE

OUARF!

BING

ON DISCUTE  
LES DESSINS



ON CHOISIT LES  
BRUITS.



LE FUSIL



IL SE BUTE



TOMBE



IL A MAL, IL PLEURE



JE DEMANDE



EST-CE QUE  
MAINTENANT  
ON COMPREND  
TOUT?

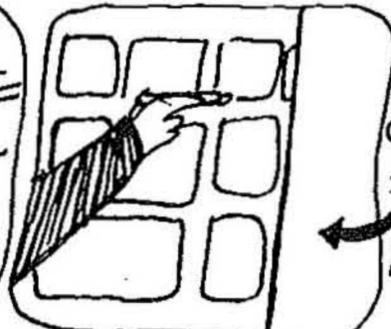
IL FAUT  
AJOUTER DES  
EXPLICATIONS  
DU TEXTE

Jean Luc passe par là.

Il faut mettre une étiquette au terrier car  
il est peu ressemblant.

On ajoute 2 flèches → pour faciliter  
la lecture

Je trace les étiquettes  
suivant la grandeur  
des dessins



Chacun reproduit  
son dessin à sa  
place

Frédéric repasse la  
BD au Rotring



Je tire 2 stens électroniques  
pour les 2 couleurs



TIRAGE  
AU  
LIMOGRAPHE



PAGES DU  
JOURNAL  
Le Petit Cheminot



Beaucoup de BD  
dans la classe



N° SPÉCIAL BD  
Du  
Petit Cheminot.

# DU GESTE A L'ECRITURE

## Jeux d'expression globale

Patrick HETIER  
49000 Bouchemaine

- Je faisais une locomotive avec Gisèle, Isabelle et Agnès ; on faisait le tour du monde.
- Je faisais la moissonneuse-batteuse en train de moissonner.
- Patrice et Gilles étaient deux aveugles ; Franck et moi, nous étions des chiens d'aveugles.
- Je suis le robot, Hélène est le «fonctionneur».
- J'étais un inventeur qui fabriquait des automates. Je les faisais marcher en avant, en arrière, à gauche, à droite.
- Nous trois nous avons fait les automates sauf Natacha qui faisait l'inventeur. Des fois on obéissait, mais le plus souvent le mécanisme était détraqué et on faisait ce qu'on voulait.

**Une école en zone semi-urbaine. Un groupe scolaire à six classes. Sur le bord d'un si beau petit village rongé par la ville toute proche. Des enfants clôturés sur les mini-gazons desséchés d'une cité H.L.M.**

*«Moi je n'ai rien à écrire, disait Christian. C'est pas comme les autres qui peuvent aller faire des cabanes. Y font des radeaux, y vont pêcher dans le Boulet, tout ça. Moi ma mère elle me ferme dans ma chambre pour pas avoir d'ennuis avec les voisins.»*

ECRIRE. Laisser couler sa vie par ce petit filet d'encre tortueux. Mais quelle vie ? En forme de blocs de béton desséché ? A goût de gazon trop tondu ? A bruit d'école-caserne aux bras croisés, aux taches interdites, aux dalamis lustrés, aux espaces hachés en tables rectangulaires : *«Le plus souvent le mécanisme était détraqué et on faisait ce qu'on voulait.»*

Sorties difficiles. Trop d'enfants. Trop de voitures. Expériences impossibles. Classes trop petites et puis *«ça salit trop»*.

Comment détraquer le mécanisme ? Faire sortir ces pauvres petites sardines de leur bain ovale d'huile artificielle pour les rendre à la folie des vagues qui se poursuivent en éclatant de rire ?



On a ressenti qu'on était des poissons. On essayait de trouver de la nourriture aux autres poissons. Les vagues nous passaient par-dessus et on réussissait à se sauver. Et aussi les vagues nous entortillaient et on essayait de s'enfuir, puis on continuait à chercher notre nourriture. Puis on réussit à trouver des petits crustacés qui étaient très bons.

Après avoir mangé notre délicieux repas, nous retournâmes à la pêche. Mais il fallait se méfier des gros ballots de poissons et des énormes méchantes vagues.

Puis nous continuâmes notre chemin, mais ce qui était le plus dangereux c'était le courant qui nous menait aux rochers et qui nous tapait dessus.

Grâce à mon compagnon je fus sauvée car je fus emportée par le courant alors il me tenait par la queue.

Expression corporelle ? Expression gestuelle ? Non. EXPRESSION GLOBALE. Tout se tient. Nous nous sommes retrouvés dans le préau à l'heure de la grammaire structurale, nous avons plongé du haut des arbres de Chomsky dans un océan imaginaire. Qui nous a menés là, au geste redonné à l'espace, aux corps entrelacés, aux chocs des rencontres vagues contre rochers, vagues contre vagues ? Un air de Debussy ? La musique d'Edgar Freese (Aqua) ? Un bruit de robinet ou le ronron des mots ?

Deux ou trois fois par semaine, nous nous retrouvons dans le préau-salle de jeux : un grand tapis de dix mètres sur quatre, un coffre plein de grands tissus de toutes les couleurs, des cordelettes, des bâtons, des cartons d'emballage et nous jouons librement à 25 ou 30 C.M.1/C.M.2. Parfois un disque ou des instruments de musique. Parfois seulement nos doigts, nos pieds, nos cheveux, nos yeux pour jouer. En cinq minutes voici des mers, des rivières, un vent qui passe, une danse d'indiens, une scène de divorce, des oiseaux, des camions, des avions. Nous ne jouons plus. Nous sommes devenus. Parce que nous avons besoin de devenir autres. Et nous nous rencontrons, surtout nous nous rencontrons, nous allons nous chercher, nous nous tirons, nous nous poussons, nous nous faisons peur, nous nous attirons parce que nous sommes des vagues, des cris perdus, des bébés affamés, des mères dévorantes, des mers berçées, des peurs cachées, des rires emprisonnés.

Parfois l'un de nous, plus sensible aux autres, propose un jeu collectif : *«Nous, on serait les vagues. Et vous les rochers.»*

L'eau se jette sur les rochers, elle se cogne. Et elle se brise à travers les rochers. L'eau est méchante. Elle les use.



Puis une tempête venut qui se mit avec la mer pour attaquer les rochers.

Puis un rocher commença à se pencher, à se tordre et fit un petit craquement sous l'eau et se transforma en caillou.

Et il ne reste plus que quatre rochers.

Et maintenant la mer et la tempête s'attaquent sur les quatre rochers et qui furent comme le premier. Mais le quatrième resta, essaya de se défendre.

Puis la mer et la tempête jetèrent une dernière fois un grand coup contre le rocher et se firent mal.

La tempête renonça encore une fois puis parvint à s'en aller car elle savait bien que ça finirait mal. Et le rocher resta TOUT SEUL. Tout à coup il vit au loin une petite tache noire. C'était un petit rocher qui poussait. Et ils SE CAUSERENT TOUS LES DEUX. Et enfin ils firent copains. ILS PASSERENT DU BON TEMPS TOUS LES DEUX.

(Gisèle et Isabelle, les deux muettes de ma classe.)

BOF ! Tout ça c'est du vécu ersatz. Tu fais le jeu du système, comme les autres ! Il y a les fausses briques, les fausses pierres, les arbres en matière plastique et maintenant le simili-vécu comme si on y était. On arrive à faire des cartes postales encore plus belles que le vrai paysage.

Eh bien non ! mon cher Philodindon. L'école, c'est faux. Bon. Le préau, c'est faux. Bon. Mais nous on se rencontre pour de vrai. On a peur, on a soif, on a joie pour de vrai. Parce que peur, joie, soif sont en nous pour de vrai. Et nos sentiments sont vrais. Et nos émotions sont vraies.

J'ai senti, j'ai senti, oui j'ai senti une chose qui me balançait de droite à gauche, une chose de plus fort que moi, une chose qui me faisait tomber, tomber, tomber. Parfois elle m'enfonçait, elle m'enfonçait dans l'eau noire pour que je ne voie plus la lumière.

Mais le rocher sentit, sentit qu'il en avait marre. Et aussi les vagues qui me tapent. Moi j'en ai marre, marre et marre et ralbol même.



ECRIRE, petit geste ratatiné sur un parking désert 21 × 29. Mais tout l'espace intérieur qui funambule le long de ce mince trait noir projeté. Et quand nous remontons sur nos petits îlots de tables d'écoliers, oui, nous avons bien souvent envie de dire ou d'écrire et les frontières entre le réel et l'imaginaire ont maintenant les formes mouvantes des vagues car nous avons cassé les coquilles et les carapaces qui retenaient nos gestes.

Un jour la mer décida de faire un enfant, mais attention pas n'importe quel enfant. Comme enfant elle avait décidé de faire une rivière. Mais comment pourrait-elle faire ?



— Eh bien ! dit-elle, je ferai partir un morceau de moi et je le ferai sans aller comme ça ! Cela fera une rivière mais j'enlèverai un tout petit morceau pour qu'on ne s'en aperçoive pas.

Et elle se mit à réfléchir et dit :

— Hep ! vous n'êtes pas partis ?

— Non, non.

— Ah bon, parce que les vacances ne sont pas finies ? Tout de façon c'est parce que vous avez peur des grosses bêtes de mer : je les ferai partir et vous pourrez rester tout le temps que vous voudrez.

(Et tout de façon je m'en fiche qu'ils partent puisque j'ai envie de faire une rivière et que j'enlèverai un petit morceau pour qu'on ne s'en aperçoive pas. Et puis après tout je les ferai partir pour qu'ils ne s'en aperçoivent pas.)

Trois jours après la rivière était née et les gens étaient partis.

La mer va vous raconter comment elle a fait partir les gens.

— Voilà ma recette. J'ai décidé de me mettre en colère, d'inonder tous les campings. Ça leur a fait peur et ils sont partis.

La petite rivière rigolait tellement c'était marrant.

Toutes les mers étaient contentes de cette belle enfant et la petite rivière vécut très heureuse.

Et elle rencontra un petit lac dont elle fit femme avec lui et firent beaucoup de petits riviéraux.

(Cédric et Frank.)

Et si vous voulez faire plein de petits riviéraux vous aussi, rejoignez vite le groupe d'expression globale.

#### REFERENCES

- C. Freinet : *Essai de psychologie sensible*.
- *Fichier de Travail Coopératif* : fiches 600 à 625.
- *Bulletin Education corporelle* (Moïse Goureau, 89690 Cheroy).
- Commission expression corporelle (Simone Heurtaux, 20, rue du Haut-de-l'Echelotte, 89100 Paron).
- Articles de Paul Le Bohec parus dans *L'Éducateur* : 30-3-77, 20-6-77, 1-7-71, 3-77, 1-4-73 et de P. Hétier dans n° 10 du 10-3-77.
- Articles de Madeleine Porquet dans *Art enfantin* n° 31, sept.-oct. 65.
- Marcel Jousse, *Anthropologie du geste*, Edit. du Seuil.
- Lapierre et Aucouturier, *La symbolique du mouvement*, Edit. de l'Epi.



## JEUX MATHÉMATIQUES

La présentation de cette rubrique *Jeux mathématiques* a été publiée dans *L'Éducateur* n° 10 du 10 mars 1977. Il est préférable de s'y reporter mais pour ceux qui ne le pourraient pas, voici quelques extraits :

J'exclurai de cette rubrique :

- Les problèmes ;
- Les jeux collectifs.

Je donnerai ici des idées de matériels à construire, permettant aux enfants de jouer, soit seuls, soit à deux, trois ou quatre.

Ce matériel pourra être, soit rangé dans l'atelier math, soit classé à part en jeux d'intérieur. Les enfants pourront donc le prendre librement, lors des activités personnelles et pour le moins lors des récréations.

N'attendez pas d'en avoir un stock, mieux vaut les faire et surtout les introduire progressivement !

Cette rubrique est ouverte à tous les camarades qui auront des propositions à transmettre.

Communiquez vos projets de fiches, en indiquant l'origine du jeu, le canal par lequel vous l'avez connu (livre, revue, club, prof, tradition populaire ou création personnelle...).

Vous pouvez également communiquer les réactions de vos élèves.

Ecrivez à **Bernard MONTHUBERT, 60, Résidence Jules Verne, 86100 Châtellerault.**

**Rappel :**

Fiche n° 1 : Le Tangram, *Educateur* n° 10 (10-3-77).

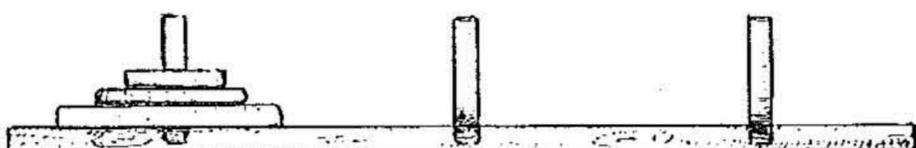
Fiche n° 2 : Le solitaire, *Educateur* n° 12 (20-4-77).

Fiche n° 3 : La course à 15, la course à 34, *Educateur* n° 13 (10-5-77).

Fiche n° 4 :

### LES TOURS DE HANOI

Ce jeu, très connu, se présente généralement avec trois axes verticaux, fixés sur une planchette et plusieurs disques de diamètres différents, percés en leur centre.

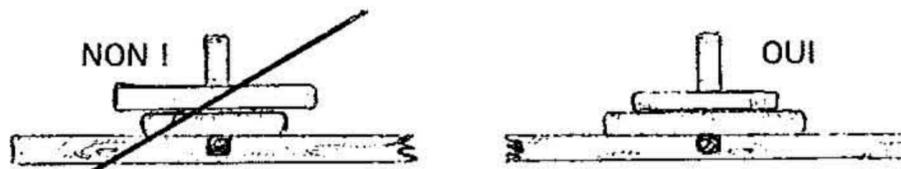


Position de départ : tous les disques empilés du plus grand au plus petit sur l'un des axes.

But à atteindre : tous les disques empilés de la même façon mais sur un autre axe, choisi au départ.

**Règles :**

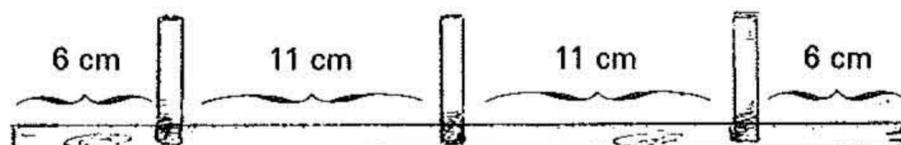
- On ne déplace qu'un seul disque à la fois.
- On ne pose jamais un disque sur un autre plus petit.



### PREPARATION DU MATERIEL

**A.** - En bois : une planchette rectangulaire (par exemple 34 cm de long sur 12 de large).

Trois pointes de longueur calculée en fonction de l'épaisseur des disques.



De 3 à 10 disques, percés en leur centre, en contreplaqué ou en carton fort.

Pour les dimensions précédentes, ne pas dépasser 10 cm de diamètre (ex. : 10, 9, 8, 7...).

**B.** - Plus simple : une plaque de polystyrène rigide (fond d'emballage). Tenir les pointes en recouvrant les têtes avec du ruban adhésif. Disques en carton.

**C.** - Encore plus simple (mais moins pratique d'utilisation). Remplacer les disques par des carrés en carton, supprimer la planchette et empiler dans des cases dessinées.

**Remarques :**

- Avec de jeunes enfants, on peut commencer avec trois disques, puis quatre.
- Avec des plus grands, commencer avec cinq disques.
- On peut augmenter le nombre de pointes (pas trop) et le nombre de disques (beaucoup plus !).

B.M.

## LA MORT D'UN COMMIS VOYAGEUR

M.-Th. MACHE  
25, Hameau des Charmettes  
38 Saint-Egrève

Dans des conditions de travail difficiles, quand le cours d'anglais est placé en fin de journée après la huitième heure de classe, quel peut en être l'impact ? La méthode audio-orale à trente motive-t-elle réellement à l'apprentissage des langues ? Il semble que non, nous dit M.-Th. MACHE. Les élèves ne sont ni sûrs de leur prononciation ni munis d'un bagage linguistique suffisant et ce en 4e après deux années d'anglais. Les avantages de la méthode audio-orale ne sont pas douteux, mais pour donner envie d'apprendre la langue, de la parler, de la lire et de communiquer grâce à elle, M.-Th. MACHE a eu recours à des techniques toutes différentes : lecture suivie d'un ouvrage simple et motivant, dramatisation de situations, débats... Oui, mais, tout n'est pas simple ! Et la correspondance, elle, ne réussit pas toujours.

Cette classe d'une trentaine d'élèves (14 et 15 ans) «bénéficie» de 5 heures d'anglais par semaine. Ce renforcement est obligatoire car dans mon C.E.S. il y a surplus d'heures de professeurs.

La méthode en usage est *Speak english* (Nathan) : c'est de l'audio-oral.

