

LES FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES DES TECHNIQUES FREINET

TECHNIQUES DE VIE

MENSUEL

21-22

MARS-AVRIL 1963

SOMMAIRE

- C. Freinet : *De quelques problèmes majeurs.*
M. Avanzini : *La discipline et le principe d'autorité.*
G. Lamireau : *L'hypnopédie.*

Documentation internationale

Flashes sur l'éducation du monde.

Livres et Revues

Comité de Patronage

- † M. Ad. FERRIÈRE
M. R. DOTTRENS, Genève
M. CROS, Directeur de l'Institut Pédagogique National
M. HART, Ministre de l'Education de la République de Cuba
M. CHAGOT, Sous-Directeur de l'Institut Pédagogique National
M. BLOCH, Professeur à la Faculté des Lettres de Caen
M. MUCCHIELLI, Professeur de psychologie à la Faculté de Rennes
M. NEEL, Professeur à la Faculté des Sciences de Grenoble
M. MAUCO, Directeur du Centre psycho-pédagogique Claude Bernard, à Paris
M. DELCHET, Directeur du Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université de Lyon
M. NAZET, Sous-Direction de la Jeunesse et de l'Education Populaire
M. LEFEBVRE, Inspecteur primaire à Alger
M. CHEVALIER, Inspecteur primaire à Dunkerque
M. UEBERSCHLAG, Inspecteur primaire à la Réunion
M. GOAVEC, Inspecteur primaire à Rabat (Maroc)
M. JOUBREL, Délégué général de l'A. N^{le} des Educateurs de Jeunes Inadaptés
M. BARBOTEU, Inspecteur départemental de la Jeunesse et des Sports
Dr FRIEDEMANN, Directeur de l'Institut d'Hygiène mentale de Bienne (Suisse)
M. ISCHER, Directeur des Etudes pédagogiques à Neuchâtel (Suisse)
M. BARBIER, Directeur des Activités culturelles de l'Union Suisse des Coopératives (Membre de la Commission Suisse pour l'UNESCO)
M. MEYLAN, Professeur honoraire de pédagogie de l'Université de Lausanne (Suisse)
M. GUÉNIAT, Directeur de l'E.N. des Instituteurs du Jura à Porrentruy (Suisse)
M. BAUDOUIN, Directeur de l'Institut International de Psychagogie de Genève
M. ROLLER, Directeur de l'Institut des Sciences de l'Education à Genève
M. SPANOGHE, Inspecteur Principal de l'Enseignement en Belgique, Président de l'Education Populaire
M. LAPORTA, Directeur de l'Ecole Pestalozzi, à Florence (Italie)
M. VISALBERGHI, Professeur de pédagogie à l'Université de Milan (Italie)
M. MAERTZ, Attaché au Ministère de l'Education Nationale, G.-D. Luxembourg
M. KRNETA, Conseiller à l'Institut Yougoslave de Recherches Pédagogiques
M. CHABAANE, Inspecteur primaire au Secrétariat d'Etat de l'Education Nationale de Tunisie
M^{me} SEMENOWICZ, Membre de l'Institut National de Pédagogie Spéciale, Varsovie (Pologne)

Comité de Rédaction

- M^{mes} Elise FREINET, Madeleine PORQUET.
MM. CHAUCHARD, C. COMBET, G. JAEGLY, J. VUILLET, C. FREINET,
P. LE BOHEC, M.-E. BERTRAND, P. DELBASTY.

De quelques problèmes majeurs

C. Freinet

**De la
télépédagogie
à la pédagogie
cybernétique...**

Les temps marchent vite. Et nos idées, fruit de nos expériences et de nos travaux influencent de plus en plus les milieux éducatifs où nos techniques deviennent officielles, même si on ne nous reconnaît aucune paternité, ce qui est d'ailleurs secondaire.

Mais, chemin faisant, des malentendus surgissent ; les mots n'ont pas le même sens pour des scolastiques et pour des éducateurs qui font un effort pour penser normalement. Nous avons à lutter contre cette tendance permanente à couler le nouveau dans les vieilles outres, pour que le passé puisse continuer à dominer et à freiner l'avenir ; des possibilités nouvelles naissent chaque jour, que nous n'avons pas le droit de négliger et pour lesquelles il faut trouver les techniques correspondantes, telles cette « télépédagogie » qui est en train de naître, que nous le voulions ou non, et qui sera malgré tout, quelque peu ce que nous la ferons. Le devenir même des individus ne sort pas défini et léché, des cogitations des philosophes. Ici aussi nous ne pouvons pas déduire automatiquement le futur de ce qui en fut l'origine et nos enfants ne réagiront point demain comme nous le ferions nous-mêmes.

Tout est à repenser. Et nous nous y employons. Nous le faisons comme en une synthèse permanente pour laquelle nous avons peut-être le tort de ne pas isoler les problèmes à discuter. Nous menons de front toutes les questions, parce qu'ainsi va la vie et je ne pense pas que la méthode en soit mauvaise si nous en jugeons par les importants résultats obtenus et par toutes les pistes, grosses encore d'obsédantes inconnues où nous nous engageons avec la cohorte des chercheurs inquiets de l'armée sans cesse grossissante de l'Ecole Moderne.

La pédagogie audio-visuelle

Jamais thème de Congrès n'avait donné lieu à des discussions aussi passionnantes. Nous devions lui consacrer deux séances plénières. Finalement les trois séances nous ont à peine permis de situer les problèmes.

Ce n'est pas nous, à l'avant-garde des techniques modernes, qui allons partir en guerre contre les nouveautés audio-visuelles, sous le prétexte qu'elles sont envahissantes et parfois envoûtantes. L'élan est pris. On n'endiguerà ni le cinéma, ni la radio, ni la télévision. Ce sont là des réalités avec lesquelles il nous faudra désormais compter. La pédagogie de demain sera fonction de la puissance de l'image fixe et animée, et de la possibilité que nous aurons de la faire servir à l'éducation que nous préparons.

Dans la discussion du thème, nous avons considéré comme deux phases.

Il y a d'une part la mécanique à diffuser images et paroles (les textes en étant à peu près exclus, ce qui annonce un déclin de l'écriture et de la lecture qui, n'en déplaise aux intellectuels, sont en train de perdre leur royauté).

Et d'autre part le contenu, la nature et la portée de ce qui passe à la mécanique.

Quels que soient les reproches que nous puissions faire à ce contenu, à certaines émissions de radio, à certains films et surtout à une part assez importante de la télévision, nous avons pensé que ce n'était pas là l'incidence la plus dangereuse des techniques audio-visuelles. Tout comme pour les journaux d'enfants et les comics en particulier : quelle que soit la valeur ou l'indigence des bandes dessinées, ce qui est le plus dangereux c'est le fait que désormais l'image remplace et submerge la pensée et que son déroulement produit comme une sorte d'ivresse qui bloque, durant un temps plus ou moins long, toutes possibilités.

Si l'enfant bénéficie encore, dans la vie courante d'une part suffisante de tâtonnement expérimental, si, dans la famille ou dans les rues, il peut poursuivre une activité de base qui lui est essentielle, les comics, le cinéma ou la télévision ne seront que le doigt de vin qui excite l'instant et produit peut-être comme au début de fumeuse confusion : le mal ne sera pas irréparable.

On dit bien sûr que les images du cinéma et de la télévision constituent de sérieuses d'exemples qui peuvent influencer sur le comportement et la moralité. Mais tous les enfants du monde ont toujours été soumis, plus ou moins à de telles suggestions. Les actes dont ils ont été les spectateurs n'ont pas toujours été d'une grande moralité. Mais il suffit en ce domaine que le bon soit assez actif et dynamique pour triompher du mauvais.

Nous ne voulons pas dire que les magies qu'on offre aux enfants soient par elles-mêmes indifférentes et sans portée. Elles constituent des éléments du milieu et on sait la grande part que nous faisons, dans notre pédagogie sur cette influence du milieu. Mais nous voulons dire que l'amoralité, ou l'immoralité de certaines images n'est pas forcément détériorante à un haut degré, surtout si elles sont souvent compensées par tout ce que l'image animée peut nous apporter d'exaltant et de bénéfique.

Nous avons tenu à mettre l'accent au cours de notre Congrès sur l'influence maléfique de la mécanique, quelles qu'aient été les images qu'elle distribue. C'est ce que nous nous sommes appliqués à démontrer dans les premiers chapitres de notre étude : *Les Techniques audiovisuelles*. (Bibliothèque de l'Ecole Moderne n° 18-19).

Il serait bon, je crois, de discuter dans *Techniques de Vie*, de cette influence de l'image, fixe ou animée, sur la pensée et le comportement des individus.

De la vie réelle à la vie désincarnée des images

Nous nous contentons ici de poser le problème en refaisant quelques constatations élémentaires : quand nous sommes dans le train et que nous voyons défiler à nos yeux les paysages, nous en prenons comme une sorte d'obsession qui nous empêche de penser, ce qui, peu à peu, endort notre esprit et l'annihile. Si nous voulons réfléchir et penser, il nous faut arracher notre regard de la portière tentatrice.

La chose est déjà plus grave avec les machines qui fonctionnent dans l'obscurité : quand on écoute la radio, on n'en reste pas moins dans l'atmosphère normale : le soleil luit, la salle à manger s'agite ou nous jouons avec notre chien. La radio n'est souvent qu'un fond sonore qui n'est pas sans importance, qui tend à modifier légèrement le climat mais pas d'une façon déterminante.

Les choses changent quand le cinéma et la télévision nous placent au préalable en chambre noire où l'image fortement éclairée, agit sur nous comme les lampes violentes sur les papillons. Nous sommes alors mécaniquement abstraits du monde et embarqués dans l'ambiance artificielle que recrée la mécanique. Et c'est pourquoi quand nous sortons du cinéma, il nous faut un certain temps pour nous replonger dans la vie, et certains individus ne s'y replongent que lentement, et pas toujours totalement.

Le mal n'était pas définitif tant que nous n'avions à notre disposition que le cinéma. On n'y allait qu'une ou deux fois par semaine car il fallait y aller, et payer. Entre temps l'illusion pouvait se dissiper, l'individu devant se replonger à nouveau dans la vie.