Je connais une bonne partie des ados de cette classe à qui j'ai enseigné soit du français, soit de l'anglais par le passé.

Peu d'élèves interviennent pendant le cours, toujours les mêmes. Les autres, ma foi discutent entre eux de choses et d'autres.

Je m'arrête souvent, ou plutôt j'arrête souvent le magnétophone.

Que se passe-t-il ? Patience... Peut-être qu'aux heures de renforcement il se passera quelque chose.

Or ces deux heures sont placées en fin d'après-midi. J'apprends que le jeudi en particulier, à l'heure où je les accueille, une partie d'entre eux en sont à leur huitième heure de cours ! Enquête.

**Nouvelle surprise** : certains cours se donnent entre 13 et 14 h ! le professeur principal de la classe essaie de modifier l'emploi du temps en négociant avec l'administration. Les pauvres !

**Troisième surprise** : les élèves ne veulent pas qu'on leur change leur emploi du temps. Quelques-uns disent que ça bloque des heures, que ça en fait toujours moins pour les autres jours. Ils raisonnent après tout comme de nombreux profs. Faut dire que l'enseignement ça devient «*les mines de sel*», pour tout le monde.

Je leur annonce que je refuse de faire un cours pour six élèves, mais que je leur prépare des fiches de recherche destinées à les aider à comprendre les textes de *Speak english* et qu'ils peuvent travailler par deux, s'ils le désirent. Je circule, disponible à leurs requêtes. Or, la demande est très importante et je suis effarée de constater que le b a ba de la classe de sixième est loin d'être acquis pour une bonne moitié des élèves. Ils n'ont pas intégré en particulier le mécanisme de la question.

Chez moi je prépare des fiches de travail individuelles. Sur des cartons Bristol je reproduis des textes simples en anglais, suivis de petits tests de compréhension.

A l'heure de «renforcement», je leur propose ces fiches inspirées de la méthode «Multi-read». Surprise de taille ! Bien que certains mots soient faciles à comprendre grâce au contexte, «rat», etc., ils se bloquent. Leur intelligence semble

paralysée. Or, je les connais, ils ne sont pas sots. Ils se découragent, renoncent comme frappés d'impuissance.

**Je tente une explication.** En 6e et en 5e la séance d'anglais a été, peut-être, un moment d'écoute passive. Or, dit Piaget «*apprendre c'est inventer*». Passivité, attente devant un professeur tout-puissant derrière son magnétophone, ordonnateur des cérémonies officiant dans le rite «*speak english*» les enfants ? Cette matière vierge qu'il s'agit d'imprégner ! Il y a dans le cours traditionnel de langue quelque chose d'obsessionnel, un parfum d'encens. J'exagère ? les futurs P.E.G.C. en stage au centre de formation de Grenoble sont entraînés à faire un cours étroitement minuté... Cinq minutes de ceci, cinq minutes de cela et... dans l'ordre, please.

En réalité les élèves servent à perpétuer un ordre. Leur apprentissage réel ? Quelle question ? Ici l'enseignement tue l'apprentissage comme l'a dit quelqu'un.

Or, il se trouve qu'il y a beaucoup d'iconoclastes dans les écoles aujourd'hui.

Entre la passivité des élèves et la parole débitée par le magnétophone, lui-même manipulé par un prof asservi, où placer la communication ? Comment inventer une parole vraie ? Nous sommes en pleine irréalité.

Le prof inconsciemment sadique, équipé de tout un attirail mystificateur ne peut susciter en face de lui qu'une parole morte, le silence ou la rébellion.

Me revient à la mémoire cette réflexion de Roland Barthes dans son discours d'entrée au Collège de France. Il dit en substance que le fascisme n'est pas ce qui empêche de parler mais ce qui oblige à parler. Je médite ça chaque jour.

Nous avons un labo de langue (1) dans mon C.E.S., mais pas assez de magnétos. Passons. Les élèves font du labo sans grande motivation (le vouloir apprendre) même si au début ce super-gadget les amuse.

Après l'odeur de sacristie, un parfum de Goulag. L'entreprise — labo de langue — qui est après tout la matérialisation de la classe traditionnelle (difficulté de communication d'élève à élève, rythme imposé, possibilité d'être contrôlé sans le savoir, etc., etc.) ne va pas jusqu'au bout de ses convictions. Skinner, le père de la psychologie du comportement (behaviorisme) était bien plus efficace avec ses rats. Voilà ce qui manque aux labos. Chaque siècle devrait être équipé d'un dispositif spécial. Je m'explique : chaque fois que l'enfant se trompe, il faudrait qu'il

(1) Je suis pour ce gadget mais si il y a motivation réelle.

reçoive dans les fesses une décharge électrique (punition), mais quand il réussit il faudrait alors l'exciter agréablement.

Je plaisante à peine... mais j'ai de la peine.

Aux U.S.A., les pédagogues en sont revenus de leurs labos de langue... mais il y a des stocks ! L'Europe est un bon marché. C'est ce que m'a expliqué l'installateur du labo de notre C.E.S.

Après «l'anglais en trois mois», «l'anglais malgré moi».

Où en suis-je ? Où en sommes-nous en février après de multiples tâtonnements ?

## LE COURS

Pour quelque temps j'ai abandonné *Speak english*. Nous étudions des passages simples d'un texte authentique : la pièce d'Henri Miller : *Death of a salesman*. Toujours avec le système des fiches par moi préparées. Se préparent ainsi quelques débats sur «*family life*», «*becoming an adult*», etc. Le problème c'est que nous n'avons pas de référence authentique pour la prononciation. En attendant les élèves ont compris la nécessité de s'initier à la phonétique.

Nous faisons une mise au point collective après deux heures de recherche : les élèves travaillent par deux, et tous cherchent. Je suis à leur disposition et ils font très souvent appel à moi.

L'étude d'un texte doit aboutir à un débat ou à une interprétation dramatique ou à l'écriture d'une courte rédaction : ça doit servir... ce n'est pas une étude, pour l'étude. C'est artificiel de toute façon pour le non-motivé.

## RENFORT

8 élèves travaillent sur des extraits de *Summerhill* que j'ai mis en fiches, le sujet choisi par les élèves étant «la sexualité». Le dictionnaire d'argot sert beaucoup. Si ces élèves tombent un jour d'examen sur un texte érotique ou pornographique, ils disposeront du vocabulaire adéquat. Mais l'école de Haby n'en est pas encore là...

Au lieu de faire «une conférence» sur ce sujet, ces élèves (6 filles + 2 garçons courageux) inventent des petits sketches sur la sexualité dans la vie quotidienne. Ce n'est pas encore fini.

— 4 filles (deux groupes de deux) écrivent des «romans»...

— Le reste de la classe (surtout des garçons) travaille avec moi. Avec des textes simples, des jeux, j'essaie de leur redonner confiance afin qu'ils puissent «Prendre la parole». Ça avance tout doux, tout doux.

Et la prononciation diront les collègues ? Je sais, je ne suis pas tranquille. Il faut absolument que je trouve un Anglais ! ou une Anglaise !

Mais quand j'écoute lire des élèves qui ont tous «bénéficié» de la bande magnétique pendant deux ans, mes scrupules s'envolent. Le bain linguistique à 30 et quelquefois plus dans un saladier, vous y croyez vous ? Ça ne mouille pas beaucoup en tout cas. Mieux vaut se mouiller autrement, ça ne peut pas être pire de toute façon !

Reste la correspondance... Ça nous a réussi une fois sur cinq. Je ne suis pas assez en forme cette année pour risquer une sixième fois.

J'aimerais que des camarades, en lisant ce bilan, prennent une bonne colère, critiquent, et, par pitié, ripostent en prenant leur plume. Mais tenez compte, s'il vous plaît, du fait que les P.E.G.C. enseignent plus d'une discipline, que leur service est lourd et... que ça n'a pas l'air de trop déranger les autres.

Souvent, j'en ai marre de devoir enseigner l'anglais et je ne suis pas la seule.

Je n'en suis pas encore à l'étape de la «*Truie qui doute*», mais je sens que ça ne va pas tarder.

## EN REPONSE A M.-T. MACHE

Mes réactions ? Pas de littérature. J'adhère totalement à ce qu'éprouve Maïté et cela rejoint bien trop mes problèmes de la réalité quotidienne et mon écœurement pour que je m'insurge et riposte... Hélas ! Peut-être que d'autres auront le punch ?

O.K. sur les conclusions après recherche d'explication sur le rôle des cours de langue minotés, sclérosés et audio-«synchronisés» ! C'est la négation de l'individu et si après deux ans on lui retire ce genre de biberon asservissant, il ne sait plus comment trouver lui-même sa nourriture vitale, en l'occurrence son mode d'expression et de communication.

J'aime aussi beaucoup l'humour...

En fin de compte, le cas de Maïté n'est pas désespéré, elle a quand même beaucoup de ressources ! Et elle en met un coup ! Je crois que les élèves devraient se trouver mieux de «*la mort d'un commis voyageur*» que de la vie de «*Speak english*» ! Ils ont dû le dire, non ?

Quant aux scrupules pour la prononciation... je rencontre les mêmes... mais si on veut sortir des ornières «réglementaires», il faut en passer par là et je crois que nous devons nous débarrasser des complexes acquis sur les bancs de l'université vis-à-vis de l'Anglais de la Reine ! Un assistant ou une, ce serait bien... Je pense la même chose, mais cela fait plusieurs années que j'y ai renoncé (si certains connaissent le truc pour en avoir dans un C.E.S, qu'ils me le disent).

Le 5 mars 1977  
Michèle POSLANIEC  
76, rue de la Mariette  
72000 Le Mans

## REFLEXIONS SUR CERTAINS PASSAGES DE L'ARTICLE DE M.-T. MACHE

«Le texte du livre, la parole du magnétophone» = parole morte, dis-tu.

... Et la fiche que tu fais (que je fais, que nous faisons) pour étudier ton texte de Miller ou de Neill, n'est-ce pas aussi de la parole morte dans la mesure où on en attend un certain résultat, plus ou moins prévu ?

Comme le livre, la fiche c'est sacré, ça va re-servir (on l'espère bien !).

Qui a fait la fiche ? Qui a découvert le premier ?

Tu ne découvres pas AVEC mais AVANT. N'est-ce pas aussi cela qui crée le pouvoir du prof et rend morte toute parole ?

L'élève attend que le prof lui montre ce qu'il y a à trouver : le jeu consiste pour lui à trouver la même chose (et il aura alors normalement une bonne note !); mais si cela l'amuse de temps en temps, ça ne peut pas durer : le désintérêt normalement va se produire car il n'y a pas création. La «*mystification*» dont tu parles, n'est-ce pas de faire précisément croire à l'élève qu'il va créer : il comprend très vite qu'il ne peut pas le faire et que, en fait, tu ne le souhaites pas. Le plaisir de la découverte ne peut exister sur un sentier balisé !

J'exagère un peu, en réfléchissant je pousse jusqu'au bout la logique du raisonnement... Comme toi, je suis ravi lorsque je trouve dans une copie ou au cours d'un dialogue quelque chose à quoi je n'avais pas moi-même pensé (mais est-ce que tout ce que nous faisons n'atteint pas finalement le contraire du but recherché ?).

J'utilise en ce moment en terminale des extraits de journaux (*Newsweek*, *Sunday Times*, *Scotsman*), des extraits récents, pour coller le plus possible à l'actualité ; ça m'empêche de figoler mes «préparations», mais j'espère en contrepartie susciter des réactions non conditionnées, c'est-à-dire autre chose qu'«une parole morte, le silence ou la rébellion». Mais après tant d'années de C.E.S. + lycée, cette parole authentique a bien du mal à sortir ! Pourtant j'aimerais bien voir une de tes fiches de lecture car j'ai essayé de faire lire moi aussi et j'ai l'impression qu'il n'en reste pas grand chose.

M. JANOT  
5, allée du Parc  
59370 Mons-en-Barœul

# Approfondissements et ouvertures

## Genèse de la coopérative - Vers l'autogestion

### CONFLITS ET CONSEILS

«Les recherches continuent, de plus en plus nombreuses, dans de multiples directions et vers un approfondissement de chaque élément important. Il est difficile actuellement de faire le point, mais il est essentiel peut-être que beaucoup de collectivités scolaires s'y lancent...»

*Ainsi s'exprime la commission éducation spécialisée de l'I.C.E.M.*

*Nous vous proposons ici les observations et réflexions faites par M. ETASSE et J. LE GAL dans un cahier de roulement. La revue Chantier de l'éducation spécialisée en publie aussi d'autres dans sa rubrique vers l'autogestion.*

*Signalons que les Educateurs n° 13 et 14 (mai 77) se sont fait l'écho entre autres, des recherches parallèles, voire convergentes du module genèse de la coopérative. Mentionnons aussi le cheminement de J.-Cl. POMES.*

Je travaille dans un quartier de «cages à lapins», bidonville, camp de forains.

Au C.E.S., il y a 4 C.P.P.N., 4 transition, 4 classes de S.E.S. pour 12 classes de cycle normal.

Classe exiguë, 25 élèves à la rentrée, âges variant de 13 à 17 ans, niveaux scolaires très différents, effectifs instables :

- 10 arrivant de transition (6e ou 5e) ;
- 5 de pratique ;
- 2 de la S.E.S. (nomades) ;
- 1 de C.P.A. (patron ayant vendu son commerce) ;
- 1 de C.E.T. (renvoi pour grève) ;
- 3 de primaire (restés à 14 ans au C.E.2) ;
- 2 non scolarisés (nomades).

### LA VIE COOPERATIVE - DIFFICULTES

Les dix élèves de transition viennent de deux classes Freinet et font démarrer la classe sur des «chapeaux de roues» : lois de la classe décidées ensemble... les transitions et moi.

Les autres :

- sont absents (les 4 nomades),
- soit ne comprennent pas (les 3 de primaire),
- soit sont désintéressés de l'école (C.E.T. + C.P.A.).

10 ACTIFS - 15 MUETS

Mais, comme les muets étaient souvent absents... la classe a tourné jusqu'en décembre... Les conseils se passaient calme-

ment. Les lois coopératives étaient respectées. Seul inconvénient : les 10 prenaient toujours la parole, les autres s'en désintéressaient royalement.

Quand, avec l'hiver, les autres sont revenus en classe, ils ont été surpris. Les conseils sont devenus plus houleux. Les 15 muets refusaient les structures des 10 bavards. De passage, elles ne les avaient pas gênés, mais maintenant elles rendaient leur hibernation difficile et puis ils auraient préféré l'autre classe, car là :

- «on» n'écrivait pas,
- «on» ne faisait pas de conférence,
- «on»... pouvait dormir en paix...

Et les explications sont arrivées :

- «on» était obligé de venir à l'école,
- «on» en avait marre,
- «on» venait pour les allocations familiales,
- «on» n'avait pas envie de travailler, car le soir, à la maison il fallait bosser.

Les 10 ont répondu que les conférences n'étaient pas obligatoires, les textes non plus.

Les autres leur ont alors reproché de «fayoter» car à la fin du trimestre il faudrait bien que je mette une note sur le bulletin.

Je suis intervenue en expliquant que je ne notais pas mais mettais seulement une appréciation sur la participation en classe... mais ils n'ont pas vu la différence.

Finalement, la situation s'est déridée pendant un mois et la classe s'est mise à vivre «normalement». Seulement les sujets des conseils de classe étaient toujours les mêmes.

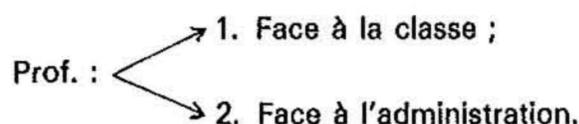
### LES CONSEILS

(Sujets toujours les mêmes)

Ordre du jour	Lois mises en cause	Personnes mises en cause
Pourquoi ne pas nous laisser rien faire ?	Loi de la classe : chacun doit remplir son plan de travail et effectuer les travaux décidés.	Le professeur en tant qu'exécuteur de la loi-classe.
Pourquoi devoir mener un travail à son terme ?	Loi de la classe : quand on a promis à la classe un travail, on doit le présenter.	Le professeur en tant qu'exécuteur de la loi-classe.
Pourquoi devoir toujours attendre aussi longtemps entre la décision de classe promenade/enquête et sa réalisation ?	Loi du C.E.S. (administration) : toute demande de sortie doit être formulée trois semaines à l'avance. L'autorisation n'est accordée que la veille de la sortie.	Le professeur en tant que représentant de l'administration.
Pourquoi devoir se plier aux lois du C.E.S. (interdiction de circuler dans les couloirs, d'aller au W.C.) sous peine de sanction de l'administration ?	Loi du C.E.S. : des dégâts ayant été commis dans les W.C., les élèves de transition, C.P.P.N., ne devront pas circuler dans les couloirs durant les heures de cours et aux inter-classes. Toute sortie = 3 heures de colle.	Le professeur représentant de l'administration.