La télévision à domicile est, de ce

point de vue, une aggravation redoutable. Elle serait sans grand danger si elle était employée à doses raisonnables, comme le cinéma, à raison de quatre heures par semaine (la valeur de deux séances de cinéma). Mais c'est maintenant de 4 à 5 heures par jour qu'il faut parler avec le cinéma à domicile. La vie n'a même plus le temps de reprendre ses droits : on n'a plus le temps de parler ni de penser. Une autre vie se substitue bientôt à notre vie véritable, et c'est de celle-là qu'on parle, c'est d'elle qu'on discute, c'est elle qu'on attend.

C'est peut être là le plus grave danger qui menace actuellement notre civilisation : substituer à notre vie, qui a ses soucis, mais aussi ses devoirs et ses buts, une vie fictive désincarnée, qui agit comme dans un autre monde, avec peut-être ses éléments de grandeur et d'intérêt mais qui ne s'en développe pas moins à un niveau qui n'est plus le nôtre, et qui produit comme un divorce de personnalité.

Notre ami Guérin a justement passé au Congrès une courte bande enregistrée au coin d'une rue auprès d'un groupe d'adolescents, ce qui nous a montré l'emprise totale de la télévision sur ces jeunes esprits qui n'ont plus désormais qu'une optique : le petit écran.

On nous a demandé ce que nous pensions de la télévision éducative et nous avons déjà dit notre mot sur la télépédagogie. Là aussi nous considérons le mal que peut nous faire la mécanique des images animées et la désadaptation qu'elle peut nous valoir, même avec de bons films. A moins que nous trouvions assez puissant le contre-poison indispensable.

Il serait nécessaire de discuter tout spécialement ici de ces problèmes sur lesquels le Congrès n'a pu qu'alerter l'opinion - parents et éducateurs compris.

Pédagogie = information

La télévision considérée d'un point de vue éducatif pose le problème de l'information, que d'aucuns considèrent comme essentiellement favorable à la formation des individus.

On nous dit :

— *Il y a, à la télévision, des émissions intéressantes, et il est incontestable que les enfants qui suivent la télé sont beaucoup plus instruits que nous l'étions à leur âge.*

Instruits? peut-être. Mais si cette instruction n'était que la matière qu'on entonne dans la mémoire des individus et qui s'y incruste jusqu'à la rendre imperméable à d'autres fonctions, et si, en réduisant d'autant nos possibilités de réflexion on annihilait peu à peu ce qui fait notre supériorité sur les machines : la compréhension vivante au profit de la partie noble de notre être : l'intelligence, la sensibilité et l'affectivité?

Oui, l'information peut-elle et doit-elle être développée à l'infini, par la presse, la radio, le cinéma et la télévision? Peut-elle, à elle seule, pourvoir à la formation humaine des individus, auquel cas nous n'aurions qu'à demander aux machines le maximum de rendement?

Ou bien l'information n'est-elle que le complément de la nourriture essentielle des individus? Pourquoi et comment devrions-nous donner cette nourriture essentielle? Et quel est l'appoint mesuré que nous pourrions demander aux mécaniques?

Ce sont ces questions qu'il nous faudrait discuter avant de nous engager les yeux fermés, à la remorque des techniques audiovisuelles.

La pédagogie cybernétique

La mécanique a même fait un tour de plus. Voilà qu'on nous présente la *pédagogie cybernétique*.

C'est le titre d'une nouvelle revue Bulletin de l'Association de *Pédagogie cybernétique*, sous la direction de Louis Couffignal, spécialiste en la matière, Inspecteur général de l'Instruction Publique.

La revue ouvre sur une définition qui est à mon avis un malentendu et sur laquelle nous devons nous expliquer.

L. Couffignal écrit : « *La pédagogie est une action de l'homme sur l'homme qui a pour but de transmettre des informations et de les fixer dans la mémoire. La cybernétique est l'art d'assurer l'efficacité de l'action* ».

Et nous voilà, du coup, revenu à cette notion d'information qui semble être le maître-mot d'une pédagogie mécanique qui ne nous dit rien qui vaille.

Non, la pédagogie n'est pas seulement cela. Elle est plus encore que des mots fixés dans la mémoire, imprégnation d'individus, exemple silencieux, souvent plus éloquent, subtile influence de la raison et du cœur qui rendent les individus perméables par des processus que les machines sont loin encore de détecter.

Cette définition est dangereuse, car si elle était exacte, elle justifierait le remplacement du professeur par les machines qui peuvent effectivement transmettre les informations et en fixer la mécanique dans la mémoire.

D'où ce parti-pris de faire une large part à la cybernétique dans les processus d'éducation.

« *Tout homme est homme d'action dans son activité professionnelle* », comme celle-ci devait être obligatoirement séparée de l'activité culturelle au lieu de s'intégrer.

« *La pédagogie consiste en une transmission d'informations, au sens de la théorie de l'information. L'objet de la pédagogie est donc un ensemble de signes mesurables* ».

C'est trop négliger à notre avis les réactions sensibles et souvent subcon-

ientes des individus en face des éléments
divers de la vie. Cette théorie cyberné-
tique fait bien trop peu de cas de toutes
es notions sur lesquelles nous fondons
notre pédagogie et qui se situent à la
rontière de l'impondérable et bien sou-
vent de l'inexplicable.

Notion donc à reviser.

Autre malentendu : parce que la
cybernétique use de « mémoires » elle
lédouane la mémoire telle qu'elle est
onsidérée dans la pédagogie tradition-
nelle, par adjonction d'éléments nouveaux
à assimiler. *« L'enfant qui apprend sa
angue maternelle le fait, avant l'âge sco-
aire par le simple effet de la répétition
mécanique ».*

Nous avons expliqué, dans notre
méthode naturelle de lecture qu'il n'y a
pas seulement répétition mécanique, mais
étonnement expérimental qui fait appel
à une mémoire subtile qui appréhende
es faits nouveaux par une infinité de
iais très souvent électroniques qui sup-
pose le fonctionnement merveilleux d'une
achine humaine dont la cybernétique
n'est encore qu'un très pâle reflet.

Dans la campagne que nous avons
menée il y a trois ans contre la fameuse
circulaire du par cœur, nous nous sommes
toujours référés à cette complexité vi-
vante. Vous dites aujourd'hui que la
répétition mécanique serait nécessaire à un
bon fonctionnement de la mémoire. Or,
on sait combien sont fugitives ces acqui-
sitions, alors qu'un événement surgit dans
des conditions particulières de milieu et
d'affectivité nous touche jusqu'au plus
profond de nous et s'inscrit à jamais,
sans répétition, sur notre comportement.
C'est justement sur les conditions sensi-
bles de l'acquisition que nous mettons
l'accent. Il serait regrettable que la cyber-
nétique, science d'avant-garde, vole ainsi
au secours du par cœur menacé.

La machine à enseigner

Sous le signe de la cybernétique, la
revue aborde le problème de la machine
à enseigner, non pas de cette forme
humanisée que nous venons de mettre
au point avec nos bandes enseignantes,
mais de celle qui se base sur les cartes
perforées pour l'organisation méthodique
et la transmission des connaissances.

*« C'est en prenant conscience des réali-
tés que l'enseignement démunie d'hommes,
limité en moyens, conçu pour un autre
ordre de choses, se libérera vraiment en
remplissant son rôle fondamental de trans-
mission et d'organisation des connaissances ».*

Quant à nos craintes de robotisa-
tion, la revue y répond d'avance, fort
légèrement à mon avis : *« Quant aux lieux
communs sur la perte de liberté qu'entraî-
nerait une standardisation dans ces domaines
ils relèvent également de l'auto-suggestion
collective lorsqu'ils sont honnêtes ».*

Le numéro 1 de la revue définit
pour ainsi dire le programme. Nous verrons
par la suite le développement qu'on lui
donnera. Nous ne sommes point contre
la cybernétique, nous pensons que son
emploi peut un jour nous être utile.
Mais, pour si important que soit la décou-
verte, cette cybernétique n'est encore
qu'une caricature de la vie. Tout reste à
découvrir, et en attendant fondons sur
l'expérience et le bon sens, une pédagogie
dont on reconnaîtra un jour la valeur
cybernétique.

LA MÉMOIRE

Que de contradictions à propos de
ce problème de la mémoire, même chez
les spécialistes ! Il ne serait pas inutile
que nous consacrons à ce thème un
numéro spécial de *Techniques de Vie*,
comme vient de le faire la revue *Enfance*.

Nous serions d'accord avec P. Fraisse qui écrit son *Plaidoyer pour la mémoire*, mais après avoir fait justement la distinction entre la mémoire automatique et la mémoire vivante. Les définitions contredisent d'ailleurs celles de la *pédagogie cybernétique* : « *La répétition seule ne sert à rien... Il n'y a pas de mémoire mécanique ou de mémoire brute, comme disait Dugas, mais il y a toujours une mémoire organisée et il n'y a mémoire que parce qu'il y a organisation de ce que l'on apprend* ».

Ce n'est d'ailleurs que partiellement juste. La mémoire est, à mon avis une qualité pour ainsi dire physiologique de l'être humain. Les éléments extérieurs laissent en nous une trace. Tous laissent cette trace, mais elle est plus ou moins nette, plus ou moins indélébile. Si vous marchez sur le sable, le pied s'enfonce ; mais si vous mettez le pied sur le rocher, il n'en restera peut-être qu'une odeur subtile, à laquelle nous ne serons pas sensibles, mais qu'un chien distinguera.

Les événements de la vie s'inscrivent comme sur une plaque. Mais la netteté de cette inscription est fonction de la sensibilité de la plaque, de l'éclairage, du temps d'exposition. C'est tout cela qu'on appelle la mémoire. C'est dans ce contexte qu'il nous faudrait étudier les données les plus sûres pour la persistance de ces traces.

Nous nous essaierons à cette démonstration.

Revenons-en à Paul Fraisse.

« *Ce n'est pas la répétition qui produit la fixation, elle n'en est que la condition* ».

« *Une vieille école prétendait que l'on pouvait perfectionner la mémoire par l'exercice comme on développe les muscles par le sport. Mais toutes les recherches de psychologie expérimentale ont montré que ce point de vue était faux. L'aptitude à mémoriser n'est pas en elle-même améliorée par l'entraînement* ».