Pourquoi devoir écouter une conférence si on n'en a pas envie et ne pas pouvoir parler au voisin (le sujet du voisin l'intéresse lui, mais pas nous) ?	Loi de la classe : on doit écouter la conférence et ne pas parler pour gêner le copain qui fait la conférence.	Le professeur exécuteur de la loi-classe.
Pourquoi ne pas pouvoir garder notre matériel dans la classe ?	Le matériel du C.E.S. est collectif. Aucun matériel ne doit rester dans les classes. Le matériel est entreposé à la documentation.	Le professeur exécuteur de la loi-administration.
Pourquoi ne pas utiliser la salle de dessin, au lieu d'être obligés de remonter de l'eau de la cour ?	La salle de dessin est réservée aux 6e, 5e, 4e, 3e.	Professeur. Administration.

Il y a donc deux sortes de REMISE EN QUESTION :



Dans les deux cas, il est le GARANT DE LA LOI.

Je pense que le cas 1 peut se résoudre par discussion au sein du conseil de classe, mais pour le cas 2, il est beaucoup plus difficile d'y apporter une solution, la personne mise en cause étant un tiers absent.

Parmi les lois de la classe, il y a la suivante : «*On n'a pas le droit de juger ou parler d'une personne absente.*»

### ● Doit-on considérer l'administration comme une personne absente ?

Dans ce cas, il faudrait attendre sa présence pour entamer la discussion, seulement l'administration est toujours absente et quand, sur ma demande, le surveillant général est venu à un conseil pour discuter avec eux du sujet, il n'a pu leur dire (ce que nous savions tous) qu'il n'était lui aussi qu'un exécutant.

### ● Doit-on les laisser se jeter dans l'infraction tête baissée en les laissant désobéir à la loi ?

Dans ce cas ils encourent la sanction prévue (trois heures de colle) et je ne peux être d'aucun recours (le sous-directeur et le principal se considèrent comme les seuls exécutants).

### ● Doit-on maintenir un conseil de classe ?

- Où certains sujets ne doivent pas être évoqués ;
- Où le conseil n'a pas de rôle consultatif, ni de rôle exécutif ;
- Où l'on puisse décider : «*tu es libre entre ces quatre murs, passés ceux-ci, ta liberté s'arrête.*»

### ● Le conseil de classe coopératif peut-il exister dans un établissement non coopératif ?

### ● Les lois «coopératives» peuvent-elles avoir une raison d'être à côté des lois «despotiques» ?

## LE POUVOIR de remettre en cause LE CONSEIL

Fin janvier, l'atmosphère à nouveau se dégrade. Des meneurs se dégagent. Le chantage s'instaure. Patrick et Philippe jouent aux caïds. Les filles se plaignent en gym : «*Si on le dit au conseil, ils vont nous casser la figure à la sortie.*»

Une nouvelle arrivée dans la classe, Corinne, sœur de Patrick, petite amie de Philippe ; elle vient d'être renvoyée de l'autre C.E.S. et arrive chez nous.

Catherine passe au conseil de discipline et est renvoyée. Le conseil de classe prépare sa défense. Je suis prise entre deux feux.

Catherine a accusé le prof de math M.G. de ne raconter que des conneries. Elle est très au-dessus du niveau de la classe (elle sort du C.E.T.). Elle demande à M.G. si elle pourrait avoir des problèmes de 4e et travailler toute seule ; il lui conseille d'aller se démaquiller et qu'on verra ensuite. Catherine lui répond : «*J'en ai assez de vos conneries.*»

Au conseil de discipline, elle explique qu'en français, «*on fait bien du travail individualisé*» ; le Principal conclut à l'insolence : RENVOI.

Les petits de «primaire» me reprochent de leur avoir laissé trop de liberté ; que si je n'avais pas laissé, en classe, Catherine s'expliquer, elle n'aurait pas pensé pouvoir répondre au Directeur. Une discussion suit sur :

### l'utilité de pouvoir s'exprimer en classe et sur le rôle du conseil.

Renée : «*Je propose qu'on vote pour savoir si on continue à faire des conseils.*»

Le mot est lâché, je m'y attendais.

## Peut-on revenir en arrière ?

### ● Doit-on accepter la remise en cause de l'institution ?

Si j'accepte, je laisse fonctionner l'institution librement, je lui laisse son rôle, elle décide elle-même de sa fin ou de sa survie.

Si elle décide de sa fin, je dois redevenir le «professeur gestionnaire», je dois organiser leur vie, décider pour eux, juger, noter, etc. Bref défendre ce que je combats.

Je vais leur laisser une dernière fois la liberté, c'est-à-dire celle d'être libre de choisir de dormir, je vais former des ados pour qui le mot «liberté» signifie rêver sans agir.

Si je refuse, je vais à l'encontre de leur liberté, je leur refuse la liberté de perdre celle-ci, je décide que je suis la seule à pouvoir reconnaître où s'arrête leur liberté, que je suis la seule à savoir ce qui pour eux est bien... Bref je leur impose la liberté par un acte de non-liberté.

J'ai essayé de leur faire comprendre l'absurdité de la situation.

Je ne crois pas qu'ils aient compris et le problème est resté posé sans que j'y aie trouvé de solution.

Martine ETASSE  
C.P.P.N. Caen

## Doit-on maintenir un conseil de classe ?

J. LE GAL  
15, rue Fabre-d'Eglantine - Nantes

Il me semble, en réponse à Martine, que si on a institué cette institution de base de l'autogestion, qu'on lui a donné ou transféré le pouvoir qu'on détient, il est difficile de revenir à sa



# LE TATONNEMENT EXPERIMENTAL DANS LA DECOUVERTE DU MILIEU ET LA NAISSANCE D'UNE DEMARCHE SCIENTIFIQUE

Importance  
de l'aménagement du milieu,  
de l'apport d'outils appropriés,  
d'une part du maître adaptée

*Propos de Maurice BERTELOOT, André LEFEUVRE et Robert LAVIS,  
recueillis et regroupés par Michel BERNARD et Xavier NICQUEVERT*

On a parlé des expériences qui sont fondamentales ou non : qu'est-ce qui est fondamental ou non pour nos gosses, suivant qu'ils sont de la ville ou de la campagne ?

Qu'est-ce qu'ils font naturellement ou qu'on est obligé de leur apporter s'ils ne peuvent plus le faire ?

**Michel.** — Un autre aspect qui m'a paru important : les moyens et les techniques qu'on emploie sont souvent des pièges pour les gosses.

On cherche à les attirer d'une façon ou d'une autre, par l'intérêt, par n'importe quoi : mettre quelqu'un dans un cadre agréable, pour lui faire ressentir... recevoir quelque chose...

Et j'avais envie de dire alors : «pourquoi l'école ?»

Si on n'était pas à l'école, on n'aurait pas besoin de faire ça...

**R.L.** — Dans le système éducatif actuel, nous sommes obligés de susciter des intérêts : soit parce que les enfants n'en ont pas, soit parce qu'on est plus ou moins contraints par les programmes, etc.

C'est le problème des compromis, de la sécurisation du maître... C'est rarement pour satisfaire un besoin direct que l'enfant acquiert une notion, un concept, une connaissance, une démarche...

Dans la pédagogie traditionnelle, ce n'est jamais le cas : c'est toujours pour faire plaisir au maître, aux parents, pour s'imposer, etc.

Mais, bien que nous essayions, en pédagogie Freinet, de satisfaire le plus directement possible les besoins : «lire et écrire» pour s'exprimer, communiquer, acquérir une démarche rigoureuse pour se situer, se reconnaître dans le milieu... il n'en reste pas moins qu'on ne pourra jamais éliminer cette satisfaction «externe» des besoins, qu'elle soit liée aux relations humaines ou à la jouissance «pure».

Vouloir l'éliminer serait vouloir mutiler l'enfant.

**M.B.** — Du point de vue géographie, il ne se passe plus rien, actuellement dans les classes, on ne fait plus de sciences, ni d'histoire, plus de géographie, on fait des «disciplines d'éveil». Quand nous avons voulu faire le F.T.C., il s'agissait de savoir comment on allait commencer pour parler d'esprit scientifique à l'Ecole Moderne. Nous avons décidé de faire d'abord un outil, à partir d'un peu de théorie, et, de l'outil, de son emploi on arriverait à dégager notre propre discipline d'éveil.

J'avais le sentiment qu'on parlait d'esprit scientifique seulement à propos des sciences, mais que cet esprit pouvait toucher à tous les domaines de l'activité humaine qui s'adressent à la raison.

Bien qu'on ne puisse pas faire une distinction nette entre affectivité et raison, puisqu'il y a toujours un domaine affectif dans la raison et toujours une affectivité raisonnée chez le gosse...

**R.L.** — Il y a deux démarches (et sans doute bien d'autres) d'appréhension du réel : l'une par l'imagination, l'autre par la raison, bien que Maurice ait raison de dire que les deux sont étroitement liées.

Mais quand on veut appréhender le réel pour s'y situer, s'y

reconnaître au sens de le maîtriser, d'y laisser sa marque, de s'y re-connaître, on peut distinguer deux sortes d'optiques d'appréhension :

- Une optique où on est hors du champ scientifique ;
- Une optique où on se situe dans le champ scientifique.

Permettre à l'enfant de se poser des questions qui le fassent rentrer dans le champ scientifique n'est pas toujours facile.

Lui donner la possibilité de ne pas se satisfaire des réponses non scientifiques encore moins.

**A.L.** — Si nous prenons le temps d'observer la vie des enfants en dehors de l'école ; nous pouvons constater qu'ils sont de plus en plus séparés de la vie familiale active, celle même qui pourrait les enrichir. Et cela pas seulement dans les villes ; à la campagne aussi les enfants sont de plus en plus éloignés d'activités de vie.

On crée des crèches, des garderies, des activités sportives... avec des horaires stricts, avec des déplacements fréquents en car. Les enfants n'ont plus ni la place, ni le temps, ni la possibilité de faire des expériences fondamentales qui seraient le point de départ de leur curiosité, de leurs intérêts.

Un enfant de dix ans dont le père est plombier ne sait pas reconnaître une paire de tenailles d'un autre outil. Un autre au même âge dont le père est menuisier, ne sait pas la différence qui existe entre une égoïne et une scie à bûche. Ne parlons pas de l'utilisation que l'on peut en faire. Malgré l'atelier de leur père, ils n'ont jamais pu faire un essai de bricolage. Et ce sont des enfants qui habitent en campagne, et non dans des H.L.M. !

L'école va devoir pallier de plus en plus à des manques affectifs, mais aussi à des manques d'essais fondamentaux chez l'enfant. Ce n'est pas l'école actuelle qui peut répondre à ces demandes. Des outils nouveaux comme le F.T.C., la prise en main par les enfants de leur communauté sont, dès le départ, des nécessités si nous voulons répondre à la demande actuelle des enfants.

**M.B.** — Je vous cite un exemple : un gosse, actuellement, chez nous, est passionné de plongée sous-marine et de sous-marins. Alors, il est en train de fabriquer un sous-marin. Et comme il n'a pas l'atelier nécessaire — parce que c'est un sous-marin très gros : il veut habiter dedans ! — alors, il prend un peu la voie ersatz : il fait ça sur le papier.

Il y avait des questions qui étaient très importantes : le mélange à respirer, la compression et les pressions qui s'exerçaient sur le sous-marin.

Quand vous abordez ces problèmes-là avec des enfants, vous êtes étonnés parce qu'ils ont des réponses vraiment extraordinaires : ils ne se rendent vraiment pas compte de la réalité. C'est là qu'on voit qu'ils sont quand même éloignés des problèmes scientifiques, il faut le dire. Par exemple, pour ce sous-marin, ils disaient que la poussée qu'il recevait de l'eau était fonction de la profondeur : plus il irait profond, plus il serait léger. D'autres étaient pour : «plus lourd» et un troisième groupe a émis l'hypothèse : «ni plus lourd, ni plus léger». Ça faisait trois hypothèses qu'il fallait vérifier, donc trois séries d'expériences : on immergé des choses, et on a pesé.

Et là, il y a eu une démarche intéressante pour la poussée d'Archimède, parce que l'enfant en est arrivé à voir la différence

de poussée à volume constant et la différence de poussée à poids constant.

Il mettait des poids d'imprimerie dans une baudruche, et après, à volume constant, des poids différents.

Ils s'en sont tirés en disant que le volume intervenait certainement dans la poussée, mais ils ne sont pas allés plus loin.

R.L. — Mais, pour une fois où l'expérience entre en jeu, dans 99 cas, tout se passe au niveau verbal. Même si tous les enseignants ne doivent pas forcément acquérir une rigueur de langage liée à une pratique méthodologique et scientifique, il faudra bien qu'on motive l'ensemble des pédagogues à faire l'effort de distinguer les réponses (ou les questions) qui permettent à l'enfant de ne pas se satisfaire de solutions seulement verbales : on a accepté que les enfants s'expriment même lorsque leur expression ne correspondait pas aux normes intériorisées, c'était infiniment plus demander aux enseignants !

Il faudrait être suffisamment persuasif : l'autonomie des enfants passe aussi par la possibilité d'appréhender le réel SCIENTIFIQUEMENT.

La persuasion vis-à-vis des pédagogues doit aller de pair avec notre souci de les sécuriser. Il est dommage par exemple que la plupart des boîtes de travail ne donnent pas une explication à propos du tâtonnement expérimental et de l'appréhension rigoureuse du réel que ce matériel peut permettre, ce qui serait à l'inverse d'une recette, d'un mode d'emploi.

M.B. — Dans mon esprit, le F.T.C. ne devait pas être utilisé par le gosse comme un produit de consommation : il n'a rien à faire, il va chercher une fiche. Ça devait être des réponses fondamentales à des questions que se posent les gosses pour des constructions ou d'autres choses. C'est vers ça que l'on doit tendre, il n'y a pas d'autre issue. Et être attentif aussi à l'actualité, parce que tout tourne autour de questions qui sont un peu semblables, et c'est là qu'on construit l'esprit scientifique.

L'essentiel est qu'on ait à apporter au F.T.C. une masse de faits non pas à travers les livres, mais à travers ce que nos enfants appréhendent : être le plus près possible de leurs démarches. Mais déjà, il y a un garde-fou : je crois qu'il ne faut pas abandonner le «pourquoi cette fiche», au dos de chaque fiche, pour le maître. Je cite souvent cet exemple : si à l'École Maternelle, et même au C.P., un enfant se met à jouer au sable pendant 20 mn, que l'inspecteur arrive et dit : *«Mais qu'est-ce qu'il fait ? Il joue au sable, oui, mais ça ne mène pas loin, les tas de sable...»*

S'il voit la fiche sur les expériences fondamentales où on dit à l'enfant : *«Fais des tas de sable, et regarde leur forme»* — c'est tout, ce qu'il y a sur la fiche ! —, l'inspecteur, qui n'est peut-être pas plus fort que nous en sciences, va dire : *«Oh ! c'est de la bricole !»*

Mais, si derrière la fiche on dit : *«L'enfant étudie les probabilités des chutes, il étudie la courbe de Gauss...»*, à ce moment-là, ça

devient autre chose, parce qu'en réalité, chaque fois qu'il voit un tas de sable, il voit la courbe de Gauss qui se fait : c'est la probabilité pour que le sable tombe plus au milieu que sur les côtés, et ça mène à de grandes études mathématiques, à condition qu'on ait compris que le sable obéit à ces lois. Et l'on pourrait même dire : étude des structures de la matière, parce qu'en réalité, le sable, est-ce un liquide, ou un solide ? Il prend la forme des vases qui le contiennent, il coule à travers de petites ouvertures, il est incompressible... Une petite différence : sa surface n'est pas plane et horizontale au repos. Mais c'est là que ça intervient : le sable a la même structure que le liquide, mais des millions de fois plus gros. Donc, notre gosse, quand il étudie le sable, il étudie la structure moléculaire de la matière et ses lois... Et l'inspecteur est obligé de reconnaître que c'est vrai, mais, si le maître ne le sait pas, il ne peut pas défendre son expérience.

Dès le départ, on avait conçu l'index. Il y avait deux entrées : l'entrée par les faits, et l'entrée par les concepts. Par exemple, pour le sous-marin, tu peux entrer par «PRINCIPE D'ARCHIMEDE» ou par «le sous-marin».

A travers le sous-marin, tu peux dire : *«Attention, il y a toute une série de fiches qui introduisent le principe d'Archimède et qui vont expliciter le sous-marin.»*

R.L. — Il est très important de penser l'environnement de l'enfant qui lui permettra, à partir de son tâtonnement propre, de le maîtriser. Ceci doit être vrai de tous nos outils. Mais cet aménagement de l'environnement doit être pensé non pour faire découvrir les lois ou les concepts qu'on voudrait qu'il découvre, mais tel qu'il puisse, lui, y cheminer selon sa propre logique.