Voilà qui condamne implicitement la circulaire Lebette sur le par cœur

...

Dans le même numéro, M. Jean Repusseau, Directeur d'E.N., rend compte d'une expérience qui sous la direction du Professeur Chateau, servait de préparation à une thèse sur l'enseignement du français à l'Ecole primaire.

L'auteur nous avertit : « Il s'agit ici en quelque sorte, d'une apologie du « par cœur » et d'un plaidoyer pour un enseignement livresque ».

Nous parlons d'influence du milieu. Sans la nier, l'auteur prétend faire varier le milieu scolaire et intérieur, ce qui lui a valu certainement des succès scolaires.

De ce même point de vue J. Repusseau n'a pas tort : quand on s'attaque comme nous le faisons au complexe de la vie rien n'est simple, et on ne résoud jamais totalement les problèmes posés.

Mais si on les isole au contraire même arbitrairement, on pourra partir le soir avec la conscience du devoir accompli : l'enfant aura fait ses devoirs et le maître aura avancé de deux pages dans les leçons traitées.

Qu'un I.P. essaie d'augmenter ainsi le rendement scolaire de ses classes, c'est peut-être valable, étant donné l'état de la pédagogie et le manque d'initiation des maîtres pour d'autres techniques. Mais c'est là s'organiser dans l'erreur.

« *Qu'on ne s'étonne donc pas que la méthode traditionnelle ait encore les faveurs de beaucoup : la sécurité de la leçon aux fins précises et aux limites nettes donnent toujours bonne conscience à ceux qui ne sentent pas toujours sûrs de leurs vues d'ensemble, comme à ceux qui entendent prendre des risques mesurés* ».

Autrement dit, l'auteur a essayé d'organiser pour un meilleur rendement la classe traditionnelle. Il a bien défini

son problème et nous lui savons gré. Nous nous plaçons nous, sur un autre chantier : organiser l'Ecole Moderne.

J. Repusseau lui rend d'ailleurs hommage : « *Nier les réussites (de l'Ecole Moderne) dans ce domaine, c'est nier l'évidence ; mais il faut remarquer qu'une telle pédagogie exige du maître un à-propos, un courage, un enthousiasme, un sens psychologique, social et littéraire, que tous ne possèdent pas ; il faut noter aussi qu'elle est difficilement imitable et transmissible* ».

Mais nous rétorquons qu'aucun instituteur ne pourra continuer longtemps la classe telle que le prévoit l'expérimentateur.

La pratique recommandée serait bien souvent acceptable si elle était possible. En effet, partir d'un « texte qui vous plaise », suppose que vous ne vous contentez pas de suivre le manuel. Mais cette pratique nécessite la recherche et le recopiage des textes ad hoc, ce qui représente pendant trois ans, une tâche particulièrement lourde et difficile, en effet, aucun texte n'a été proposé deux fois aux mêmes élèves ; il a donc fallu rassembler plus de 300 textes différents répondant aux exigences déjà formulées (et les fournir matériellement à chacun des élèves d'une classe comptant entre 32 et 40 unités.)

Et voilà la tare rhéidibitoire de l'expérience. L'auteur a pensé qu'entre la méthode traditionnelle et les méthodes modernes il pouvait trouver une solution intermédiaire. Il l'a partiellement trouvée. Mais voilà, elle est inappliquable.

Tel est hélas ! le danger de certaines expériences méthodiquement menées, parfois valables en soi, mais qui ne servent pas en définitive le progrès technique de notre école.

LES MATHÉMATIQUES MODERNES

Notre pédagogie puise sa force du fait que, partie pour ainsi dire de la base, elle rejoint dans sa conception, les théories et les découvertes nouvelles les plus poussées et les plus abstraites.

Il en est ainsi des *mathématiques modernes* dont on parle beaucoup mais que les professeurs de mathématiques eux-mêmes ne parviennent pas toujours à comprendre. Il était de notre devoir de nous renseigner ne serait-ce que pour voir si l'idée nouvelle ne pourrait pas nous aider à mettre au point notre pédagogie du calcul au premier degré.

Nous avons lu des livres, nous avons discuté de la question avec des mathématiciens. Nous ne voyions aucune lumière.

Nous avons eu alors l'intuition que cette mathématique des ensembles c'était tout simplement notre calcul vivant et complexe. Nous expliquions ainsi cette parenté : jusqu'à ces derniers temps, les mathématiques étaient une branche à part qui fonctionnait en circuit fermé, comme fonctionnait séparément la géométrie, les sciences naturelles, physiques et sociales. Chacune de ces sciences s'était bâtie son refuge à elle, hérissé des barrières qu'étaient les règles et les théorèmes.

C'était au temps où ces sciences étaient scolaires, sans application aux incidences de la vie.

Mais quand un ingénieur a eu à résoudre le problème du transport de l'énergie électrique par exemple, il s'est rendu compte qu'il devait travailler dans un grand complexe qui était non seulement mathématique mais scientifique, géographique, artistique, social, humain. Il lui fallait de ce fait aborder la mathématique sous un angle nouveau qui, comme

par hasard ne coïncidait pas toujours avec les vues des scolastiques. Les mathématiques nouvelles étaient nées.

Et c'est pourquoi, avec Beaugrand qui s'est longtemps aussi passionné à cette question, nous avons placé nos fiches complexes sous le signe des « mathématiques des ensembles ».

Mais avions-nous raison? Notre conception correspond-elle avec les données des initiateurs? Nous n'osions pas trop l'affirmer. Quant à nos camarades ils étaient certainement nombreux à penser comme ce correspondant qui m'écrivait récemment : « *N'usez pas de ce qualificatif de théorie des ensembles pour vos fiches complexes. Nous nous faisons moquer de nous* ».

Nous avons été quelque peu soulagés et rassurés à la lecture d'une étude parue dans *L'Educateur Suisse*, sous le titre « Les mathématiques modernes généralisées dans l'enseignement belge », et dont nous regrettons de ne pouvoir citer que les principaux extraits :

L'enseignement des mathématiques, chacun le sait, est en passe de subir des transformations qui débordent très largement le plan des méthodes. C'est la conception profonde de cette science, élevée elle-même au rang de langage universel, qui est remise en question. Remise en question tellement radicale d'ailleurs, qu'on voit mal comment les moules anciens — programmes, manuels, voire sous-branches conventionnelles : algèbre, trigonométrie, etc — pourront s'adapter aux théories modernes sans éclater.

Bien que moins touchée que l'école secondaire, évidemment, l'école primaire n'échappera pas au bouleversement qui s'annonce. S'il est fort probable que les enseignants formés selon les normes traditionnelles ne seront pas astreints d'un jour à l'autre à enseigner selon l'optique nouvelle — ce serait le plus sûr moyen de compromettre

cette révolution mathématique — il est hors de doute que les prochains manuels, les prochaines révisions de programmes devront tenir compte peu ou prou de cette évolution fondamentale.

Et le journal reproduit l'essentiel d'un article paru dans *Sciences et avenir*, sous la plume de Pierre de Latil :

Les mathématiques, au fur et à mesure de leur évolution au cours des siècles, ont progressé en profondeur. L'image est excellente de dire que l'homme a d'abord perçu les feuilles de l'arbre mathématique, autrement dit des phénomènes tout extérieurs. Ensuite il a remonté à des branches, et ce furent les diverses « branches » des mathématiques. Mais, aujourd'hui, l'esprit humain est parvenu aux racines les plus profondes et là, il a découvert qu'il touchait aux principes fondamentaux du raisonnement humain. Ainsi a-t-il saisi l'unité de « la » mathématique, comme dit aujourd'hui Nicolas Bourbaki, l'illustre mathématicien français.

L'enseignement actuel des mathématiques se perd dans le dédale des feuillages et des branchages. L'enfant apprend chaque problème, chaque discipline de façon indépendante, sans se rendre compte que des concepts généraux sont à la racine de ces cas particuliers. C'est seulement s'il parvient à des études mathématiques supérieures qu'il aura droit aux grands concepts généralisateurs. Mais, alors, il devra faire un effort considérable pour se rendre compte qu'il n'avait pas réellement compris, et pour repartir à zéro. A zéro, c'est-à-dire à partir des racines pour travailler ensuite dans le sens de la sève.

Voilà les arguments essentiels des promoteurs d'une refonte de la pédagogie mathématique : mettons directement l'enfant au contact des principes premiers qui sont élémentaires, qui n'ont que le défaut

d'être peut-être même trop simples ; il lui sera plus facile alors de découvrir peu à peu l'immense édifice des mathématiques et on lui aura évité ces retours en arrière, ces « changements de pied » qui sont aujourd'hui nécessaires entre le lycée et l'université.

Recherchons expérimentalement les principes premiers, simples et vivants, n'est-ce pas là toute notre pédagogie ?

Au lieu d'inculquer aux jeunes élèves des notions que leurs professeurs savent être périmées et qu'on devra leur demander d'oublier le jour où ils en viendront à des études universitaires, puisqu'il faudra, alors, que les jeunes gens repartent « à zéro » sur les bases de l'algèbre moderne — comme toutes les universités le font aujourd'hui — pourquoi ne pas directement partir « de zéro » dès l'enfance et donner tout de suite aux jeunes esprits les bases profondes de tout raisonnement ?

En 1956, lors d'une rencontre internationale organisée à Sèvres par l'Association des professeurs de mathématique, notre grand mathématicien Choquet prononça une phrase, depuis célèbre, sur les professeurs de mathématiques : « des gardiens de musée qui montrent des objets poussiéreux dont la plupart n'ont pas d'intérêt ». « Ces vitrines il faut les briser ! » avait conclu l'orateur.

En 1959, l'OECE faisait passer ces questions sur le plan européen en organisant des journées d'étude sur la pédagogie mathématique à l'Abbaye de Royaumont ; c'est là que le professeur Dieudonné lança son cri désormais fameux : « A bas Euclide ! ».

Du coup, combien de pères de famille ne vont pas s'inquiéter : « Nos pauvres gosses ! Comment oser leur enseigner davantage d'abstractions alors que, tout à l'inverse il faudrait concrétiser au maximum tous les enseignements ! ».