Il nous faut, à travers le matériel, les B.T., les F.T.C., offrir des outils qui lui permettent de «faire des liens», de se structurer, de montrer, à travers les B.T. que l'information donnée n'est que le résultat d'une (ou plusieurs) démarche(s) apparaissant comme partie intégrante de cette information.

Le milieu de l'enfant, celui de la campagne comme celui de la ville, est un milieu construit par les hommes selon les lois physiques, qu'ils ont utilisées de plus en plus consciemment. L'enfant est plongé en naissant dans un monde rationnel. Le malheur pour lui, surtout pour celui de la ville, est que toute la technique, la logique sous-jacente à son milieu n'est plus apparente : il ne voit plus «fonctionner» la fermeture des portes, certaines s'ouvrent toutes seules à son approche, les fils électriques sont encastrés, etc. Paradoxalement donc, tout semble s'opérer par magie, en appuyant sur un bouton. La publicité surenchérit encore sur ces possibilités. L'environnement que l'on doit fournir à l'enfant n'est donc pas le retour à la nature sauvage, mais un environnement lui permettant d'appréhender les structures sous-jacentes au monde qui l'entoure : une pile, deux fils, une ampoule, une languette comme interrupteur, et la compréhension de l'éclairage à la maison n'est pas loin d'être atteinte, surtout si la magie continue d'éteindre et d'allumer une lampe — magie interdite chez soi — est à l'école tout à fait permise.

## REACTIONS DE M. PELLISSIER

Je suis très surpris qu'un texte sur le tâtonnement expérimental dans la découverte du milieu et la naissance d'une démarche scientifique commence par des considérations sur l'obligation de susciter des intérêts, les contraintes des programmes, le compromis et, suprême trouvaille : les pièges pour les gosses !

Car, s'il est précisément un domaine où les programmes nous laissent tranquilles, c'est bien celui de l'éveil scientifique. Et c'est bien là aussi que peut se déployer la curiosité des enfants, qui existe encore.

Les vrais problèmes ne sont pas là, mais bien plutôt dans la difficulté que souligne André LEFEUVRE et qui naît des conditions dans lesquelles naît cette curiosité et les directions dans lesquelles elle peut se déployer.

Les enfants d'aujourd'hui restent curieux : j'en ai eu encore confirmation l'an dernier, en retrouvant une classe — classe de petits (C.P.-C.E.1), il est vrai —. Les «pourquoi ?» n'ont jamais manqué, ni les «comment ?», bien au contraire ! Je dirai même qu'ils ont tendance à être trop nombreux, envahissants... à partir du moment où ils sont reçus, écoutés. Est-ce le propre des petits, que je connais mal encore ? Est-ce une conséquence directe du matraquage par les sources d'information très nombreuses et qui s'imposent en permanence, mais sans aucune cohérence ? Je ne le sais pas au juste. Mais j'ai été surpris d'entendre des séries de «pourquoi ?», de «comment ?» et de «c'est vrai que...» après lesquelles il me semblait très fort que la réponse importait peu.

Ensuite, cette masse de questions liées à la masse d'informations indifférenciées reçue par les enfants pose des problèmes nouveaux et empoisonnants :

— Les questions naissent d'informations sur lesquelles il n'y a pas de retour possible (l'émission de télé, le vu en vacances) ;

— Les questions mêlent sans aucune distinction des phénomènes très simples, pour lesquels une réponse expérimentale est possible (comment on fabrique les bougies par exemple) et d'autres infiniment plus complexes (comment on peut voir à la télévision ce qui se passe dans la Lune, par exemple). Deux questions qui naissent avec le même niveau de curiosité de l'environnement immédiat.

— Nous ne dominons pas nous-mêmes l'évolution des sciences et des techniques d'aujourd'hui pour retrouver facilement la simplification éventuelle de la situation évoquée et proposer quelque chose qui mettrait en place au moins un élément fondamental d'explication.

Pour en revenir au texte, il y a aussi, je crois, un passage sur lequel il faut insister, c'est celui de l'imaginaire et de la raison, du dehors ou du dedans du champ scientifique.

Pour ne pas en parler en termes théoriques et revenir aux questions et réflexions des enfants, il me semble qu'on pourrait formuler le problème ainsi : **dans un premier temps**, toute hypothèse d'enfant, quelle qu'elle soit, doit être acceptée. Elle est forgée par ce que l'enfant est et sait, elle a SA logique. Ce qui va déterminer sa validité, c'est le moment où il va la dire à d'autres dans la classe, c'est-à-dire à ses copains et à l'adulte présent, et ce qui va en advenir.

Plutôt que de mesurer la part d'imaginaire ou de scientifique, ce qui est important, c'est le processus qui va s'engager et qui devra faire en sorte que le plus grand nombre des participants au débat (et aux expériences) sache pourquoi il accepte ou non l'hypothèse proposée et puisse le dire.

C'est à travers la communication et la socialisation de sa pensée que l'enfant sera amené à aller de son imaginaire à celui des autres, et aux faits.

C'est ainsi que naîtra le besoin de reconnaître ensemble ce qui satisfait le plus grand nombre, et qui peut être reproduit et retransmis.

Pour reprendre les termes de Robert LAVIS ; *«les questions qui feront entrer l'enfant dans le champ scientifique»*, ce sont les autres, autour de l'enfant qui les poseront. C'est la variété des témoignages, les étonnements, les mises en doute qui les feront naître.

Il suffit, le plus souvent, que plusieurs enfants s'expriment pour que renaisse la chaîne que j'avais si souvent rencontrée en recherches mathématiques : *«M'sieur, j'ai vu»*, puis : *«ah oui, mais si...»*, jusqu'au : *«mais c'est pareil que...»* et, avec le besoin de vérifier naît alors une démarche scientifique.

Enfin, dans le texte, une grande place est faite au F.T.C.

D'accord, c'est un outil intéressant. Mais je ne suis pas sûr que nous puissions en parler sans réserves. C'est un outil qui apporte la possibilité de nombreuses expériences, et c'est indiscutablement positif.

Mais, au-delà de ce premier temps, je ne suis pas sûr qu'il facilite les relations entre les phénomènes et qu'il aide à la cohérence. Je ne crois pas qu'il suffise d'écrire au dos des fiches : *«L'enfant étudie la courbe de Gauss...»* pour sécuriser à peu de frais les maîtres. *«Etablir des liens»*, dit Robert LAVIS : c'est bien ce qui manque essentiellement aux enfants d'aujourd'hui, et c'est aussi ce qui manque au F.T.C. ! Je ne voudrais pas être sévère à l'égard de cet outil de travail qui nous rend tant de précieux services, je me dis seulement que 600 fiches ont été publiées maintenant, sans que jamais aient été précisés les objectifs qui furent indiqués à ses origines dans les colonnes de cette revue, sans qu'une analyse critique nous permette de le présenter en toute quiétude comme outil qui aide effectivement les maîtres et les enfants à ordonner peu à peu leurs expériences et les savoirs qu'ils en ont tirés. C'est dommage.

Si mes craintes sont excessives, si je me trompe (je suis resté trois ans sans travailler avec le F.T.C...), qu'on me le dise : ce sera tant mieux. Mais si mes craintes sont partagées, il nous faut d'urgence y remédier.

Cet effort de cohérence a animé la réalisation de la série des B.T. sciences (*A la découverte de l'inertie, Pourquoi ça tombe ? Vers l'infiniment petit*) et nous en reparlerons bientôt. Il ne s'agit pas d'opposer des outils, bien au contraire. Des camarades disent que ce qui manque à l'un est trop insistant dans l'autre : c'est sans doute une belle occasion d'amorcer une réflexion à ce sujet.



## UNE GRILLE SUR UN SKI (suite) (voir Educateur n° 4 et 5)

Paul LE BOHEC  
Parthenay  
35850 Romillé

### LE TRONC PRINCIPAL

#### 7. Gerbe d'hypothèses

Me voici donc, pour la première fois, sur des skis, en haut de la première «pente». Il est évident qu'il faut descendre. Mais comment s'y prend-on ?

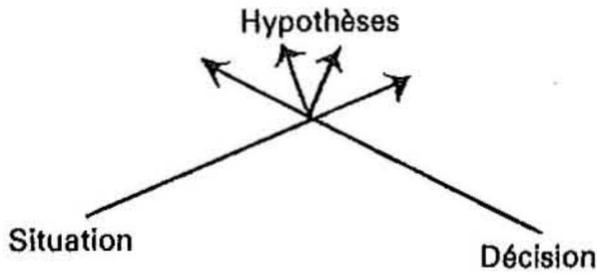
Sans le faire exprès, je me penche un peu trop en arrière. Mes skis se précipitent en avant : schplang ! je tombe sur le dos.

Je me relève comme je peux et je regarde les autres. J'en vois un qui skie, vertical comme un fil à plomb. Ça doit être ça la solution. Mais au bout de dix centimètres me voilà encore par terre, mon polygone de sustentation ayant fui en avant.



Je regrimpe laborieusement sur mes skis. Je me retourne un peu pour voir quelqu'un. Flang ! me voici tombé sur le côté. Quelle idée aussi de nous percher sur d'aussi maigres bouts de bois !

Donc ni penché en arrière, ni droit, ni sur le côté. Comment faire ? J'ai une solution à découvrir. Et comme toujours en pareille circonstance, une gerbe d'hypothèses se présente devant moi.



### AUTRES EXEMPLES

Pour descendre une pente, quand on est à cheval, faut-il se pencher en avant, rester droit, ou se pencher en arrière ?

Quand on prend une nouvelle classe, au début de l'année, faut-il être sec ou coulant, faut-il être copain-copain, faut-il expliquer ce qu'on attend d'eux, faut-il leur déclarer son amour a priori ? (Et les élèves se disent : «comment prendre ce nouveau prof ?»)

Quand on arrive dans un nouveau groupe, que faut-il faire pour s'y insérer ? Faut-il repérer le leader et chercher à lui plaire ? Faut-il se taire et attendre ? Faut-il se lier au plus faible ?

A chaque instant de la vie, on est confronté à des choix, il y a une décision à prendre : il y a une gerbe de possibilités à chaque fois.

### METHODE

Je sais que dès maintenant, il faudrait faire des boucles en reliant le présent au passé ou à l'avenir. Ça serait vraiment travailler dans la complexité. Mais nous n'y sommes pas encore habitués, ni vous, ni moi. Nous avons l'habitude de l'exposé linéaire : c'est comme cela que l'on comprend le mieux. Mais il ne faut pas oublier que la vie est complexe. Aussi, j'éprouve le besoin de rompre l'exposé linéaire en faisant deux boucles, au moins pour une fois :

### PREMIERE BOUCLE

Mes hypothèses, même si elles sont fausses, n'en ont pas moins été essayées. C'est un acquis : elles sont inscrites dans l'être. Je ne sais pas assez de ski pour savoir si je pourrais réutiliser cet acquis (si : se pencher de côté pour virer et slalomer). Mais je sais pour des quantités de domaines, que les essais non couronnés de succès seront bénéfiques lorsqu'il y sera fait retour. Tout essai est comme une pointe chargée d'électricité. Elle attend que la vie permette un retour en fulguration.

Biologiquement, ça se traduit par des mises en relation de synapses. Un chemin se crée pour l'influx nerveux. On ne l'utilise pas sur le coup parce qu'il ne convient pas aux intentions du moment, mais il est en réserve, c'est un acquis. Et c'est surtout pour cette raison que la recherche personnelle d'une solution est plus enrichissante que la solution bien ficelée que l'on reçoit d'autrui.

### DEUXIEME BOUCLE

Souvent les divers essais ne conviennent pas du tout au but. Mais ils permettent, parfois, de déboucher accidentellement sur des domaines ignorés. Et cela jusqu'au point d'abandonner la recherche en cours.

**Exemple :** un pianiste de cabaret essaie, pour la première fois, de s'expliquer devant une salle. Mais il a certaines difficultés d'élocution. La salle se tord de rire. Le directeur du cabaret l'engage immédiatement comme comique. C'est le départ d'une nouvelle carrière (Darry Cowl).

Maintenant que j'ai bien précisé que, pour chaque point particulier, il faudrait revenir à la globalité, je reprends l'exposé linéaire de cette recherche d'une grille de lecture du comportement de l'être humain dans l'apprentissage.

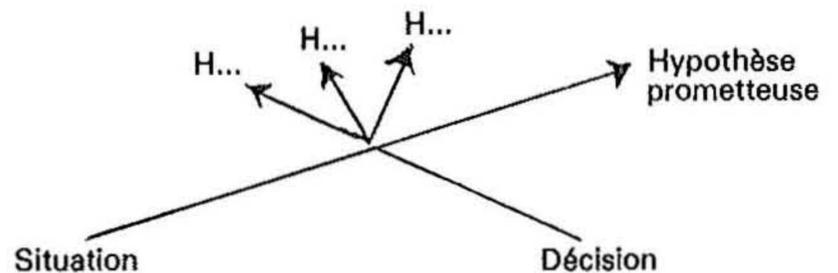


## 8. L'hypothèse prometteuse

Je suis encore en haut de ma pente. Comment faut-il s'y prendre ? Je regarde autour de moi. Une réchappée du ski alpin descend les pentes convenablement. Elle se penche en avant. Je vais faire comme elle. Miracle, je parcours au moins 123 cm avant de tomber. Elle est là, la solution. C'est la brèche. J'ai trouvé la voie : «Pour descendre, on se penche en avant» (Tate One Man Sky). Et, en effet, c'est bien dans cette direction qu'il fallait chercher. C'est évident. Si j'avais un peu réfléchi j'aurais compris que la verticale issue de mon centre de gravité devait tomber un peu en avant de mon polygone de sustentation pour que celui-ci se glisse constamment dessous. Comme pour la marche, il s'agit d'une chute continuellement retardée.

Mais quand on est sur des skis, on ne peut réfléchir. Les jambes et le corps, ça ne réfléchit qu'après, quand le sol a suffisamment cogné dessus ou inversement.

Donc, en toute circonstance, il s'agit de trier, dans la gerbe d'hypothèses ouverte, la tige qui pourrait fleurir dans l'instant présent.

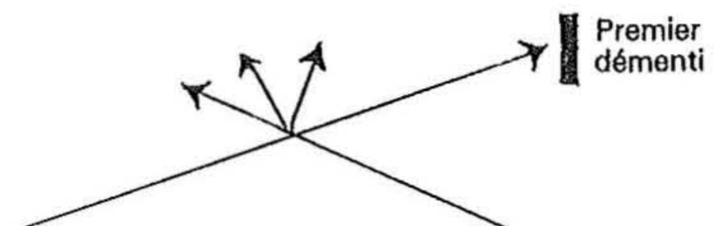


## 9. Critique des faits

### PREMIER DEMENTI

«Ah ! bon, il faut se pencher en avant. Eh bien ! allons-y résolument.»

Et je me flanque la figure dans la neige. Je n'y comprends rien, je croyais pourtant avoir trouvé. Mais le sol et la neige m'ont, à nouveau, dit non. Et avec eux pas moyen de tricher ; on est bien obligé de reconnaître qu'on s'est trompé.



## DEUXIEME DEMENTI

Bon, j'ai compris : il ne faut pas se pencher trop en avant. Mais, malheureusement, la seconde fois, je rectifie trop le tir : je ne me penche pas assez en avant. Et je tombe à nouveau en arrière. Cette fois, c'est par mes fesses que la petite voix sadique me communique : «C'est pas encore ça.»

Pour savoir que je n'ai pas encore trouvé, je n'ai besoin de personne d'autre que les coups qui sanctionnent mes erreurs.

Ça n'a l'air de rien cette critique des faits. Mais c'est l'un des apports essentiels de Freinet : permettre la critique des faits. C'est un renversement considérable.



## ENTRE DEUX LIMITES

Ouais, je croyais avoir trouvé mais c'est pas si simple que cela. Ce n'est pas du type blanc ou noir. Ce n'est pas «trop en avant» mais c'est «assez en avant». Pas facile à délimiter.

Heureusement, après de nombreux essais, soudain je comprends tout. Ou, plutôt, non, je sens corporellement qu'il faut situer l'effort entre la partie avant de la plante du pied et le talon. Evidemment, ça ne fait pas un grand espace. Mais quand on a senti cela, on peut descendre pour ainsi dire debout en maintenant la verticale dans le polygone du pied (orteils exclus). Penché trop en avant, le polygone s'essouffle à rattraper la verticale, penché trop en arrière, le polygone court trop devant.

Je communique immédiatement à ma camarade que j'ai compris le truc. Elle, qui va au cours chaque jour : «En effet, le moniteur conseille d'appuyer sur le talon, mais ça ne m'avance guère.»

Cela ne m'étonne pas : je crois qu'à ce moment essentiel du tâtonnement : celui de la critique des faits, celui des leçons prioritaires de la réalité, la parole est presque totalement inutile : on ne peut pas entendre. Tant qu'on n'a pas vraiment senti, on ne peut pas savoir.

Donc, pour le ski, la solution se situe entre un excès et un défaut, entre un trop peu (un pas assez) et un trop. Mais dans le ski, il y a d'autres nécessités de ce type :

- Le genou doit être à la verticale du ski, ni trop à droite, ni trop à gauche ;
- Le ski doit être à plat ni... ni...
- La verticale doit tomber à l'intérieur des deux pieds, ni... ni...
- Il faut pousser sur les bâtons suffisamment, mais pas trop ;
- Il faut suffisamment de fart, mais pas trop ;
- Il faut rester à l'intérieur de ses possibilités. Pour moi, ne pas aller au ski, deux fois par jour, malgré l'exemple des autres (plus jeunes), mais à ma convenance. Cependant il ne faut pas que j'interrompe mes essais trop longtemps sinon j'aurais tout à reprendre à zéro, je me désentraînerais.

C'est comme la pluie pour les patates primes, au mois de mai : tous les jours c'est trop, tous les deux jours, c'est pas assez.

Cette question des limites (à droite, à gauche), me paraît un point fondamental du tâtonnement expérimental. C'est d'abord ce qu'on essaie de définir. «Jusqu'où je peux ne pas aller trop loin ?» On peut réussir à partir du moment où on sait rester entre deux limites (voir vélo, patin, cheval, voile, cuisine (suffisamment cuit), forge (burin suffisamment trempé), plâtre, ciment (suffisamment pris), bref tout ce qui est équilibre. Et qu'est-ce qui n'est pas équilibre : inflation-déflation, non-directivité, sports, économie politique... Qu'est-ce qui n'est pas équilibre dynamique entre deux extrêmes ?

Attention, il ne s'agit pas de trouver une ligne de juste milieu idéale. Non, autour de nous, la vie est fluctuante : les données changent constamment, il faut constamment s'adapter aux situations, il faut être vigilant pour rester près de la ligne.

Nota. — Que l'on commence par l'excès ou par le défaut cela n'a pas d'importance : il faut recevoir les deux démentis. Et c'est d'abord cela que l'on cherche. Et qui nous est vite donné. Et c'est à l'intérieur de ces lignes jaunes qu'on risque de trouver la solution.

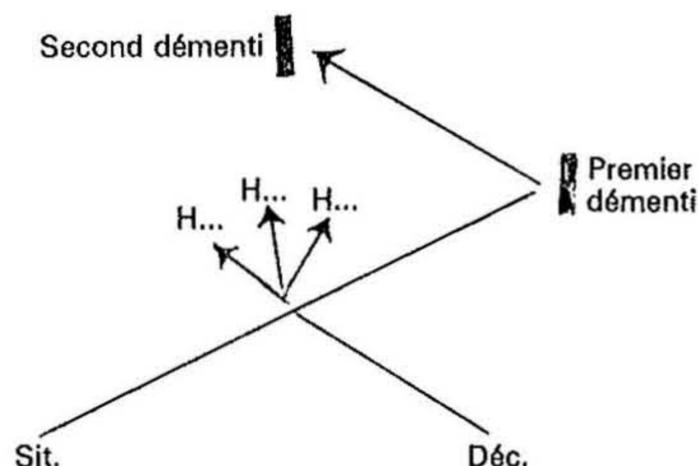
## FRANCHISSEMENT DE LA LIMITE

Et si on dépasse volontairement la limite ?

C'est l'ouverture d'un nouveau domaine de tâtonnement car on peut travailler la chute, l'accident.

Pour les cascadeurs, la limite inférieure, c'est le non-accident ; la limite supérieure c'est le mur de béton que l'on emboutit à plus de cent à l'heure.

Les plongeurs, les judokas, les goals travaillent la chute. Il y a aussi le dérapage contrôlé, la musique atonale, le mime...



(A suivre dans le prochain *Educateur*.)



## Unités coopératives d'enseignement

*Le groupe genevois  
de l'Ecole Moderne*

### En guise de préambule

Notre projet est le fruit de longues concertations, de liens solides entre enseignants du primaire et de l'enfantine, d'échanges fréquents sur les techniques, les attitudes, les objectifs. Il s'inscrit dans la ligne des renouvellements pédagogiques auxquels, les uns et les autres, nous avons été sensibilisés : Freinet, Montessori, Ferrière, l'Ecole genevoise de psychopédagogie, etc. Nous allons aujourd'hui retracer les grandes lignes de notre cheminement.

### Les idées de base psychopédagogiques

Intrigués par les rapports fréquents entre Freinet et les grands noms genevois, Claparède, Ferrière, Piaget, frappés par les similitudes d'expressions entre le praticien et les scientifiques, nous avons été amenés à y regarder de plus près. Et nous pouvons affirmer que la base scientifique des géniales intuitions pédagogiques de Freinet se trouve dans les perspectives «constructivistes» de Piaget.

Les études de Piaget sur la naissance de l'intelligence, ses découvertes sur les différents stades du développement de l'intelligence sont des idées reçues et fécondes. Des expressions comme «la construction de la connaissance», «la construction du réel», «l'assimilation-accommodation», «l'équilibration», «l'interaction», «le jeu est la construction de la connaissance», sont des bases solidement prouvées dans le développement de l'enfant.

Le terme «constructivisme» se réfère au processus par lequel un individu élabore sa propre intelligence adaptative et sa propre connaissance.

Pour Piaget, il est vain de croire que l'enfant est «cire vierge» ou «table rase» et de le bombarder de stimuli, comme le font les empiristes avec leurs programmes encyclopédistes, leurs «motivations» et leurs «trucs» pour intéresser l'enfant.

Il est également insuffisant de parler, comme les rationalistes, de «capacité innée de raisonnement» qu'il suffit d'aider à mûrir. Les enfants ne naissent pas adultes en miniature. De petits imbéciles irrémédiables. Ou de petits génies qui ont l'avenir derrière eux dans les gènes de leurs parents : ces élites congénitales dont les enseignants devraient être les précepteurs serviles et dynamiques.

Pour Piaget, le constructiviste, la connaissance se construit, elle est le fruit de l'interaction entre expérience sensorielle et raison. Il met l'accent sur ce qui se passe à l'intérieur de l'enfant. Qui ne se souvient de ses termes : assimilation, accommodation ? Et du perpétuel va et vient de l'extérieur à l'intérieur, de l'intériorisé à l'extériorisé, de l'adaptation à l'invention. Pour lui, point d'action pédagogique valable, si l'on ne met pas à la base cette affirmation : l'enfant se construit lui-même, du dedans.

Or, notre analyse de la situation nous permet de dire que l'institution scolaire actuelle rend pratiquement impossible l'application de méthodes pédagogiques qui tiennent compte

des implications pédagogiques contenues dans les thèses constructivistes de Piaget. Nous en voulons pour preuves, entre autres, la conception encyclopédiste des programmes, l'accroissement continu des matières à enseigner, l'obligation d'enseigner dans un ordre fixé et dans un temps fixé les différentes parties du programme (épreuves de l'inspecteur et du département), l'obligation pour l'enseignant d'établir à l'avance le programme journalier et de s'y tenir, l'insuffisance du temps réservé à l'expérience sensorielle et au tâtonnement expérimental, la limitation excessive de l'initiative, de la responsabilité et de l'autonomie de l'enfant et du maître.

Nos recherches dans les classes nous ont conduits à utiliser des méthodes pédagogiques dont le profil rejoint les conclusions des scientifiques.

Voici ce que nous pensons des méthodes pédagogiques : tout d'abord, elles doivent utiliser des moyens indirects, ceci pour encourager l'enfant à développer lui-même son raisonnement, ses capacités, son affectivité, sa personnalité. Elles doivent donc offrir un «environnement» varié et attrayant pour permettre l'alchimie intérieure où s'élaborent intelligence et personnalité.

Ces méthodes exigent des relations enseignants-enseignés d'un type nouveau. Libérées de l'attitude empiriste, type imprimeurs sur cire vierge. Libérées aussi de l'attitude rationaliste, type leçons ex-cathedra, leçons-types, sanctionnées par un jugement «courbe de Gauss». L'enseignant est un adulte qui aide 20 à 25 enfants à prendre en charge progressivement leur développement cognitif, affectif, social, qui demande que les enfants aillent au bout de leur travail, de leur développement, qui les accompagne dans leurs difficultés, qui participe à leur équilibration individuelle et collective au sein du groupe-classe.

Ces méthodes veulent enfin que les programmes s'occupent non seulement des «connaissances nécessaires», mais surtout, au niveau de l'enfantine et du primaire, des «conditions nécessaires» aux différents apprentissages et au développement de l'enfant. Un programme où l'on fasse de la place pour l'enfant. Du temps pour intérioriser — cf. le tâtonnement expérimental de Freinet, le droit de se tromper, l'approximation, l'équilibration, l'interaction de Piaget, la manipulation concrète de l'Ecole Active, etc. Du temps pour extérioriser, journal et correspondance scolaires, activités d'expression libre, exposition des réalisations, montages audio-visuels, découverte du milieu et son exploitation, réunion avec les parents, actions dans le quartier, participation à des ateliers hétérogènes au sein d'un groupe scolaire, échanges de classe, etc.

Ces longues et patientes recherches sur les bases psychopédagogiques de notre enseignement, nous ont permis de préciser :

### Nos objectifs

Le XXXIII<sup>e</sup> congrès de la S.P.R. (novembre 1974) nous a prouvé que nos objectifs étaient non pas l'expression de la foi d'un petit groupe d'illuminés, mais bien l'aspiration des enseignants qui pensent et agissent aux quatre coins de la Suisse Romande.

### Objectifs côté enfants :

- Une école où l'enfant se construit du dedans en assumant progressivement les apprentissages, à son rythme ;
- Une école où l'on remplace les programmes encyclopédistes par des programmes-cadres ;
- Une école qui valorise leurs réussites ;
- Une école où l'on ne sélectionne pas par les notes, les doublages, les devoirs à domicile, les punitions, mais qui évalue globalement la progression de l'enfant vers son maximum ;
- Une école favorisant l'autonomie, l'initiative, l'expression et la prise de leurs responsabilités dans et avec le groupe-classe ;
- Une école qui assure la continuité dans un style d'éducation et d'enseignement.

### Objectifs côté enseignants :

- La modification de la relation enseignant-enseigné : ni autoritarisme, ni laisser-faire ;
- La vie en équipes pédagogiques stables et autonomes, capables de gérer leur école pédagogiquement et pécuniairement ;
- L'évaluation de nos objectifs à l'aide des spécialistes de l'École de psychopédagogie de Genève, de la S.P.G. et du D.I.P. ;
- Des contacts suivis avec les associations d'enseignants et de parents ;
- La formation permanente : à l'intérieur par l'équipe pédagogique, à l'extérieur, par la participation aux recherches des grands mouvements pédagogiques et la poursuite de nos études.

### Objectifs côté parents :

- La participation à la vie des Unités coopératives d'enseignement, c'est-à-dire, «l'école ouverte» — à charge de préciser avec eux leur mode de participation et les limites de la participation.

## Banalités ? Utopie ?

Certes nos idées de base sur la psychologie de l'enfant, sur les méthodes pédagogiques et même nos objectifs ne sont pas originaux. Que n'a-t-on pas écrit sur l'absurdité des notes, l'inutilité et l'inhumanité des programmes trop copieux, sur la nécessité de former les enfants à l'autonomie, la coopération, la responsabilité, sur la formation continue, le travail en équipe, la recherche, la participation ? Mais là où le groupe pense présenter quelque chose d'original c'est qu'il passe des intentions aux actes et qu'il propose pour la réalisation concrète de ses objectifs une voie nouvelle : l'équipe pédagogique au sein d'une Unité coopérative d'enseignement.

Aujourd'hui, la pédagogie n'est plus une affaire individuelle. L'innovation individuelle est lente, insuffisante, a peu d'impact et elle use les enseignants. L'innovation individuelle est pénible à supporter pour les enfants qui doivent en cours de scolarité subir la diversité des méthodes. Enfin les parents eux-mêmes ne savent plus à quel saint pédagogue se vouer pour peu qu'ils aient deux enfants chez deux enseignants dont les conceptions divergent.

Faut-il alors attendre le changement global, le miracle d'une unanimité des enseignants et des D.I.P. (1). Ou bien faut-il inventer quand même, se lancer aujourd'hui déjà dans des expériences locales ?

## Le point de départ

Le premier congrès du Groupe Romand de l'École Moderne, qui regroupait parents, enfants et enseignants, à Pâques 1971, déjà l votait une motion demandant l'établissement de «cheminées École Moderne», c'est-à-dire, demandant la continuité pédagogique pour les enfants, l'école ouverte pour les parents et l'équipe pédagogique pour les enseignants.

De 1971 à 1974, nous avons cherché comment les filières pouvaient être conçues et réalisées. Trois ans durant...

## Les idées-forces

Tout d'abord, nous les voulions à l'intérieur de l'école publique. Genève est un canton où la question : «Peut-on enseigner selon

la méthode Freinet» a reçu une réponse affirmative du Grand Conseil (2). Certes, à l'époque, il s'agissait d'enseignants isolés conquis par une pédagogie novatrice qui avait des idées neuves sur la façon d'enseigner et des techniques portant le label Freinet. Mais cette pédagogie contient également un postulat capital : les enseignants se groupent en coopératives, ils prennent en charge leur formation permanente et ils produisent de nouveaux moyens d'enseignement. Ce travail en groupe a pour conséquence, on s'en doute, des équipes de travail où la communauté d'esprit et d'attitude va se fortifiant. De là à l'équipe pédagogique œuvrant avec continuité au service des enfants, il n'y avait qu'un pas. Le mouvement École Moderne en est conscient un peu partout. Notre groupe, en contact avec des groupes français qui ont évolué comme nous vers l'équipe pédagogique et la continuité, fut donc amené à poser une demande officielle au D.I.P.

## La démarche

Nos objectifs, l'articulation sur le constructivisme de Piaget et les implications pédagogiques au niveau des méthodes, la part des parents étaient consignés pour l'essentiel dans un document écrit que nous avons soumis au début d'avril 1974 au D.I.P. et à la D.E.P. (3). Ainsi qu'une demande d'entrevue. Elle eut lieu à la fin juin, à la veille des vacances.

Nous avons dit à la Direction de l'enseignement public, à peu près ce qui suit :

Nous demandons le droit de vivre coopérativement la pédagogie Freinet. Pour cela, nous vous proposons les Unités coopératives d'enseignement. Nous ne pouvons plus vivre en isolés une pédagogie coopérative. Voici en quels lieux, dans quel cadre et à quelles conditions nous en proposons la réalisation :

1. Une U.C.E. (4) par quartier ou par zone.

Dans les grands quartiers ou dans les zones suburbaines, il y a plusieurs groupes scolaires importants. Il est possible de regrouper par quartier ou par zone, 9 enseignants pour constituer une filière. Les mouvements d'enseignants sont fréquents. Nous vous avons facilité la tâche, 6 d'entre nous se sont déjà regroupés sur une zone. Nous savons qu'il y a deux postes vacants, nous vous avons envoyé deux demandes. Donc pas de déplacements autoritaires et pas de grincements chez les enseignants.

2. Une U.C.E. dans un groupe scolaire plus grand.

A cause du ghetto qui nous menacerait. Aux enseignants, aux parents, aux enfants de faire bon ménage. La S.P.G. (5) a accepté d'être le médiateur entre les enseignants.

3. Une négociation sur les franchises nécessaires, sur les programmes et l'évaluation.

Nous acceptons les contrôles du Département et des inspecteurs pour les matières traditionnelles.

Mais, il est bien clair que l'École ne s'occupe que très secondairement de promouvoir l'autonomie, la prise de responsabilité chez l'enfant. Elle laisse ce soin au bien plaie des enseignants, à la condition que «le programme soit fait». Or l'enseignant «conscientieux» ne trouve pas beaucoup de temps, à Genève, pour «le reste». D'autre part l'École ne dispose d'aucune batterie de tests pour vérifier le degré d'initiative, d'autonomie ou de coopérativité.

Compte tenu de nos objectifs, il faudra que nous fassions de la place dans les programmes afin que nous puissions non seulement trouver le temps pour les «apprentissages», mais encore «trouver le temps nécessaire aux apprentissages», le temps d'apprendre à apprendre.

4. Nous souhaitons que l'inspecteur soit le lien avec l'administration et qu'il soit co-responsable avec l'équipe pédagogique de l'expérience. Nous avons pris contact avec deux inspecteurs, qui sont d'accord.