Attention ! il s'agit de bien s'entendre. Dans l'esprit de ses promoteurs, la révolution des programmes doit s'accompagner d'une telle révolution dans la façon d'enseigner que tout argument contre l'enseignement d'abstraction tombe entièrement à faux.

Saluant l'ère nouvelle, M. Servais, président de l'Association belge des professeurs de mathématiques, a dit à Arlon : « Si nous devons enseigner les nouvelles mathématiques comme nous enseignons les anciennes, nous serions impardonnables, et notre réforme serait vouée à l'échec ».

Comment ne serions-nous pas rassurés ? N'avons-nous pas vécu, ne vivons-nous pas encore, la même aventure qui nous vaut l'opposition de ceux qui se lancent dans nos techniques avec l'esprit des vieilles méthodes et qui concluent, logiquement, de leur expérience, que notre pédagogie est trop difficile et que seuls quelques initiés peuvent la comprendre et la pratiquer ? Et n'avons-nous pas dû nous aussi mettre nos camarades en garde contre les dangers d'une extension trop rapide de nos techniques qui seraient vouées à l'échec si on ne les pratique pas selon l'esprit nouveau ?

Les abstractions ?

N'avons-nous pas affirmé nous-mêmes qu'il n'est pas prouvé que le concret soit à l'origine de l'enseignement du calcul. Et si c'était plutôt l'abstrait !

Voilà ce qu'en dise les auteurs des mathématiques modernes.

UNE CLASSE PRESQUE MUETTE

Les abstractions ont fort mauvaise réputation scolaire. Et pourtant, on n'y peut rien : les mathématiques, clé nécessaire de toutes les sciences, procèdent par abstractions. Ne vaut-il pas mieux prendre le taureau par les cornes, et renoncer à biaiser avec lui ? Bref, puisque abstractions il y a, le plus simple serait peut-être de chercher à mieux les enseigner en tant que telles.

Toute école mathématique moderne est d'accord là-dessus : nous les enseignons fort mal. Ouvrez un livre scolaire, vous y verrez définitions abruptes, développements théoriques et, ensuite, seulement ensuite (mais pas toujours), de brefs exemples pour tenter de concrétiser les notions jusqu'alors trop abstraites. C'est ainsi qu'une série de livres scolaires en cours de publication pour les différentes classes présentent les notions fondamentales de la théorie des ensembles. Voilà exactement le modèle de ce qu'il ne faut pas faire : verser les nouvelles matières dans les anciens moules.

Pour les réformateurs, l'idée doit naître des faits, la notion doit intervenir que dans une phase ultérieure — qui peut être d'ailleurs décalée de plusieurs années — pour expliciter la notion, pour la concrétiser pourrait-on dire.

OU LES ADULTES ONT UN JUGEMENT FAUSSÉ

On voit bien que nos craintes d'une réforme menant à un enseignement « trop abstrait » tombent d'elles-mêmes devant de telles méthodes. L'abstraction qui naît peu à peu du concret est-elle d'accès si « difficile » ?

Mais qu'appelons-nous une notion « difficile » ?... Osons le dire : c'est une notion qui bouleverse nos idées toutes faites à nous adultes ! (ou plutôt les idées qu'on nous a faites au cours de nos études). Nous sommes les prisonniers du moule où a été formé notre esprit. Par cela même qu'une notion est extérieure à cette prison intellectuelle, elle nous semble « incompréhensible ». Ainsi l'atome, ainsi l'électronique pour les générations qui se trouvaient trop âgées lors de leur avènement.

« Ensemble » ou « groupe », « surjection » ou « différence symétrique », pourquoi ces notions seraient-elles plus abstraites que celles des racines carrées ou d'égalité de deux angles qu'on nous a inculquées dès

l'enfance ?... L'expérience sur les « gardiennes » belges a prouvé que, si de jeunes esprits se meuvent durant plusieurs mois dans les notions de l'algèbre moderne, celles-ci leur deviennent bientôt parfaitement familières.

Toute la question est de savoir quelles sont, des notions « classiques » ou des notions « modernes », celles qui doivent être enseignées les premières. Pour les tenants de l'actuelle révolution, ce sont évidemment les notions primordiales, celles qui se trouvent à la racine de tout. Ils arguent de ce qu'elles sont beaucoup plus générales et que leur connaissance facilite beaucoup l'étude ultérieure des mathématiques plus ardues.

Que ces notions n'aient été discernées que dans ce siècle, qu'elles aient droit ainsi à l'étiquette de « moderne », est-ce une raison pour qu'elles soient plus abstruses ? Ce sont les principes les plus profonds qui ont été découverts les derniers : n'est-ce pas le point normal que les fondations d'un monument ne soient atteintes par un archéologue qu'au terme de ses fouilles ?

On peut même dire que, en remontant aux principes premiers, les mathématiciens ont accédé aux fondements psychologiques de la pensée. Il ne s'agit donc que de révéler aux jeunes esprits des notions qui sont innées en eux, des notions qui préexistent à tout enseignement et que l'enseignement doit simplement faire monter de l'inconscient pour affleurer au conscient.

Lorsqu'on réfléchit à la connaissance mathématique, c'est toujours une surprise de découvrir que certaines notions qui nous semblent difficiles parce qu'on nous les enseigne trop tardivement et d'une façon trop théorique, sont en réalité présentes dans l'esprit des humains les plus frustes.

On voit bien maintenant la position des réformateurs : bien des notions sont innées en tout cas, toutes les notions peuvent

éclore dans l'esprit humain si l'on met celui-ci dans des situations telles qu'il les « sente ». Le pédagogue doit donc faire éclore ces abstractions sans le secours des mots, si possible. Cette éclosion, soulignons-le, peut s'étendre sur plusieurs années, depuis les toutes premières classes du primaire jusqu'à la fin du secondaire par exemple, avant que des formulations verbales ne viennent l'explicitier. Alors, cette formulation — cette étiquette collée sur un objet jusque-là flou — apparaît comme une véritable concrétisation.

Que l'on est loin des définitions *ex abrupto* de nos livres scolaires !

PIERRE DE LATIL

Voilà qui va nous permettre d'aborder notre calcul vivant et nos problèmes complexes avec plus de sérénité. Ils sont à la base des mathématiques modernes.

Nous en avons l'intention. Nous venons d'en lire la démonstration.

“ TECHNIQUES DE VIE ” ET L'A.M.E.

Techniques de Vie devient l'organe officiel de l'Association pour la Modernisation de l'Enseignement (AME), régulièrement constituée à Niort.

On trouvera page 14 l'essentiel du *Mémoire* que nous avons établi et que nous adressons aux pouvoirs publics et aux parlementaires. Nous y proposons des solutions pratiques dont on pourra s'inspirer lors de la discussion prochaine de la Réforme de l'Enseignement.

Nos techniques sont aujourd'hui connues et appréciées. Et surtout il n'y en a pas d'autres actuellement qui puissent apporter la solution désirable pour les

institutions qui reconnaissent ne plus pouvoir fonctionner selon les méthodes traditionnelles. C'est pourquoi les *classes terminales* qui seront constituées prochainement auront recours à notre pédagogie et à nos techniques. Tel est le souhait des Instructions Officielles. Souhaitons qu'on commence du moins la réforme par le commencement ; par l'installation du matériel nouveau indispensable, et à la formation spéciale des maîtres.

Des sections de l'AME sont en train de s'organiser dans les diverses villes. Nous ferons sous peu un appel plus direct à nos lecteurs.

“ TECHNIQUES DE VIE ” ET LA F.I.M.E.M.

Techniques de Vie sera aussi l'organe officiel de notre FIMEM (Fédération Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne).

L'audience de nos techniques va s'étendant dans les divers pays du monde. Dix-sept d'entre eux étaient représentés à notre Congrès international de Niort.

Vingt autres avaient envoyé des messages.

Outre ces relations par la revue, il a été prévu l'organisation de stages : en France, en Pologne, à Aoste. Nous en donnons la liste ci-dessous pour que nos camarades étrangers puissent se faire inscrire sans retard.

FEDERATION INTERNATIONALE DES MOUVEMENTS ECOLE MODERNE
INSTITUT COOPERATIF DE L'ECOLE MODERNE (Technique Freinet)
BP 282 Cannes (A.-M.)

ETE 1963 : LES STAGES DE L'ECOLE MODERNE

EN JUILLET :

- Stage « Sud-Ouest » à St-Girons (Ariège) - 7 au 13 juillet inscription : M. Sert, inst. Montaut (Ariège)
- Stage Ile-de-France à Choisy-le-Roi (Seine) - 2 au 8 juillet inscription : M. Reuge, 12 rue Noblet, Choisy-le-Roi (Seine)
- Stage spécialisé Préhistoire-Archéologie à Tuzaguet (Hte-Garonne) - 22 au 27 juillet inscriptions : Fourcade, 22 rue Dr Calmette, Toulouse

EN AOÛT :

- Stage franco-maghrebin à Gattières (A.-M.) - 9 au 15 août inscription : Malou Bonsignore, Ecole Gattières (A.-M.)
- Stage Techniques Sonores à la Salvétat-sur-Agout (Hérault) - 16 au 26 août inscriptions : Guérin BP 14, Ste-Savine (Aube) - (réservé aux adhérents ICEM)
- du 26 au 30 août inclus : Journées de Vence (sur invitations)

EN SEPTEMBRE :

- Stage national Second Degré - CEG 2 au 7 septembre à Darney (Vosges) inscriptions : Petitcolas, CEG-Darney (Vosges)
- Stage régional-Est : mêmes lieux, dates et inscriptions (classes prim.)
- Stage breton à Etel (Morbihan) - 4 au 8 septembre inscriptions Mme Guillaume - 42, rue Jules-le-Gd-Lorient (Morbih.)
- Stage Rhône-Nord à Chaix (Ain) près Génissiat - 7 au 12 septembre inscriptions : Taponard instit. à Ozan par Pont-de-Vaux (Ain)
- Stage Rhône-Sud (pour les départements Ardèche, Vaucluse, Drôme) à St-Bonnet-de-Valclérieux (Drôme) inscriptions : Lonchamp instit. Dieulefit (Drôme) 8 au 13 septembre
- Stage Normandie à Grandcamp-les-Bains (Calvados) - 6 au 11 sept. inscriptions : Barrier, 6 rue d'Hermanville - Caen (Calvados)
- Stage Centre-Ouest à La Vallée par Beurlay (Ch. Mmes) 2 au 7 sept. inscriptions : M. Brillouet, Ec. Pasteur filles - Saintes (Ch.-Mme)
- Stage Massif Central à Auriac-l'Eglise (Cantal) du 2 au 7 septembre inscriptions : Vinatié inst. à Auriac-l'Eglise (Cantal)