## La réponse

Le droit d'enseigner selon la méthode Freinet est confirmé. L'équipe pédagogique comme exigence d'une pédagogie coopérative est acceptée comme un fait actuel ; même s'il a étonné, le principe semble admis par le chef du Département. La D.E.P. n'a pas répondu à la question : «Que pensez-vous du

document, de sa valeur pédagogique ?» Qui ne répond pas, consent.

Non au déplacement des deux collègues. «Dans votre intérêt.»

Les implications pratiques de votre projet risquent de créer un clivage chez les enseignants et dans la population.

Elles posent un problème à cause du concordat sur le plan romand. Elles soulèveraient des difficultés administratives.

Quant au rôle de l'inspecteur, il n'est pas question de co-responsabilité. Enfin votre projet est sous-tendu par un projet de société.

De toute façon, il est trop tard pour que le projet démarre cet automne. Nous vous convoquerons à la rentrée. D'ici là, précisez les franchises dont vous avez besoin.

## Où en sommes-nous ?

Nous estimons que le rapport du XXXIII<sup>e</sup> Congrès apporte une réponse claire à propos du «projet de société». Nous pensons que le danger de clivage du côté des enseignants est l'affaire des enseignants et que nous sommes des adultes capables de nous accepter différents.

Le clivage dans la population sur les objectifs de l'école existe déjà, ce n'est pas nous qui le créerons. Il sera atténué si l'Ecole officielle va au-devant des souhaits de tous les parents quelles que soient leurs positions sur l'éducation.

Quant au Plan romand, il est expérimental. Une expérience sans contre-expérience ne prouve rien. L'honnêteté scientifique commande de laisser se faire d'autres expériences pour autant qu'elles offrent des garanties de sérieux dans l'élaboration du projet et dans son évaluation. De plus, l'évaluation de certains de nos objectifs, souhaitée par la S.P.G. et la S.P.R. (6) n'est pas envisagée par le Plan romand. Les deux expériences seraient donc complémentaires.

Enfin, les difficultés administratives sont loin d'être insurmontables. Elles sont bien moindres que pour la mise en route du Plan romand. Notre projet est localisé et ne coûte pas cher. Il bouscule certaines habitudes mais ne crée pas péril en la demeure.

Nous croyons que le D.I.P. tiendra compte d'un effort constructif qui vient de la base, en cette période de renouvellement pédagogique où il est si souvent fait appel à la coopération des enseignants.

## L'équipe pédagogique

Dans la perspective de la continuité enfantine-primaire, l'équipe pédagogique complète se compose de 8 enseignants. Elle est un choix de la part d'enseignants qui ont certains points communs au départ. Lassitude de travailler isolés et capacité de vivre coopérativement. Attitude commune devant l'enfant. Conception pédagogique identique. Ce travail d'équipe suppose une mise en commun à plusieurs niveaux. Voici comment nous concevons cette vie d'équipe :

a) Un repas de midi en commun par semaine.

b) Une réunion quotidienne d'une demi-heure. Les difficultés individuelles, les problèmes quotidiens étant portés au groupe perdent de leur acuité. Les réussites, communiquées à chaud, ont un plus grand pouvoir d'entraînement.

c) Une réunion hebdomadaire dans la classe de l'un d'entre nous, de deux heures. On se communique nos expériences, nos techniques, nos attitudes. On y expose nos réussites, nos échecs, nos difficultés. On prend l'avis du groupe.

d) Mensuellement, une rencontre avec les parents et ceux qui participent à la vie des U.C.E. On y discute administration, pédagogie, psychologie, organisation, projets, contacts avec l'extérieur.

e) Pendant les vacances de Pâques, participation aux congrès Ecole Moderne.

f) Pendant les vacances d'été, trois jours pour le bilan de l'année, pour le planning annuel de l'U.C.E. et pour la mise au point des nouveaux outils pédagogiques expérimentés durant l'année.

Nous en espérons les répercussions suivantes sur les membres de l'équipe :

— Climat de confiance, dédramatisation, enrichissement des relations.

— Entraide dans le travail, enrichissement au niveau des techniques.

— Cohésion de l'équipe et solidarité.

— Esprit de recherche expérimentale collective.

— Ouverture à tous ceux qui sont impliqués dans le processus scolaire : parents, stagiaires, étudiants, collègues, E.P.S.E., S.P.G., etc.

— Vision d'ensemble sur l'enfantine et le primaire.

— Décloisonnement des ordres d'enseignement.

## Organisation de la classe (dès la 4<sup>e</sup> année) (7)

a) Programme annuel :

Les élèves connaissent le plan de travail annuel (plan d'études). Avec le maître ils répartissent les différentes matières en trimestres, puis en semaines. A partir du plan hebdomadaire, discuté en début de semaine, ils organisent chaque journée comme suit :

b) Programme de la journée :

A la question : «que ferons-nous aujourd'hui ?», différentes réponses sont données par les élèves. Par exemple : du calcul, de la géographie, un texte, des sketches, de la peinture, etc.

Les différentes propositions sont regroupées en deux grandes catégories :

— Travaux scolaires : français, mathématiques, branches d'éveil ;

— Travaux libres : expression artistique, recherches, etc.

Les élèves décident, avec le maître, de l'opportunité de faire telle chose avant telle autre et essayent d'équilibrer les différentes activités qui sont alors réparties dans l'horaire journalier.

c) Bilans :

Ces bilans se font en fin de journée ou le samedi matin.

Les différents points à l'ordre du jour sont préparés par les élèves et le maître.

Les élèves montrent ce qu'ils ont fait ou en parlent. Ils félicitent ou critiquent d'une manière constructive. Ils essayent de comprendre pourquoi une activité a bien marché ou a échoué et dans ce cas ils repartent sur des bases nouvelles quand cela est possible.

d) Discussions :

Selon les besoins, des temps pour les discussions sont réservés dans l'horaire journalier.

Il y a plusieurs genres de discussions :

— Information de tous genres ;

— Organisation d'une sortie, d'une vente ;

— Discussion au sujet de l'attitude d'un groupe ou d'un élève ;

— Discussion au sujet de l'organisation de la classe (travail, ateliers, ordre, répartition des responsabilités) ;

— Bilans (voir lettre c).

Dans la plupart des discussions, on suit le schéma suivant : proposer - discuter - décider.

Puis vient la réalisation où l'élève s'efforce de se prendre en main, critiquer et féliciter.

Puis nouvelles propositions... Discussion, décision, réalisation, etc.

## Les branches d'éveil

### Un exemple :

### la géographie en 6<sup>e</sup> année

Passer du programme encyclopédique au programme cadre pour l'histoire, la géographie, les sciences, l'étude du milieu, peut être le fait de l'enseignant. Nous proposons une démarche où l'enfant est impliqué, afin qu'il accède petit à petit à la maîtrise du contenu de l'enseignement. «Apprendre à apprendre» doit être l'œuvre commune de l'enfant et de l'enseignant.

Voici un exemple de ce cheminement à propos du programme de géographie de 6<sup>e</sup> année.

a) **Présentation du programme de 6<sup>e</sup> par le maître : 24 cantons.**

b) **Discussion de l'objectif.**

Les enfants :

- Ça fait beaucoup par rapport au nombre de semaines.
- Il faudra savoir tous les noms allemands ?
- Vingt-quatre fois la même chose ?
- Il y a déjà des choses qu'on sait ! Genève, on y habite. Vaud, on y passe toujours quand on va chez les parents, ou en vacances.
- Je suis originaire du Valais, de Fribourg, de Neuchâtel...
- Nous allons en vacances en Valais (7), aux Grisons (5), au Tessin (4).
- Jusqu'à l'année passée, j'ai vécu à Zurich.
- On a vu des tas d'émissions sur le nouveau canton du Jura.

Le maître :

- L'an passé on a étudié les généralités de la Suisse : trois régions, trois langues, l'industrie, l'agriculture, le tourisme, etc. On pourrait étudier des cantons représentatifs de tout ça.
- Au programme d'histoire, il y a la fondation de la Confédération ; on pourrait grouper histoire et géographie pour la Suisse centrale.
- Pour Genève, on fera de la géographie sur le terrain : sorties à vélo, visites, enquêtes, etc.

c) **Les décisions du groupe-classe :**

Alors, qu'est-ce qu'on étudie cette année ?

Pour les Alpes : Valais et Tessin.

Pour le Jura : Neuchâtel.

Pour le plateau : Vaud et Zurich.

Avec l'histoire ancienne : la Suisse centrale.

Avec l'histoire moderne : le Jura et Berne.

d) **La réalisation :**

Prise de responsabilités par 6 groupes de travail. Exemple de travail réalisé par un groupe de 5 élèves sur le Valais :

- Division du travail en fonction de la situation du relief et de l'hydrographie, des ressources, des voies de communications et des particularités.
- Recherche de la documentation : photos, diapos, livres, objets typiques, etc.
- Préparation des textes des conférences, des stencils.
- Quatre conférences et deux expositions sur les masques du Löschental et les costumes valaisans.
- Distribution des documents aux autres élèves.
- Contrôle des connaissances par 3 épreuves préparées et corrigées par le groupe des 5.

## L'expression orale et écrite

### Un exemple : le français en 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années

Le morcellement du français en 6 ou 7 tranches a fait perdre de vue que l'apprentissage essentiel est celui de la communication. A travers toute la journée, à travers les branches d'éveil, à travers les activités artistiques et manuelles, à travers l'organisation de la journée, à travers les discussions, les conseils de classe, etc., nous voulons favoriser au maximum l'expression orale, l'expression écrite, l'expression audio-visuelle.

Dans la classe, l'enfant parle avec le maître et les camarades des événements de sa vie quotidienne, des camarades, de la marche de la classe, de l'actualité.

Il fait, sur des sujets qui l'intéressent, des conférences, des reportages, des débats, des causeries, des enregistrements.

Les enfants écrivent des textes libres, ils créent un journal de classe, ils entretiennent une correspondance scolaire avec d'autres classes, ils constituent des dossiers, ils rédigent des enquêtes, des conférences, des reportages.

Les ouvrages techniques : tableaux de conjugaison, grammaire, mémento orthographique, dictionnaire, servent d'ouvrages de références. Ils ne sont pas étudiés pour eux-mêmes, mais en fonction de la communication orale ou écrite.

Le théâtre, le mime, les marionnettes, les fêtes d'école, les réunions avec les parents sont autant d'occasions de mise en œuvre globale des moyens d'expression et de communication.

Dessin, peinture, poterie, gravure, sculpture, etc. ; chant, danse, instruments ; toute la variété des activités n'est pas un but en soi, mais doit permettre à tous de trouver le chemin vers la communication.

## L'autonomie

### Un exemple : la classe enfantine

Au niveau des classes enfantines et dès 4 ans, on crée des situations favorisant un comportement créateur et autonome, lequel présuppose des motivations internes. Celles-ci, tant au niveau artistique que verbal ou intellectuel sont en général incompatibles avec une conduite de soumission. Ce point nous semble être capital.

Le tâtonnement est encouragé dans toutes les activités ; sur le plan artistique un choix de matériaux est à disposition, et après démonstration technique et expérimentation de la maîtresse, l'enfant passe aux essais et aux inventions. Sur le plan verbal, la dynamique est la même ; au début de l'année, il ne se passe pas grand-chose, mais le rassemblement des enfants existe, et la maîtresse ne domine pas, ni par la voix ni par le contenu des consignes, mais par exemple pose des questions (qu'as-tu fait hier ?), et petit à petit, l'assemblée devient un moment clé de la vie de classe.

Le matériel est accessible aux enfants, mais il n'est pas entièrement prêt sur les tables, situation qui suscite l'initiative.

Au cours de l'assemblée, les enfants :

- Racontent ce qu'ils ont envie de raconter ;
- En janvier déjà en enfantine, font des propositions (parfois absurdes, peu importe) ;
- Tirent des conclusions (les pinceaux sont devenus durs parce qu'on ne les a pas fait tremper) ;
- Formulent des critiques positives ou négatives (la classe est jolie ! — c'est parce qu'on a rangé) ;
- Se réjouissent des progrès d'un camarade (un enfant qui n'avait jamais parlé a été embrassé après sa première intervention. «Maîtresse ! il a dit une histoire !») ;
- Formulent des demandes, ce qui reflète une confiance dans le cadre permissif, en lui-même, et une «création» puisque ce n'est pas une réponse à une question posée par l'adulte. (Ex. : «On pourrait mettre un savon dans la classe, près du seau.» «On pourrait inviter maman tous les jours.» «On pourrait faire un tableau grand comme le mur», etc.

Cette prise en charge active progressive, non pour faire plaisir à la maîtresse (soumission) mais conclusion après expérience faite ou plaisir personnel, se développe rapidement si la maîtresse essaie en toute occasion de laisser la marge de temps ou de silence nécessaire. On a parfois l'impression de perdre des jours et des semaines et la tentation est forte de parachuter nos solutions ou notre discours avec notre organisation, mais tout à coup la participation réelle des enfants surgit et fait boule de neige.

Par exemple, lors de l'assemblée (déc.) des enfants proposent de placer le flanello (8) au milieu de la classe. On passe aux actes. Les enfants placés sur les côtés et derrière protestent. «Ça ne va pas !» et le flanello est remis en place comme avant ; ils ont fait l'expérience. Le tâtonnement dans le domaine de l'organisation matérielle est une expérience de certaines nécessités extérieures, tout autant que les jeux de construction ou tout autre matériel.

Dans toutes ces circonstances, la maîtresse évite d'élever la voix, parle le moins possible à l'ensemble de la classe d'une voix qui passe au-dessus de toutes les têtes, mais s'exprime aussi souvent que possible sur le ton de la conversation courante (qui

(1) D.I.P. : Département de l'Instruction Publique (organe cantonal).

(2) Grand Conseil : assemblée élue du Canton.

(3) D.E.P. : Direction de l'Enseignement Public.

(4) U.C.E. : Unité Coopérative d'Enseignement.

(5) S.P.G. : Société Pédagogique Genevoise (joue en quelque sorte le rôle d'un syndicat enseignant).

(6) S.P.R. : Société Pédagogique Romande (regroupe l'ensemble des sociétés pédagogiques du pays Romand).

(7) En Suisse on compte les années scolaires en commençant par la première année d'école obligatoire : 6 ou 7 ans selon la date de naissance des enfants.

(8) Flanellographe : tableau de feutre.

est très différent) et comme les autres participants, au moment des assemblées. La maîtresse est parmi les enfants, au même niveau, et non en face, elle lève la main avant d'intervenir (pendant les assemblées). Il est entendu qu'elle sait plus de choses et qu'elle les transmet (leçons) et ce sont les enfants qui protestent s'il y a des «dérangeurs». Très vite les enfants constatent : «Quand on parle tous ensemble, ça se mélange, on comprend pas.» La maîtresse suscite la conclusion, ce sont les enfants qui l'expriment. Au début, chacun ne s'intéresse qu'à ce qu'il raconte ; s'il laisse parler les autres, c'est dans l'espoir qu'on le laissera parler à son tour, puis il commence à écouter, bientôt il s'adresse aux autres plutôt qu'à la maîtresse. Les événements sont commentés, les comportements aussi, de façon stéréotypée, mais pas toujours («Il est méchant» ou «Il m'a fait mal, il a pas fait exprès !»).

Un enfant fait remarquer à un autre qu'il ne finit jamais ses travaux, un autre constate que la maîtresse n'a pas mis ses pantoufles à la salle de jeux, un autre dit qu'on n'a pas fait de marionnettes depuis longtemps. La maîtresse attire l'attention sur certains faits, essaie de susciter des conclusions, rappelle des décisions, et, alors qu'elle donne des leçons dans le cadre du programme à un très petit groupe, les autres, seuls, ont une activité indépendante de plus en plus riche et variée. En 2e, après une année de ce style, les acquis sont nets. Exemple : lorsqu'un nouveau arrive : «Tu parles trop fort ! — C'est pas sa faute il sait pas.» L'objection que les enfants sont désécurisés à cet âge si on leur demande si souvent leur avis ne correspond pas à ce qui a été constaté, probablement parce que les problèmes sont circonscrits.

Ces quelques mots avaient pour but de situer les conditions minimales pour que puisse se développer un esprit d'initiative et un comportement autonome dès les premiers temps d'école. Ce type de relations entre la maîtresse et les enfants favorise l'apparition d'un type de relations entre enfants (échange, collaboration) et a des répercussions dans tous les secteurs (langage, acquisitions scolaires, etc.).

Une continuité de cette atmosphère de la 1re enfantine à la 6e primaire pourrait amener des résultats très intéressants.



L'expérience U.C.E. (unités coopératives d'enseignement) est une expérience autorisée et contrôlée par le D.I.P. (Département Instruction Publique à l'échelon cantonal) équivalent de notre Ministère de l'Education.