STAGES A L'ETRANGER :

- Suisse : Les Chevalleyres par Blonay 11-12 mai inscriptions : à Gardel, 19 Av. Floréal - Lausanne (Suisse)
- Pologne : 24 août - 6 septembre. Inscriptions avant le 15 mai auprès de Déléam - St-Rémy-le-Petit par le Chatelet-s-Retourne (Ardennes)
- Allemagne Fédérale : Sarrebruck - dates à préciser. Inscriptions à : M. Ueberschlag - Inspecteur Primaire - Wissembourg (Bas-Rhin)

- *Aoste* : 2 stages internationaux 1^{er} et 2^e degré. Dates à préciser. Renseignements : Centre International de l'Ecole Moderne - Place des Ecoles - Aoste (Italie)
- *Italie* : 1 stage - dates à préciser. Inscriptions : ICEM, Cannes (A.-M.)
- *Stage spécial* : Maîtres d'Application. Février 1964 - Coutances (Manche). Inscriptions et renseignements : Béruti, 6 rue Gérentet - St-Etienne (Loire) - (deux journées d'études)

♦ Tous les stages Ecole Moderne, en France comme à l'Etranger, sont Internationaux. En écrivant au responsable du stage, vous pourrez obtenir les renseignements détaillés et une fiche pour votre définitive inscription.

♦ Joignez une enveloppe timbrée portant votre adresse.

♦ Les stages Ecole Moderne (Techniques Freinet) sont réservés aux membres de l'Enseignement Public.

♦ Les places sont limitées et dans le cas de stages régionaux, priorité est donnée aux inscriptions fermes des départements de la région.

♦ Un stage de fouilles archéologiques se tiendra du 1^{er} au 15 juillet - Les Marais-de-St-Gond (Marne) - Renseignements et inscriptions : Chertier route de Voipreux-Vertus (Marne).



Correspondances interscolaires internationales

Nous continuerons à les organiser au mieux. Mais à cause des difficultés multiples, parmi lesquelles celles de frais et de la différence de langues, nous ne pouvons guère les généraliser comme nous le faisons sur le plan national.

Par contre, dans le cadre de la campagne mondiale contre la faim, nous allons organiser tout un réseau de parrainages d'Ecoles fonctionnant en milieu difficile.

Dès maintenant nous demandons :

— d'une part à nos correspondants

d'Afrique du Nord, d'Afrique noire, et d'Orient, de nous donner des adresses d'écoles qui seraient heureuses de recevoir non seulement des lettres et des livres mais aussi des habits et des vivres ;

— d'autre part aux écoles françaises et étrangères qui ne sont pas dans la misère de se faire inscrire pour l'aide à partir d'octobre, aux écoles en difficulté.

Lutte contre la faim ! Ce ne doit pas être pour nous un mot vide. Nous devons en faire une humaine réalité.

C.F.



La modernisation de l'enseignement est aujourd'hui à l'ordre du jour

Elle doit d'urgence devenir une RÉALITÉ

C'est une question de vie ou de mort pour l'Éducation Nationale, pour le progrès et pour la culture

L'inéluctable modernisation

Que l'enseignement doive être modernisé, cela ne fait plus de doute pour personne. On ne peut pas instruire et éduquer des enfants de l'ère atomique selon des normes qui étaient peut-être valables il y a cent ans, au temps des diligences, mais qui sont aujourd'hui manifestement dépassées.

Et la démocratisation de l'Enseignement, qui est un des impératifs de notre époque, pose aux pouvoirs publics et aux usagers des problèmes qui ne peuvent pas rester plus longtemps sans réponse.

La Modernisation de l'Enseignement est à l'ordre du jour. Nous ne pouvons que nous en féliciter, nous qui luttons depuis trente ans pour substituer à des pratiques scolaires désuètes des conditions de travail dégagées de toute scolastique et d'un meilleur rendement technique scolaire, social et humain.

De la théorie à la pratique

Du Ministre de l'Éducation Nationale au Comte de Paris, l'unanimité est totale : il y a danger à laisser l'enseignement se désadapter chaque jour davantage du milieu ambiant. Il faut trouver au problème qui nous est aujourd'hui brutalement posé par l'afflux sans cesse croissant des jeunes générations et par l'évolution accélérée du monde, une solution valable.

Les projets théoriques ne manquent pas. Personnalités et organismes nous disent à l'avenir ce qu'il faudrait faire, mais ils nous laissent charitablement le soin de faire passer dans la pratique de nos classes leurs éminentes théories.

Nous demandons que les problèmes de l'enseignement soient abordés d'un point de vue scientifiquement rationnel, tout comme les problèmes de la modernisation industrielle ou agricole qui se résolvent non point théoriquement mais techniquement et pratiquement pour un meilleur rendement.

Notre programme de modernisation de l'enseignement

Si nous pensons être en mesure d'apporter notre pierre à l'étude du problème actuel de la modernisation de l'enseignement c'est que, dépassant les vaines théories, nous apportons le résultat d'expériences éprouvées au cours de 35 années de recherches coopératives.

Les points suivants de ce qui pourrait être notre programme de modernisation ne sont point des vues de l'esprit. Ce que nous réalisons dans des milliers et des dizaines de milliers de classes, peut devenir la norme pour la masse des écoles françaises, à condition que les pouvoirs publics permettent et aident cette transformation.

1^o - *L'Ecole doit fonctionner comme une entreprise bien organisée*, où nul ne perd son temps à des travaux inutiles. Toute scolastique devra peu à peu être bannie de l'école, qui cessera de ce fait de fonctionner en milieu fermé, avec ses règles, ses lois et ses pratiques. Combien de copies inutiles, de rabâchages superflus, d'exercices bouche-trous qui disparaîtront d'eux-mêmes le jour où l'Ecole fonctionnera normalement.

2^o - *Pour un vrai travail*, les pratiques scolaires d'étude formelle, de leçons, d'exercices et de devoirs correspondants devront être éliminées peu à peu au profit du *travail*. Et ce travail doit devenir un vrai travail, ayant un but, une « motivation » dans le cadre du milieu où vit l'enfant.

3^o - *Transformation matérielle et technique*. Mais pour travailler vraiment à l'Ecole, comme on travaille vraiment à l'atelier ou à l'usine, un certain nombre de conditions préalables doivent être remplies.

L'Ecole actuelle est en effet construite, aménagée, équipée, conçue pour une forme de travail dont tout le monde reconnaît aujourd'hui la vanité. La transformation matérielle et technique de cette école doit être le premier acte de la modernisation souhaitée.

4^o - *Vingt-cinq enfants par classe* : Tel est le mot d'ordre que nous avons lancé en 1956, qui paraissait alors utopique et qui est admis aujourd'hui officiellement comme une norme à atteindre dans les meilleurs délais.

Pourquoi 25 enfants par classe ?

— Parce que au-delà de ce nombre, l'éducateur ne peut pas s'occuper individuellement de chaque élève, et qu'il ne peut donc pas y avoir dans la classe cette présence, cette affectivité, cette imprégnation culturelle qui sont à la base de toute véritable éducation.

— Parce que la surface actuelle des classes ne permet pas de fonctionner avec un nombre d'élèves plus élevé et selon des méthodes modernes qui nécessitent activité, collaboration, travail d'équipe, déplacement dans la classe munie de l'outillage absolument indispensable.

5^o - *Contre les grands ensembles*.

Les enfants, comme les hommes d'ailleurs, ne supportent pas l'entassement et l'anonymat.

Les Ecoles-casernes et les grands ensemble sont de ce fait une erreur et un danger.

La construction devrait dès maintenant en être proscrire, les écoles modernes ne devraient pas comporter plus de cinq classes ou groupes de cinq classes.

En attendant qu'une redistribution des services puisse être opérée, nous

demandons la constitution dans tous les grands ensembles d'unités pédagogiques de cinq classes, fonctionnant de façon pédagogiquement autonome, sous la direction d'un conseil élu, de façon que les élèves puissent être en contact permanent avec des maîtres qu'ils connaissent et apprécient.

6° - *Le travail pédagogique suppose le silence et la paix.*

Les Ecoles devraient être construites loin du bruit, dans un cadre reposant.

Elles devraient être insonores, avec des cours de récréations permettant le délassement et le repos.

7° - *Les classes modernes doivent être équipées pour le travail nouveau.* C'est élémentaire. Dans les classes traditionnelles, les seuls outils de l'écuyer et du maître sont :

- le manuel scolaire ;
- la salive que le maître doit gaspiller jusqu'à épuisement pour des démonstrations et des explications dont la portée éducative s'avère bien réduite.
- les cahiers et les porte-plumes (les stylos bille n'étant pas admis).

Notre longue expérience de pédagogie moderne nous permet d'établir comme suit la liste de l'outillage de base, désormais souhaitable (par ordre d'urgence) :

1. *Un matériel de polygraphie des œuvres d'enfant :*

a) matériel d'imprimerie à l'Ecole (Techniques Freinet). Tous modèles selon les cours ;

b) limographe ordinaire pour le premier degré ;

c) limographe rotatif pour le premier cycle du second degré et duplicateur genre gestetner pour le deuxième cycle.

2. *Bibliothèque de Travail* pour la documentation personnelle et l'information en vue de tous travaux (comme pour les adultes).

Pourra être complétée par le disque la radio et la télévision.

3. *Fichiers de documentation et d'auto-correction.*

4. *Matériel de travail artistique :* gravure du lino ou du bois, dessin et peinture, modelage.

5. *Ateliers de travail technique,* selon les cours (scientifique, historique, géographique, etc...).

6. *Installation audio-visuelle :*
Projecteur pour diapositives ;
Magnétophone ;
Cinéma ;
Radio ;
Télévision ;

Une méthode rationnelle et vivante de télévision devra être réalisée expérimentalement.