Elle se déroule dans une seule école : Les Bossons à Onex.

Elle est supervisée par une commission d'évaluation paritaire du D.I.P. qui a conclu que l'expérience de l'année (76-77) étant positive, elle pouvait se poursuivre cette année scolaire (77-78).

«Les papiers de base» que nous avons sont ceux que le groupe Freinet genevois a écrits et qui ont servi de base de discussion avec le D.I.P. pour la mise sur pied du projet.

Adresse du Groupe Genevois Ecole Moderne (Freinet) :

C.G.E.M.  
Case postale 38  
1213 Petit Lancy 1  
Genève

Envoyé par Michel SERMET, 52, rue de Monthoux, 1201 Genève.



## RIEN DE CE QUI EST HUMAIN NE NOUS EST ETRANGER

*Tyburcjusz TYBLEWSKI*

La psychologie sociale actuelle, qui s'intéresse aux processus relationnels entre les individus et les groupes, utilise avec succès des exercices pratiques qui découlent des connaissances psychologiques récentes. On les nomme «déblocage de l'expression».

Après avoir pris naissance aux Etats-Unis, cette technique est maintenant appliquée dans plusieurs pays d'Europe, mais — malheureusement — seulement dans les milieux de recherche et grâce à des initiatives individuelles. Au début, réservé seulement ou principalement aux cadres de la production dans les entreprises les plus importantes, ce type de formation atteint maintenant de plus en plus souvent les milieux d'enseignants : voir, par exemple, les réalisations des Universités de Vincennes et de Varsovie.

Le but de ces exercices est de permettre aux participants :

1. De connaître et de comprendre l'élève et le groupe d'élèves ;
2. De créer une atmosphère de confiance réciproque, de sécurité et de respect ;
3. D'apporter une aide ;
4. De résoudre les problèmes et les conflits.

**Le résultat des contacts dépend de l'aptitude de l'animateur à les créer et à les guider.**

Les hommes apprennent à se connaître les uns les autres par l'effet du hasard, au cours de la vie et des expériences. La connaissance acquise par hasard et par intuition ne garantit pas toutefois un bon usage de cette connaissance.

Il est donc étrange de constater qu'actuellement la préparation professionnelle des enseignants ne prévoit pas les moyens systématiques destinés à donner à ces derniers les connaissances de base relatives aux quatre champs d'action mentionnés.

Dans les nombreux exercices préparatoires à l'enseignement, les enseignants n'apprennent presque rien sur l'éducation, sur le métier ou l'art d'éduquer.

Pour voir les manques, arrêtons-nous à la comparaison suivante :

### I. - DANS LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL :

- a) L'enseignant fait une leçon magistrale, montre, explique ;
- b) Les élèves écoutent, font des exercices, conformément aux ordres de l'enseignant ;
- c) L'enseignant contrôle les élèves ;
- d) L'enseignant note, accepte ou refuse les élèves.

### II. - DANS UN PROJET D'ENSEIGNEMENT PSYCHOLOGIQUEMENT RATIONNEL :

- a) Les participants sont confrontés aux problèmes d'une situation donnée ;
- b) Ils entreprennent diverses actions pour résoudre ces problèmes par la recherche, la découverte, l'élaboration d'hypothèses et leur expérimentation ;

- c) Les participants se communiquent les informations relatives aux résultats de leurs actions concrètes, de leurs attitudes, de leurs intentions, ce qui oblige chacun à s'évaluer soi-même et à évaluer les réactions des autres ;  
 d) Les participants et les animateurs essaient de généraliser les expériences concrètes, ils forment des hypothèses, les testent dans le groupe et découvrent d'autres problèmes, etc.

La différence essentielle s'impose d'elle-même : dans l'enseignement traditionnel, on est guidé, dans l'autre forme, on se prend en charge pour atteindre le but qu'on s'est donné.

Au cours de ces exercices, la motivation essentielle de l'étude est constituée par les problèmes nés de la situation et du vécu intense des expériences au sein du groupe.

Le changement dans la façon d'enseigner n'est pas facile et relativement souvent, il provoque une opposition : en effet, avant de consentir à pratiquer une nouvelle pédagogie, on doit modifier les stéréotypes de l'ancienne. C'est pourquoi les psychologues expérimentaux et les pédagogues progressistes doivent effectivement lutter contre une opposition concertée des traditionnels. Des expériences relatives à ce sujet dans de nombreux pays confirment cette règle.

### CONDITIONS ET ENTRAÎNEMENT

Pour assimiler les connaissances psychologiques indispensables à la pratique de l'enseignement, les conditions suivantes sont nécessaires :

1. Participer volontairement à un petit groupe (12 personnes au maximum) ;
2. Accepter l'aide de la personne qu'on appelle « l'animateur » ;
3. Se concentrer sur ce qui se passe en ce moment dans le groupe ;
4. Profiter des apports des membres du groupe ;
5. Assouplir ses attitudes ;
6. Garantir la sécurité psychologique ;
7. En même temps participer au groupe et observer son activité ;
8. Réfléchir à ses expériences ;
9. Introduire une situation et une action structurée.

Que peut-on attendre d'un tel entraînement ? Par exemple :

- Acquérir une meilleure connaissance de soi-même, des autres, du groupe, de la manière d'apprendre, etc. ;
- Augmenter le champ de conscience et de perception de soi-même, des autres, etc. ;
- Changer ses attitudes relativement à soi, aux autres, à l'apprentissage, etc. ;
- Changer les manières et les particularités de sa conduite avec les autres et changer la façon de communiquer ses pensées, etc.

### AVANT-GARDE

Après cette très concise présentation de « l'entraînement », de ses prémices, de ses conditions, de ses effets, nous confesserons que les essais jusque-là réalisés par l'auteur de l'article, en Pologne, en France et en Esthonie, soit pour des gens de même nationalité, soit au sein d'une assistance internationale, ont donné, de l'avis des participants eux-mêmes, des résultats indiscutablement positifs.

Quand, grâce à l'aide des instituteurs espérantistes, j'ai de nouveau — après une étude antérieure — rencontré pendant la R.I.D.E.F. les idées de base des conceptions de Freinet, j'ai été frappé par une coïncidence.

Freinet a incité les enseignants à motiver les élèves ; Freinet a conseillé d'être à l'écoute de l'enfant ; Freinet a pris en considération le respect de toute personnalité — fondement de la relation d'éducation.

Il est important de souligner que ce que Freinet a introduit dans l'éducation il y a cinquante ans est reconnu aujourd'hui comme **expérimental** ou **moderne** par la psychologie actuelle et comme une technique très efficace par la pédagogie appliquée.

Si donc Freinet a donné à ses conceptions les bases psychologiques scientifiques qu'on découvre maintenant comme un phénomène fondamental, est-il possible de récuser la valeur de son génie ?

Si Freinet a permis aux élèves d'exprimer leurs états d'âme et leurs sentiments et si les enseignants Freinet — avant-garde pédagogique du monde — font de même, en dépit de tous les obstacles qui se dressent devant eux, ne répondent-ils pas au besoin le plus fondamental de l'homme ?

Si oui, les techniques de Freinet qui fonctionnent si bien dans la pratique quotidienne de nombreuses écoles, ne sont-elles pas les moyens dont il faut s'inspirer pour rendre les hommes plus humains et ceci dès leur jeune âge ?

oOo

Car si l'on se propose, par des techniques réservées aux adultes, de leur restituer ce qu'ils ont perdu sur le chemin de leur maturité, ne peut-on dire qu'ils ne redeviennent des hommes qu'en réacquérant les valeurs psychologiques (perdues) de l'enfance : la sincérité, l'ouverture, la sécurité et la confiance ?

Avoir confiance en l'autre, se risquer à être sincère, comprendre l'autre, permettre aux autres la compréhension de soi, est-ce que ce ne sont pas là des efforts dignes de l'homme ? La pédagogie Freinet prépare les enfants à cette finalité — dans la classe, mais pour le monde —. Et quand cette formation se renforce de l'acquisition de la langue internationale espéranto, le résultat ne peut être qu'exceptionnel : l'internationalisme moderne.

Écoutant les enseignants Freinet à Plock et à Rouen, je n'ai commencé à comprendre les lignes de force de leur pensée que lorsque j'eus assimilé leurs méthodes de travail dans le cadre scolaire. On ne peut pas faire une telle mutation sans avoir une expérience profonde de l'enfance, de cette période où la personnalité en formation est respectée comme si elle était la création définitive de l'humanité.

*Tybercjusz TYBLEWSKI  
Bartka Zwyciezcy 11/1  
58-500 Jelenia Góra  
Pologne*

(1) D'après le livre de Jerzy Mellibruda : *Programme d'entraînement à l'expression pour les enseignants*, Varsovie, 1976.

Traduit de l'espéranto par Louise MARIN. L'article original en espéranto a paru dans le bulletin de la commission I.C.E.M.-espéranto.



# Des livres pour nos enfants

## PIERRE ET PAUL

En classe de maternelle petits-moyens, après un premier contact avec le livre, uniquement en regardant les images : le livre surprend les enfants.

Voici les principales réactions :

- Ils sont toujours tous les deux, alors ils n'ont pas de copains ?
- Ils n'ont pas de maman ?
- Je ne sais pas reconnaître qui est Pierre et qui est Paul.
- Ils sont bons amis mais ils se disputent souvent.
- Souvent ils ne sont pas contents.
- Moi je trouve que, dans le même lit, tous les deux ils sont bien drôles.

Je raconte ensuite l'histoire en montrant de nouveau les images. Les enfants reconnaissent Pierre et Paul à leur couleur de cheveux différents.

Puis peu à peu ils voient plus de détails : habillement de chacun, couleur de culotte et de chemise, attitudes de Pierre et de Paul et surtout leurs traits de visage et leurs expressions qui se modifient. Certains enfants essaient de reproduire avec leur propre visage certaines attitudes de Pierre et Paul.

Par la suite, les élèves de ma classe ont le livre à leur disposition. Ils le consultent individuellement. Certains le reprennent souvent.

Marie-Claude LORENZINO

## UNE SIRENE POUR PETER

de Rose LAGERCRANTZ  
Bibliothèque de l'Amitié

Anna, 11 ans, est à la recherche de son identité et de l'amitié : elle se croit laide et voudrait « être aimée et admirée de tous » ; elle a du mal à se faire comprendre par les autres... Seul Peter pourrait devenir son confident et son ami. Mais comment pourrait-il se rendre vraiment disponible, écouter Anna parler de ses soucis, de ses problèmes et de ses rêves alors que lui-même attend chaque jour des nouvelles de sa mère qui vient de quitter le foyer... Et Anna s'apercevra vite qu'il ne suffit pas d'une perle à laquelle on attribue des pouvoirs magiques pour que la vie ressemble à ses rêves.

C'est un ouvrage attachant en dépit de quelques détails qui sonnent faux pour un lecteur français (le roman est traduit du suédois). L'amitié entre ce garçon et cette fille, avec les rêves et les secrets partagés qu'elle suppose, est très bien rendue de même qu'est esquissée de manière intéressante la difficulté, pour une petite fille de 11 ans, de se situer à la fois par rapport au monde de l'enfance et par rapport à celui des adultes.

## PIERRE EST VIVANT

de Jean COUE  
Collection «Les chemins de l'amitié»

C'est un roman bien écrit, plein de force et de sensibilité mais dont la construction — qui mêle présent et passé — risque de rebuter les plus jeunes de nos élèves.

Le thème n'est pas sans rappeler celui du roman de P. Guimard : *Les choses de la vie* : Pierre, vingt ans, voyait la vie s'ouvrir devant lui : l'amour de Micheline, une certaine notoriété due à ses qualités de coureur cycliste, des amitiés solides lui avaient permis de vaincre le complexe provoqué par ses imperfections physiques. Mais, un soir de permission, c'est l'accident stupide : Pierre est à jamais coupé des autres, du monde. Cependant son cerveau, intact, fonctionne toujours : c'est pourquoi tout au long des 150 pages de ce roman-témoignage se mêlent sentiments présents et souvenirs passés, ce que Pierre voudrait dire et qu'il ne peut exprimer, ce qu'il imagine des autres au travers des odeurs et des sensations qui, seules, désormais, le rattachent au monde extérieur. Il arrivera, en définitive, à établir un début de communication avec son

infirmière. Mais cette existence quasi végétative qui est désormais la sienne peut-elle s'appeler une vie ? Vaut-elle d'être vécue ? En filigrane la question est sans cesse présente. L'auteur n'y répond pas directement ; ce peut être l'amorce d'un débat en classe.

Regrettons que la partie «Pour en savoir plus» ait été franchement bâclée. Sous prétexte (?) que le roman débute par l'évocation d'une course cycliste, on nous propose «La course en tête» et un extrait de «325 000 francs». A croire qu'il s'agit d'un récit sur le cyclisme ! Quelques textes relatifs au sort des handicapés, des «exclus» permettront peut-être d'approfondir la réflexion. Mais si l'ambition de la collection continue à être d'aider les adolescents à «mieux connaître, mieux comprendre, mieux vivre les grands problèmes d'actualité», il conviendrait de se montrer plus exigeant quant au contenu de cette partie... et moins exigeant quant au prix du volume (en dépit du plan Barre, il est passé à 23,50 francs) qui risque de le rendre très vite inaccessible.

Cl. CHARBONNIER

## DECHIRER LE SILENCE

de Gunnel BECKMAN

Traduit du suédois par C. Nyro

Ed. Les Chemins de l'Amitié (n° 20)

Mia craint d'être enceinte. Elle n'ose le dire à personne, se mure dans un silence angoissant. Dans cette solitude, elle affrontera des jours d'attente pénible. Et pourtant, ses parents sont compréhensifs... mais ils ont leurs problèmes (ils sont en instance de séparation). Le silence sera déchiré à la fois par le père et la fille, qui s'avoueront mutuellement leurs préoccupations. Que Mia apprenne à la fin qu'elle n'est pas enceinte n'a guère d'importance ; l'intérêt du roman serait surtout dans l'analyse de ce silence d'adolescente aux prises avec l'angoisse, que Jan (le père éventuel) n'apaise pas, car il est incapable de prendre une position claire sur le problème de l'avortement qu'une éducation religieuse lui masque totalement, même si Mia ne désire pas cet enfant qui est aussi le sien. Ce serait un roman intéressant s'il n'était encombré de longues dissertations philosophico-moralisatrices difficiles à digérer. Toutefois, la documentation annexe sur l'avortement et la contraception peut servir de référence solide lors d'un débat.

## NOUVEAU FLORILEGE POETIQUE

de Maurice CAREME

Editions L'Amitié par le Livre, 1976

Dans ce *Nouveau florilège poétique*, au fil de rythmes classiques, réguliers, les images s'égrènent, simples, fraîches, pour dire des choses aussi simples que la table du quotidien, la vie et la mort. Certains textes donnent une impression de suranné, d'autres sauront peut-être encore séduire bien des jeunes, comme ce texte par exemple :

*L'enfant qui regarde sa mère  
Ignore qu'il plonge les yeux  
Dans les yeux mêmes du mystère  
Et, s'il voit pleuvoir des colombes  
Sur les toits longs d'ardoises bleues  
Soupçonne-t-il ce qu'il faut d'ombre  
Pour qu'une joie devienne claire ?*

## JE M'AMELIORE

de Francis MEINSOHN

Editions Hatier, 1977

Faisant suite à *Apprenez à jouer* et à *Je joue aux échecs*, cet ouvrage s'adresse à des joueurs déjà bien informés qui abordent l'aspect le plus intéressant des échecs, celui de l'affinage des combinaisons. De nombreux exemples sont commentés clairement et font de cet ouvrage un excellent exercice logique. Par une méthode autocorrective, il permet à chacun de s'améliorer seul.

M. RAYMOND

# Courrier des lecteurs

## REACTION DE J.-P. BLANC A L'INTERVENTION DE M. PELLISSIER

(article «Le tâtonnement expérimental dans la découverte du milieu», p. 21)

Bien que d'accord avec Michel sur la curiosité naturelle des enfants et sur la liberté que nous laissons les programmes, je ferais cependant une restriction due au comportement des enfants qui ont déjà quelques années de scolarité. Les changements de programme n'ayant pas, ipso facto, modifié les structures de pensées et les critères de valeur pédagogique des enseignants, ceux-ci restent marqués par les ornières sécurisantes, et les enfants savent, ou croient, que beaucoup de questions sont tabou à l'école (ont-ils tort ?). Alors cette curiosité, si elle est encore là, ne se manifeste plus. Heureusement, il y a souvent le mauvais élève, le déviant, qui ne sait pas qu'il ne faut pas, et qui va choquer les autres. C'est là que l'attitude du prof peut ouvrir ou refermer la porte. Mais si l'originalité, par rapport à la norme scolaire intériorisée est trop longue à se manifester le prof peut la provoquer. Pourquoi se le reprocher ?