NB : Une partie des dépenses occasionnées par l'achat de ce matériel collectif, sera partiellement compensé par la disparition progressive des manuels scolaires, qui, perdant leur fonction scolastique, prendront place dans la Bibliothèque de Travail.

LA MÉTHODE PÉDAGOGIQUE

L'outillage d'un atelier n'est pas employé à faire n'importe quoi mais est utilisé selon des normes établies pour parvenir au mieux au but souhaité.

L'outillage scolaire sera de même employé selon des normes expérimentalement établies pour parvenir au but éducatif : *la formation et l'enfance de l'homme de demain.*

C'est à dessein que nous ne plaçons pas la méthode pédagogique en premier lieu pour ne pas laisser croire qu'elle peut fonctionner indépendamment des outils et du milieu.

Tant que l'Ecole ne possède pas les moyens techniques de travail, tant qu'elle

les locaux inadaptés et la surcharge des classes ne permettent aucune activité intelligente, aucune méthode valable autre que la scolastique, ne saurait se généraliser. L'usine qui fabriquait des casseroles ne produira pas des appareils radio si on ne change pas, dans des locaux adéquats le vieux matériel par des mécaniques modernes, conçues pour le résultat à obtenir.

C'est pourquoi jusqu'à ce jour, seules les écoles de campagne qui bénéficient de conditions spéciales, ou certaines classes de perfectionnement à effectif réduit, peuvent s'engager dans le travail nouveau.

Il n'y aura aucun progrès pédagogique décisif tant que ne seront pas remplies les conditions élémentaires de base, dont nous avons dit la nécessité.

Dès qu'une partie au moins de ces conditions sont remplies, l'éducateur peut et doit, peu à peu, transformer sa méthode pédagogique.

REVENDEICATIONS URGENTES

Pour terminer, nous résumerons ici nos revendications d'enseignants soucieux du progrès de l'Ecole.

1. 25 enfants par classe.

2. Construction et aménagement de locaux scolaires adaptés aux nouvelles techniques de travail.

3. Préparation du personnel qualifié qu'il faudra initier aux nouvelles normes de travail.

a) Augmentation très sensible du standard de rémunération qui permettra un recrutement de choix, pour un travail de choix.

b) Organisation urgente de classes expérimentales susceptibles de promouvoir les bases de la nouvelle pédagogie.

c) Réforme de l'enseignement pédagogique des écoles normales.

d) Organisation à une large échelle de cours et de stages d'initiation et de rééducation.

4. Etude expérimentale de l'utilisation pédagogique des Techniques audiovisuelles comme complément des réalisations ci-dessus.

Ces propositions d'action pour une véritable réforme scolaire ne deviendront réalité à la vaste échelle de notre enseignement public que si les soutiennent et les animent les personnalités et les associations soucieuses du progrès de notre éducation nationale. Nous les soumettons également aux parlementaires et à l'administration qui doivent aujourd'hui prendre des décisions inéluctables s'ils ne veulent pas que déperisse définitivement l'Ecole de la République.

Ce rapport s'inscrit dans le cadre de prospection et d'action de l'Association pour la Modernisation de l'Enseignement (A.M.E.), qui groupe en son sein, par le canal de ses sections locales, des éducateurs de tous degrés, des psychologues, des étudiants, mais aussi des non-scolaires : parents d'élèves, ingénieurs, chefs d'entreprise, médecins, architectes, qui travailleront sans parti-pris pour que la réforme scolaire devienne une bienfaisante réalité.

Institut Coopératif de l'École Moderne

C. FREINET

La discipline et le principe d'autorité

M. AVANZINI,

*Directeur du laboratoire de Pédagogie expérimentale de l'Université de Lyon
Professeur à l'École Normale*

Nous sommes, certes, bien d'accord pour ne pas imposer à nos élèves une discipline autoritaire, et nous savons assez, par la seule observation du temps présent, que si l'on donne abusivement à des sujets l'habitude d'obéir, on les rend incapables, lorsqu'ils ont atteint l'âge adulte, de se comporter en hommes libres.

Or, le problème d'un comportement autoritaire ne concerne pas seulement la discipline, mais aussi le plan intellectuel.

C'est en ces termes que Freinet le pose : « Y a-t-il des choses qu'il faille enseigner d'autorité même si les enfants n'en ont pas fait la recherche expérimentale ? Lesquelles et comment les enseigner ? » (Techniques de Vie, n° 17, page 7).

Il n'est pas rare que, lorsque l'enfant demande une explication, on lui réponde que c'est « comme cela parce qu'il en est ainsi » et qu'il doit se contenter de ce qu'on lui dit, parce qu'il n'est pas ou pas encore en mesure de comprendre. Cette attitude peut parfois tenir seulement à ce qu'on est pressé, énervé ou incapable d'argumenter.

Mais, en droit, peut-on considérer que cette attitude soit fondée dans l'ordre pédagogique ? Y a-t-il des notions que parfois l'enfant doit accepter sans expérience ni vérification de sa part ? Faut-il limiter à certains secteurs seulement l'usa-

ge de notre principe de tâtonnement expérimental et, sur les autres, recourir au « principe d'autorité » ?

La question est trop complexe pour qu'on puisse en faire brièvement le tour. Aussi voulons-nous seulement présenter quelques suggestions, volontairement incomplètes et évidemment contestables, pour induire à la réflexion et susciter des avis.

Nous ferons donc trois séries de remarques :

— la première portera sur la notion d'expérience et de tâtonnement expérimental ;

— la seconde distinguera les types essentiels de travaux auxquels l'élève est invité ;

— la troisième se demandera si le tâtonnement est applicable à ces types de travaux et si, par conséquent, l'usage du principe d'autorité peut être écarté.



Il semble bien en effet, que l'usage que nous faisons de la notion d'expérience recouvre une ambiguïté et qu'il faille d'abord essayer d'en distinguer les acceptions.

Il y a en effet deux sortes d'expériences : celle que *l'on pratique* et celle que *l'on acquiert*.

Quand nous parlons de l'expérience de Pascal sur la pression atmosphérique, ou de celles auxquelles recourent les sciences dites expérimentales (physique, chimie, biologie), c'est de la première qu'il s'agit. Elle consiste à établir un dispositif qui permet de confirmer ou d'infirmer une hypothèse.

Quand nous parlons de « l'expérience pédagogique du vieux maître » ou de « l'expérience de la vie », accumulée avec les années, c'est de la seconde qu'il s'agit : elle consiste à se familiariser avec l'usage d'une technique, d'un outil, du monde ou d'autrui, à acquérir une habileté ou un savoir-faire.

La tâtonnement expérimental, quant à lui, est dans le premier cas la série des efforts destinés à inventer l'hypothèse et à réaliser l'expérience ; dans le deuxième, il est l'apprentissage de la technique, le processus progressif de familiarisation.

Il importe d'en avoir une idée claire pour éviter d'en donner une représentation empiriste, de le réduire à la méthode des essais et erreurs. L'impression qu'il s'agit de cela n'est-elle pas la cause de

l'hostilité ou de la méfiance de divers professeurs (notamment de sciences) à l'égard de la pédagogie Freinet ?



Or, pour savoir quel type d'expérience l'élève pratique, à quel genre de tâtonnement il se livre et s'il y a des cas dans lesquels expérience et tâtonnement n'ont pas leur place, il faut essayer de distinguer les divers types de tâches auxquelles il est invité en classe.

Il semble qu'on puisse en discerner quatre (chacune pouvant s'exécuter à propos de plusieurs disciplines au programme).

— La première concerne la formation et l'expression de la personnalité. Quand l'élève réfléchit sur un texte (pendant un exercice de lecture ou de vocabulaire ou certaines leçons de grammaire) ; quand il s'exprime dans le texte ou le dessin libres, quand il raisonne pour résoudre un problème, quand il réfléchit sur des questions morales ou civiques, son travail consiste à former sa personnalité par l'effort intellectuel et le jugement, et à l'exprimer.

— La seconde consiste à s'initier aux sciences expérimentales : notamment dans une leçon de C.E. sur l'ébullition ou la capillarité étudiée à propos d'un bâton de craie, ou pendant un cours de physique, de chimie ou de biologie dans le premier cycle du 2^e degré.

— La troisième vise à acquérir les connaissances qui relèvent des sciences de l'homme : histoire, géographie et même les notions grammaticales qui portent sur la structure de la langue.

— La quatrième porte sur les éléments de base dont la possession est requise pour acquérir toutes les notions qui précèdent : les symboles de la lecture et de l'écriture, la numération, le système

décimal, les unités de mesure, les conventions de la terminologie grammaticale ou de la conjugaison.



Nous pouvons maintenant nous demander si l'un ou l'autre des types d'expérience précédemment décrits est applicable à ces diverses tâches.

— La réalisation de la première est celle qui, pour nous, au sein de l'Ecole Moderne, paraît à certains égards la plus simple : la pratique du texte et du dessin libres signifient l'abandon du principe d'autorité et le refus d'imposer sans discussion à l'enfant les normes du beau dessin ou du beau texte. Nos classes ne sont pas celles où l'on contraint l'enfant à accepter le plan de la rédaction, voire la suite des idées, ou les modèles à imiter dans un exercice de « construction de phrases », ou les dimensions de l'objet à dessiner.

Nous croyons au contraire qu'ici il y a lieu de faire *acquérir l'expérience* par l'exercice de la fonction : fonction de rédaction, de dessin, etc...

C'est de même que nous concevons la formation morale : non la proclamation de principes au nom de l'autorité du maître, mais *l'expérience acquise* au cours du travail en équipe ou par la gestion de la coopérative.

— La réalisation de la seconde tâche nous apparaît aussi assez simplement du niveau des principes. C'est le terrain même de la méthode expérimentale ; aussi doit-on faire *pratiquer l'expérience*. Non pas enseigner d'autorité à l'élève, la science faite, mais lui apprendre comment la science se fait, c'est-à-dire le processus expérimental par lequel la connaissance s'obtient. L'enseignement doit ici s'aligner sur la méthode d'élaboration de la connaissance scientifique. La première forme

d'expérience distinguée convient parfaitement.