Notre attitude face aux questions des enfants n'est pas toujours bien comprise et quand nous disons, comme Michel, que parfois la réponse importe peu, cette attitude est interprétée comme de l'indifférence, or, en aucun cas il ne s'agit d'une attitude passive qui entraînerait un tarissement de la curiosité et son remplacement par une croyance religieuse devant des mystères insondables, ce qui est l'opposé de l'esprit critique et scientifique que nous voulons donner.

Si tant de peuples ont appelé Dieu, le tonnerre, la source, la pluie, c'est que trop de choses alors leur paraissent inexplicables. Et un dieu, on ne cherche pas à savoir comment il fonctionne. Comment de nos jours éviter la déification de l'électronique, de la technique, des vedettes, de ceux qui savent. Le pouvoir, l'infaillibilité qui leur sont attribués sont difficiles à démythifier. Quel plaisir de soulever le capot de nos vieilles calculatrices et d'en deviner le fonctionnement, allez essayer maintenant ! Faire la différence entre le complexe et l'incompréhensible, entre le logique et le magique, remettre l'explication à plus tard sans étouffer l'envie de savoir ; en attendant engranger les expériences qui seront les premières marches à des réponses si complexes.

Dans ce rôle-là, le F.T.C. me semble un outil de première valeur, mais bien sûr, il n'a pas prétention à l'universalité. Il me semble que Michel voudrait lui faire jouer un autre rôle qui n'est pas exactement le sien. Je me méfie beaucoup des synthèses trop hâtives des manuels, où l'on ne laisse pas l'enfant tâtonner, se tromper parfois, assurer sa découverte. Le F.T.C. n'est pas un manuel de sciences. Pour moi c'est un champ de blé, ne lui reprochons pas de ne pas être pain, gâteau ou spaghetti. Il y a aussi toutes ces occasions de recherche que la vie nous apporte et c'est de la confrontation de ces savoirs que naîtront les lois. La part du maître est alors essentielle et devient de plus en plus difficile pour les raisons évoquées par Michel. Le F.T.C. risque même d'augmenter encore cette difficulté puisqu'il élargit le champ de l'expérimentation des enfants.

Quand nous avons réalisé les livrets *Structures de vie*, *Structures mathématiques*, nous avons hésité : devions-nous faire des livrets pour élèves ou des livrets pour les enseignants. C'est cette voie que nous avons choisie, à côté du F.T.C. math, car dans la recherche il n'y a pas une seule voie et nous voulions réaliser un outil qui soit utile aussi bien pédagogiquement que mathématiquement, un outil qui respecte le tâtonnement et les apports extérieurs.

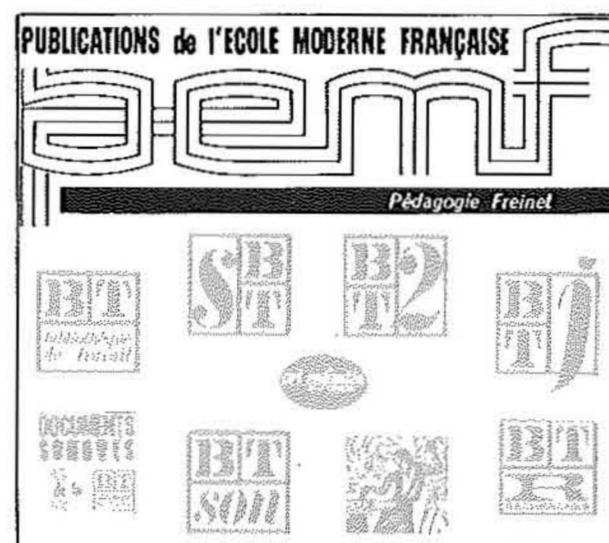
Comme Michel, je pense qu'il devient nécessaire d'aider les enfants à ordonner leurs expériences et leurs savoirs mais je pense que c'est un outil complémentaire que nous devons inventer, destiné surtout aux enseignants, qui joue à la fois le rôle du *Pour tout classer* et des livrets *Structures*, car :

- La richesse de nos éditions ne permet plus d'en connaître tout le contenu ;
- Notre culture personnelle sera toujours insuffisante face à l'évolution des sciences et des techniques.

C'est un travail important qu'il nous reste à entreprendre mais, en refusant de nous limiter à un programme, en acceptant toutes les questions des enfants, nous n'avons pas choisi la facilité.

J.-P. BLANC

Responsables de la rédaction : Xavier Nicquevert et Annie Bard, Annie Bellot, Maggy Portefaix, Louis Olive, Germain Schaffter. Publication éditée, imprimée et diffusée par la COOPÉRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAIC (C.E.L.), Place Henri-Bergia, Cannes (Alpes-Maritimes), France. Abonnements à P.E.M.F. - BP 282 - 06403 CANNES CEDEX CCP : P.E.M.F. Marseille 1145.30 Date d'édition : 01-1978 - Dépôt légal : 1<sup>er</sup> trimestre 1978 N° d'édit. : 992 - N° d'imp. : 3 961 - N° CPPAP : 53 280



# Livres et revues

BULLETIN  
DE LA SOCIÉTÉ  
A. BINET ET T. SIMON  
N° 556 - mars 1977

La plus grande partie du Bulletin Binet-Simon n° 556 est consacrée à la pédagogie par objectifs ; où J.-M. Besse analyse plusieurs livres traitant de cette question comme d'une nouveauté ou plutôt d'une nouveauté.

Qu'entend-on par là ?  
«L'objectif deviendrait alors le but précis d'une action éducative, d'un enseignement.» Descendons dans le détail ; on ne se contenterait plus des termes habituels, forcément vagues : savoir, saisir, comprendre ; on tenterait d'obtenir «un ensemble de comportements que nous désirons voir l'élève capable de manifester, en un mot ce que celui-ci est en mesure d'effectuer à la fin d'un cours suivi avec succès.»

Ceci dans les trois domaines de base : le cognitif, l'affectif, et le psychomoteur suivant un processus propre à chaque ordre de connaissance dont le niveau souhaité paraît s'établir entre d'une part la séquence précise et restreinte d'apprentissage et d'autre part à l'opposé les directives générales sur les finalités de l'éducation toujours remises en question.

L'emploi d'un mot nouveau «taxonomies» pour désigner ces objectifs ne doit pas faire illusion, nous retrouvons là une intention aussi vieille que le monde et la pédagogie Freinet avec ses bandes enseignantes, ses fichiers programmés ou à pistes diverses, ses livrets de calcul, son cheminement documentaire, ses brevets, etc., met depuis longtemps en pratique cette conception.

Toutefois il semble que la connaissance des différentes phases préparant à la conquête d'un objectif pourrait aider les camarades à ordonner leur recherche dans cette voie : le F.T.C. par exemple.

H. VRILLON

Certes, lorsque l'on ouvre un ouvrage consacré à la pédagogie par objectifs, même l'un des plus simples comme celui de MAGER : *Comment définir des objectifs en pédagogie* (Gauthier-Villars), il y a de quoi être rebuté par la terminologie employée.

On peut aussi se demander si cette volonté de tout rationaliser, classer parfaitement ne cache pas une illusion scientifique : celle qui tendrait à laisser croire en la possibilité de hiérarchiser les opérations intellectuelles constitutives de l'acte d'apprentissage.

Néanmoins, il est peut-être schématique de vouloir assimiler la pédagogie par objectifs à ce que «la pédagogie Freinet met depuis longtemps en pratique avec ses bandes enseignantes... ses brevets».

Henri le sent d'ailleurs bien quand il reconnaît «que la connaissance des phases préparant la conquête d'un objectif pourrait bien aider les camarades à ordonner leur recherche dans cette voie...»

En effet, nous aurions certainement intérêt à y regarder d'un peu plus près du côté de cette «taxonomie» pour définir avec davantage de rigueur les acquisitions que nous voulons permettre de faire aux enfants et formuler des «programmes naturels» autrement que sous forme d'une liste d'activités aléatoires qui ne déterminent pas avec précision la nature des apprentissages effectués, ce qui dénote une confusion entre l'objectif et les modalités qui permettent de l'atteindre.

La pédagogie par objectifs se démarque d'une pédagogie des contenus définis en termes de PROGRAMMES, c'est-à-dire en une succession de notions dont la logique n'est souvent apparente que pour les concepteurs des dits programmes (et c'est peut-être encore leur faire beaucoup d'honneur que de les supposer capables de définir cette logique...).

La pédagogie FREINET a, depuis toujours, lutté contre cette pédagogie des contenus. Mais sa confiance affirmée dans le potentiel de curiosité, d'appétit de savoir des enfants quand les moyens leur sont donnés de prendre en main leur formation, l'amène tout autant à refuser que l'alternative à cette pédagogie de programmes soit posée, dans la pédagogie par objectifs en termes d'objectifs définis à l'avance, de manière rigide, en dehors des «apprenants».

La leçon qui est à tirer de cette méthodologie (1) c'est qu'elle oblige à préciser à l'avance, à annoncer clairement à ceux qui viennent en formation et à formuler en termes de capacités observables, ceci afin qu'il soit possible de vérifier aussi bien par «l'apprenant» que par les formateurs, que la capacité visée a bien été acquise.

On peut lui reconnaître la dénomination de pédagogie, dans un sens qui nous concerne, à l'École Moderne, si : — «L'apprenant» est partie prenante dans la définition des objectifs et dans la manière dont on vérifiera leur atteinte ;

— Les moyens pour parvenir aux buts fixés ne sont pas uniques, programmés de manière stricte, mais s'ils prennent en compte les acquis antérieurs, les capacités intellectuelles, les goûts, les intérêts, les aptitudes de chacun.

Vous voyez ce que je veux dire...

Nous avons, certes de nombreuses questions à poser sur cette pédagogie par objectifs.

N'est-ce pas le dernier gadget pédagogique à la mode ?

Un bon moyen pour donner une nouvelle forme aux contrôles, dénommés maintenant «EVALUATION» ?

C'est, en tout cas, déjà récupéré par le Ministre de l'Éducation qui en utilise le langage pour habiller sa réforme d'un discours d'aspect moderniste (cf. les numéros de *Courrier de l'Éducation* consacrés aux «objectifs généraux de l'Éducation», aux «objectifs du cycle préparatoire», puis à «l'objectif des collègues»).

Mais on sent bien que le nouveau langage est encore mal assimilé et les programmes ou les intentions idéologiques non explicites ont vite fait de pointer sous une formulation qui se veut «comportementale».

Par exemple, en math : «écrire, nommer les nombres» ou en «éducation morale et civique» : «sur le plan intellectuel : capacité de réfléchir sur les mobiles et les conséquences de ses actes ; ouverture aux jugements de valeur».

(1) Je préfère ce terme à celui de pédagogie, dans la mesure où le fait d'avoir formulé des objectifs n'implique en rien la manière dont on va chercher à les atteindre.

C'est aussi une méthode très appréciée dans les entreprises pour adapter les gens à leur poste de travail.

Comme beaucoup d'autres méthodes — et les méthodes actives peut-être davantage encore — ce peut être la meilleure et la pire des choses. Tout dépend du projet éducatif, donc politique au sens large du terme, qu'elle est appelée à servir.

X. NICQUEVERT

## Christiane ROCHFORT LES ENFANTS D'ABORD

Coll. Enjeux, Grasset éd.

«De tous les opprimés doués de parole, les enfants sont les plus muets.»

L'école est un service public gratuit financé par le public qui l'a oublié, et accepte la version officielle d'un bienfait donné au peuple pour le tirer de son ignorance et offrir à tous les enfants une égalité de chances dans la société.

Les bienfaits de l'école ont toujours été dispensés par des maîtres et maîtresses idéalistes, doués d'une énergie peu commune. Ils en ont été récompensés par des blâmes et des mauvaises notes — car ils sont notés eux aussi, et l'État est leur maître —. Les plus obstinés croyants ont dû quitter l'Enseignement Public (Freinet). L'État tient «son» école d'une poigne de fer. Elle est à lui, c'est-à-dire à l'entreprise dont il est le fourrier.

Pour résumer la question : l'école a fidèlement évolué, ou muté, en harmonie profonde avec les besoins de l'industrie et de ses services. En dépit de résistances internes elle est la pépinière de matériel humain adéquat. Elle est calquée sur ses structures et les transmet : soumission, compétition, ségrégation, hiérarchisation, et ennui mortel de l'âme...

### Expropriation de l'environnement :

Les bâtiments scolaires sont destinés aux enfants... Tous sont parmi les plus laids et tristes édifices jamais plantés... C'est une drôle de façon de penser aux enfants.

### Expropriation du corps :

Bouclé là à six ans, on tombe sur des chaises dures et on écoute des mots pendant des heures... Comment apprendre mieux à s'écraser?... C'est une leçon totalitaire. Voilà comment votre Occidental a la colonne soudée, les tubes engorgés, les poumons rétrécis, des hémorroïdes et la fesse plate. Casser physiquement la fantastique machine à désirer et à jouir. Que nous sommes, fûmes, avons été, tous, requiem...

### Expropriation de l'esprit :

Il faut à un volontaire deux mois pour apprendre à lire dans sa langue et six mois pour absorber le programme complet de l'école élémentaire (Illich). Les enfants qui apprennent vite, retiennent bien, sont bourrés d'énergie et de curiosité, y mâtent sept ans. Le programme, comme toute l'organisation du système scolaire est établi au sommet, hors de la présence des enfants.

Il est jacobin, imposant avec une seule langue, celle du pouvoir centraliste, une seule structure de pensée et un unique modèle de vie. L'école est un des plus puissants moyens d'abolir l'infinie diversité qui est la gloire de notre espèce.

### Guerre contre le hasard :

Il s'agit de définir la masse des enfants comme matériau de l'entreprise et de

sélectionner l'élément sûr, le bûcheur qui ne fera pas d'ennuis... Pour du déchet il y a du déchet dans l'école publique... Les maîtres idéalistes sont coincés, épuisés, déprimés, suicidés, licenciés, et même certains osent se mettre à parler... Pendant ce temps-là les enfants, les enfants dont on dispose et que personne ne consulte, eux les enfants, de l'école ils s'en fichent de plus en plus, tranquillement s'en détachent.

### Corps orienteur, ou la science domestique :

... L'organisation précoce de l'exploitation se fait aujourd'hui scientifique-ment. C'est-à-dire en utilisant des chiffres. La science psycho-technique chiffre la valeur du petit, sur le marché du travail.

### Ce que le Q.I. ne mesure pas :

Le Q.I. ne mesure pas l'intelligence, vu que personne ne sait ce que c'est et qu'on ne peut pas mesurer ce qu'on ne peut pas définir. Et on ne mesure pas un phénomène multi-dimensionnel, changeant, constamment en train de se faire ou défaire avec une échelle n'ayant qu'un haut et un bas. Et on ne peut pas mesurer une chose qu'on modifie par sa propre présence... Bref, personne ne se fait plus d'illusions sur la valeur scientifique du Q.I. Ils s'en servent car il est une belle valeur idéologique.

### Valeur idéologique :

Le Q.I. est un chiffre, et les gens restent coi devant les chiffres. Les chiffres sont une forme d'oppression dans ce monde moderne. C'est faux mais ça fait taire...

### Ce que mesure le Q.I. :

«On ne mesure en fait que la conformité entre le comportement intellectuel d'un individu et la norme imposée par la société qui a inventé le Q.I.» (Albert Jacquard).

Le Q.I. indique le type d'utilisation possible par l'entreprise d'une matière grise donnée. Son appellation honnête serait : quotient d'utilisation. Q.U., pas Q.I.

### La culture intensive de matière grise extra :

Soudain au cœur de la «crise de l'énergie», le monde industrialisé s'aperçoit que l'intelligence, c'en est une.

«Les enfants intelligents sont une ressource naturelle inexploitée, dont l'importance peut être plus grande que la bombe atomique» (un sénateur U.S.).

«Nous gaspillons nos ressources en matières grises» (un savant français).

«Sélectionner les surdoués et les entraîner spécialement c'est développer la capacité intellectuelle d'un pays comme on développait jadis sa capacité à produire du charbon ou à transporter les matières premières» (un journaliste).

Il s'agit en fait de l'appropriation et de la distribution rationnelle de l'ensemble des enfants, à la faveur du statut d'impuissance qui définit cette classe... Il s'agit de trafic d'enfants aux fins de rationalisation précoce de l'exploitation...

De nouveau il y a mutation au sommet : de l'élite d'Argent à l'élite du Savoir.

Nous sommes entrés dans cette mutation où l'U.R.S.S. a un peu d'avance.

Extraits de *Actualités chantiers de l'Enseignement spécialisé*

Notes relevées par  
Mireille GABARET  
qui espère par cette sélection  
ne pas avoir trahi  
la pensée de l'auteur.