L'enseignement traditionnel est souvent bien loin de respecter ces principes : cela tient parfois à l'insuffisance de l'équipement ; cela tient aussi à ce que l'on pose que l'enfant est incapable de tout redécouvrir ou que cela serait beaucoup trop long ; cela tient sans doute plus fréquemment et plus subtilement, à ce que beaucoup se font une idée abusive et comme idolatrique de la « vérité scientifique » ; animés à leur insu par une mentalité positiviste ou scientiste, ils croient que les résultats de la science sont indubitables, définitifs, s'imposent sans discussion à l'esprit ; ils les imposent ainsi à leurs élèves. L'enseignement dogmatique manifeste alors une attitude positiviste. Par un étrange paradoxe, certains maîtres qui croient à la liberté de pensée et répugnent au dogme religieux traitent la connaissance scientifique comme un dogme et la présentent en conséquence. Il y a là une erreur radicale sur la nature de la connaissance scientifique et les conditions de son élaboration. Celle-ci, on le sait, s'opère en trois phases :

— l'observation détecte et isole un phénomène qui étonne et pose une question,

— l'hypothèse suppose une explication possible du phénomène,

— l'expérience vérifie ou infirme l'hypothèse.

Un enseignement dogmatique qui ne fait pas apparaître ces étapes, ces efforts et ces difficultés de l'esprit ne montre pas ce qu'est la science. Un enseignement correct ne peut pas ne pas passer par l'histoire des sciences ; il doit amener l'élève à expérimenter.

— La réalisation de la troisième tâche, pose des problèmes plus complexes. L'histoire - pour prendre cet exemple - n'est pas une discipline expérimentale, il

n'est donc pas question de pratiquer une expérience.

Mais il y a *une expérience* que l'élève *peut acquérir*, celle de manipuler et d'utiliser les documents de la classe : bibliothèque de travail, fichier documentaire, fichier auto-correctif, etc... L'expérience acquise est celle de la recherche du document et celle du travail personnel.

On dira que cela est bien, mais que les programmes sont trop denses pour le permettre : c'est bien en cela que les programmes sont mauvais, non pas nécessairement en tant que programmes, mais parce qu'ils sont trop chargés. Rappelons ici le mot de Cousinet : « La pédagogie ne consiste pas à mettre des moyens d'enseignement à la disposition du maître, mais des moyens de travail à la disposition de l'élève ».

— La réalisation de la quatrième tâche est encore plus complexe. Il n'est pas question de vérifier expérimentalement le bien-fondé du système métrique puisqu'il est la condition même de toute expérimentation ultérieure ; il est non *ce sur quoi* mais *ce avec quoi* on expérimente.

Il n'est pas question non plus de les découvrir par tâtonnement ni de les réinventer par un processus naturel puisqu'il s'agit de conventions intellectuelles dont le contenu ne s'impose pas nécessairement ; les systèmes de mesure peuvent varier selon les civilisations et les cultures, comme les symboles de l'écriture ou les conventions grammaticales. Mais on peut remarquer :

— que ces conventions ne sont pas imposées à l'enfant si leur étude est motivée. *Ex* : la méthode naturelle de lecture est possible parce que l'enfant désire apprendre à lire. Les symboles répondent alors à une question qu'il se pose, et comme à une attente.

Il en est de même pour le système métrique ou les opérations : si l'enfant désire mesurer ou calculer, il n'invente pas le système métrique ou la technique de l'opération, mais peut en posséder le *sens*.

— que le tâtonnement n'intervient pas pour découvrir la convention, mais pour apprendre à s'en servir. Faisons en sorte que le centimètre ne soit pas un mot dont on parle, mais que l'enfant puisse effectivement mesurer les longueurs et que cela informe son expérience du monde.

— quant à certaines connaissances qui lui sont présentées comme des postulats, *Ex* : dans le 2^e degré le postulat des parallèles, le problème est inversé : non que l'élève y voit une contrainte autoritaire, il y voit plutôt une évidence, parce que cela correspond à son intuition spontanée de l'espace. Et le problème est moins ici de faire découvrir le principe que de lui apprendre à en douter.



On peut maintenant dégager plusieurs conclusions.

— Ces quelques remarques recourent celles que présentait Le Bohec (*Techniques de Vie* n° 17) à propos des analyses de Rogers. « Les seules connaissances qui puissent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie ».

Notons à ce propos que sur ce point, comme sur beaucoup d'autres, la pédagogie de Freinet anticipe sur des notions que la psychologie contemporaine devait confirmer à partir d'un autre point de vue et d'une autre méthode.

— On dira que l'abandon du principe d'autorité amène à un travail long, à des résultats problématiques. Quoi qu'il en soit, le rendement pourrait difficile-

ment être inférieur à celui qu'on obtient actuellement. Mais surtout, n'est-ce pas la condition d'une véritable culture? Si les élèves en sont si dépourvus, n'est-ce pas parce qu'on leur a peu donné l'habitude de l'acquérir, mais plutôt celle de recevoir des connaissances et de les mémoriser?

— On commence à répéter partout que, du fait de l'accélération des connaissances, l'habitude essentielle à donner aux enfants est celle d'apprendre à apprendre pour qu'ils puissent tout au long de leur vie, parfaire leur culture et développer leurs connaissances (cf. le thème du recyclage). Nos techniques se placent dans cette perspective. C'est une raison supplémentaire qui contribue à leur actualité, et nous devons souligner combien, de façon sans doute croissante, l'enseignement trouvera en elles de quoi répondre à ses exigences présentes.

— La résistance à l'abandon du principe d'autorité tient à beaucoup de facteurs, en particulier à la psychologie du maître.

C'est le même sentiment d'infailibilité qui l'amène à l'autoritarisme en matière disciplinaire, et au dogmatisme en pédagogie.

La conviction de la supériorité de l'adulte sur l'enfant, la méfiance à l'égard de ce dernier commandent une méthode d'enseignement correspondante.

Cette résistance tient aussi à la tendance à donner priorité à l'instruction sur l'éducation : l'usage du principe d'autorité amène l'élève à mémoriser ses connaissances. Or, la mémoire est plus facile à contrôler que la culture, le goût du travail ou l'initiative intellectuelle. Il permet donc un contrôle beaucoup plus facile de certains résultats.

Nous souhaitons que ces remarques préliminaires puissent susciter la discussion et favoriser l'échange de points de vue divers à propos des hypothèses qu'elles présentent.

G. AVANZINI



Un danger pédagogique : l'hypnopédie

par Gilbert LAMIREAU I.E.P.

Qu'est-ce que l'hypnopédie? On en chercherait vainement la définition dans le Littré ou dans le Petit Larousse, c'est un néologisme que nous avons découvert dans la traduction que Jules Castier fit du « Meilleur des Mondes » d'Aldous Huxley (Editions Plon). Et nous ne saurions mieux faire que d'en reproduire un passage qui nous expliquera mieux que des savantes formules, ce qu'est l'hypnopédie. Dans « *Le Meilleur des Mondes* » (composé en 1933), la standardisation des produits humains a été poussée à des extrêmes fantastiques, bien que peut-être non impossibles ». On sait comment les « salles de conditionnement néo-pavlovien » déterminaient les enfants en « groupes Bokanovsky », décidant déjà de leur promotion sociale, les catégorifiant en Alphas, Bêtas, Deltas, Gammas et Epsilons...

Le Meilleur
des Mondes

« Le Directeur parcourut lentement la longue file des petits lits. Roses et détendus par le sommeil, quatre-vingts petits garçons et petites filles étaient étendus, respirant doucement. Il sortait un chuchotement de sous chaque oreiller. Le D.I.C. s'arrêta et, se penchant sur l'un des petits lits, écouta attentivement.

— Cours élémentaire de Sentiment des Classes Sociales, disiez-vous? Faites-le répéter un peu plus haut par le pavillon.

A l'extrémité de la pièce, un haut-parleur faisait saillie sur le mur. Le Directeur s'y rendit et appuya sur un interrupteur.

« ...sont tous vêtus de vert », dit une voix douce mais fort distincte, commençant au milieu d'une phrase, « et les enfants Deltas sont vêtus de kaki. Oh, non, je ne veux pas jouer avec des enfants Deltas. Et les Epsilons sont encore pires. Ils sont trop bêtes pour savoir lire ou écrire. Et puis, ils sont vêtus de noir, ce qui est une couleur ignoble. Comme je suis content d'être un Bêta ».

Il y eut une pause ; puis la voix reprit :

« Les enfants Alphas sont vêtus de gris. Ils travaillent beaucoup plus dur que nous, parce qu'ils sont si formidablement intelligents. Vraiment, je suis joliment content d'être un Bêta, parce que je ne travaille pas si dur. Et puis, nous sommes bien

supérieurs aux Gammas et aux Deltas. Les Gammas sont bêtes. Ils sont tous vêtus de vert, et les enfants Deltas sont vêtus de kaki. Oh, non, je ne veux pas jouer avec les enfants Deltas. Et les Epsilons sont encore pires. Ils sont trop bêtes pour savoir ».

Le Directeur remet l'interrupteur dans sa position primitive. La voix se tut. Ce ne fut plus que son grêle fantôme qui continua à marmotter de sous les quatre-vingts oreillers.

— Ils entendront cela répété encore quarante ou cinquante fois avant de se réveiller ; puis de nouveau, jeudi ; et samedi de même. Cent vingt fois, trois fois par semaine, pendant trente mois. Après quoi, ils passeront à une leçon plus avancée.

...Le conditionnement que des paroles n'accompagnent pas est grossier et tout d'une pièce, il est incapable de faire saisir les distinctions les plus fines, d'inculquer les modes de conduite plus complexes. Pour cela, il faut des paroles, mais des paroles sans raison. En un mot « l'hypnopédie ».

— La plus grande force moralisatrice et socialisante de tous les temps ».

Si nous nous sommes permis de citer longuement ce passage du « *Meilleur des Mondes* », c'est d'abord que nous en considérons la lecture comme essentielle et que nous souhaitons vivement que les jeunes membres de l'I.C.E.M. y consacrent quelques heures de loisirs. C'est ensuite que « *les utopies apparaissent comme bien plus réalisables qu'on ne le croyait autrefois. Et nous nous trouvons actuellement devant une question bien autrement angoissante : comment éviter leur réalisation définitive ?* ».

NICOLAS BERTIAEFF

Certes, nous n'en sommes point encore au stade des « bébés-éprouvettes » imaginé par Aldous Huxley, mais ne vient-on pas de faire vivre des embryons humains ? Hitler n'a-t-il pas voulu pratiquer la sélection raciale ? Et qui saurait nous affirmer que tel despote ne cherchera pas, un jour prochain, à conditionner toute une nation par des procédés analogues ?

C'est pourquoi il est de notre devoir de tirer le signal d'alarme et d'avoir l'audace de marcher « à contre-courant ».

« A contre-courant », l'expression est de Freinet qui la proclama lors du Congrès de Niort. Et elle nous plaît, oui ; nous serons toujours de ceux qui marcheront à contre-courant. Ceux qui descendent le courant, ceux qui s'abandonnent à ses flots, ce sont les noyés, tous les noyés, ceux de la politique, de la philosophie, de la pédagogie.

Le magnétophone est né et avec lui une pédagogie de la recherche utile à laquelle sont attachés bon nombre de nos camarades ; mais le magnétophone est à la portée de tous, à la portée du premier marchand de soupe venu et qui tient, dans tel beau quartier de Paris, une « boîte à bachot » dont les succès ne se comptent plus. Et tel outil qui était bénéfique dans les mains de Guérin, de Dufour ou de Papot devient une dangereuse machine qui ne vise que le rendement pédagogique, sans se soucier des désordres psychiques qu'il ne manquera pas de provoquer.

L'hypnopédie ? Elle est dans tous les grands hebdomadaires, aux pages publicitaires de tous les « digests », elle se

présente à nous comme une technique infailible pour apprendre en dormant.

Il est un point sur lequel Freinet n'a jamais suffisamment insisté, une loi que Georges Valois (dans sa revue « Nouvel Age ») avait mise en lumière : *la loi du moindre effort*. C'est elle qui est à la base du développement du machinisme et de l'automatisation, c'est elle qui risque de fournir la clientèle des trusts des machines audio-visuelles, c'est elle qui acceptera tous les risques de dérèglements psychiques ou mentaux afin que la science infuse soit acquise sans le moindre effort, en dormant.

Pour ce faire, il suffit d'adjoindre à son magnétophone un bas-parleur et une montre-coupure. Le texte à étudier - et qui peut appartenir à n'importe quelle discipline - est enregistré deux ou trois fois devant le micro et la bande d'émission le retransmet pendant le sommeil par l'intermédiaire d'un bas-parleur fixé sous l'oreiller et dont la puissance est réglée par un potentiomètre selon le désir de l'utilisateur, la montre-coupure branchant automatiquement l'appareil aux heures fixées pour les émissions.

Au demeurant, le but de l'hypnopédie semble louable : il s'agit de développer sans effort les possibilités de mémorisation et, par là-même, d'étendre les limites de la connaissance et du savoir humains. En un siècle où la spécialisation est la caractéristique dominante, l'hypnopédie peut donc apparaître comme une nécessité inhérente à un fait de civilisation, comme la conséquence logique des programmes démentiels, comme le prolongement naturel d'un monde exacerbé où le savoir prime l'intelligence et l'intellectualisme la sensibilité.

Qu'on le sache bien : nous atteindrons bientôt le paroxysme d'un monde d'apprentis-sorciers où il faudra choisir

entre l'exécution des savants et le sacrifice des artistes et des poètes. Il faudra choisir entre « l'arme absolue » et les humbles chemins du pain, du vin et de l'amour.

Or, les adeptes de l'Ecole Moderne doivent sous peine de déshonneur, devancer l'heure du choix et jeter l'anathème à tout ce qui risque d'être un danger pour l'homme, à tout ce qui risque de désintégrer l'individu dans ce qu'il a de plus riche : sa personnalité et son libre-arbitre.

C'est entendu, l'hypnopédie, par un bachotage abêtissant va permettre demain aux grands corps de l'Etat de doubler leurs effectifs et de tripler le nombre des administrateurs et des technocrates. Mais qui peut préjuger de ce savoir factice, de ce climat de salon, de ce vernis céréal ? Cet hypertrophie factice du Moi n'aura-t-elle point pour conséquence un appauvrissement intérieur, une angoisse débile, une dangereuse dépersonnalisation ?

« A quoi sert à l'homme de gagner le monde, s'il vient à perdre son âme ? », interroge la Bible ; « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme » affirmait Montaigne. « L'arbre, écrit Freinet, a besoin d'enfoncer ses racines dans le sol pour qu'elles y développent leurs pointes nourricières et fixatives. Si, pour aller plus vite, pour obtenir des résultats plus rapides on néglige cet enracinement, l'arbre, après un progrès qui fait illusion, ira s'anémiant jusqu'à disparaître ».

Nous n'avons exposé jusqu'ici que les dangers pédagogiques de l'hypnopédie mais les dangers de conditionnement politique sont-ils moins périlleux ? Certes, nous poussons les choses au pire mais nous avons à l'esprit certaines techniques savantes de « lavage de cerveaux », habituellement pratiquées par tous les services spéciaux.

Que resterait-il du libre esprit de Freinet après un « conditionnement pédagogique traditionnel », l'hypnopédie lui étant appliquée au cours d'un sommeil artificiellement provoqué ? Et quelles litanies nous débiterait alors Delbast ? N'ayons pas peur des mots : nous sommes à la merci d'un régime dictatorial où deux policiers et un magnétophone suffiraient à nous transformer en moutons bêlant au coup de sifflet (ô Pavlov !) et se laissant tondre sans protester. « Il n'y aura jamais

de machine à garder les moutons ! » faisait dire Jean Giono à un personnage de « Que ma joie demeure » ; hélas, il existe maintenant des machines à « conditionner » les hommes.

Il appartient aux éducateurs de l'Ecole Moderne d'avoir l'audace du refus et de dénoncer certaines techniques qui peuvent être, comme la langue d'Esope « la meilleure ou la pire des choses ».

GILBERT LAMIREAU



« MONTAGES DE LECTURE »

Une collection nouvelle pour le SECOND DEGRÉ

La Commission FRANÇAIS et LITTÉRATURE de l'I. C. E. M. prépare une série de montages de lecture. La C.E.L. édite actuellement la première brochure : « QUATRE-VINGT-TREIZE », de Victor Hugo.

Cette brochure de 60 pages comprendra :

- Une étude sur la situation sociale, économique, politique, culturelle, au moment où parut le livre (destinée aux élèves).
- Une courte biographie de Victor Hugo.
- Un montage de textes choisis, respectant la progression dramatique du texte et ses « moments » essentiels.
- Des fiches de travail personnel (sous forme de questionnaire) en fin de brochure.

Prix de lancement : la brochure 2,50 F.

Nos lecteurs intéressés pourront nous adresser leur souscription sous la forme suivante :

Nom et adresse ; je désire souscrire à exemplaires (1)
de « 93 », à 2,50 F l'un et je joins (en timbres - en virement joint
à ma lettre) la somme de

(1) Minimum : 2 exemplaires, Envoyer à : I.C.E.M. - Cannes - B. P. 282.

DU BON USAGE DE LA T. V.

Notre camarade Dettinger, instituteur à Rastatt (et qui a participé au Congrès de Niort) édite un journal scolaire, mais aussi une revue destinée aux parents. Nous extrayons de cette dernière, quelques conseils qui peuvent servir de conclusion pratique aux débats sur les dangers de la T.V.

QUELQUES REGLES D'HYGIENE INTELLECTUELLE ET DE SAVOIR-VIVRE

1. - D'abord consulter le programme. Ce n'est qu'après qu'il faut tourner le bouton.

2. - Se limiter volontairement à deux émissions au maximum par jour.

3. - Au-delà de cette limite, c'est le décervelage. Si après une émission intéressante tu maintiens l'écoute, l'émission suivante neutralisera le plaisir procuré par la première et brouillera tes souvenirs.

4. - N'attends pas ton émission, en mettant le poste en marche. Tu fatigues inutilement ton cerveau et tout à l'heure tu seras moins réceptif.

5. - Celui qui écoute trop finit par tout mélanger. Son cerveau n'est qu'un débarras pour sons et images.

6. - L'émission est médiocre ? Tourne le bouton sur le champ.

7. - Les programmes deviendront meilleurs si tu prends la peine d'envoyer des critiques ou tes encouragements au poste émetteur.

8. - Les mordus de la T.V. tombent peu à peu dans l'infantilisme : incapables de réfléchir et de penser par eux-mêmes.

9. - Accorde de temps en temps des vacances à ton esprit en débranchant le poste pendant une semaine. Tu passeras alors tes loisirs à bricoler, à lire ou à te promener.

10. - Jamais de poste en marche pendant tes lectures ou tes devoirs !

11. - « *comme si vous y étiez* ». Ce n'est pas vrai. C'est un souvenir qui partira très vite car tu es resté dans ton fauteuil au lieu de te déplacer et de côtoyer autrui.

12. - Que la T.V. ne te rende pas impoli !

— Baisse le son : surtout aux premières et aux dernières heures de la journée

— Quand tes amis suivent une émission, évite de leur parler

— Quand on te rend visite, tourne le bouton.

13. - Dis-moi combien d'heures tu passes devant ton poste et je te dirai qui tu es.

R. UEBERSCHLAG

Nos techniques dans les classes terminales

En juillet dernier, une circulaire ministérielle précisait ce que devaient être les classes expérimentales préparant la réalisation prochaine des classes terminales.

C'est avec satisfaction que nous notons dans ces circulaires un certain nombre de recommandations qui entrent sans réserve dans le cadre de nos techniques.

Dans les « classes d'expériences » qui font l'objet de la présente circulaire, des maîtres animés par l'esprit de recherche s'efforceront, en accord avec des instructions provisoires, de construire un type d'enseignement nouveau, où les activités manuelles seront un moyen de culture, ces classes devront être peu nombreuses, suivies de très près, et dotées de moyens suffisants.

ORIENTATION GÉNÉRALE DE L'EFFORT PÉDAGOGIQUE

Au cours des études de style traditionnel la réussite va surtout aux esprits à dominante verbale et capables de se mouvoir dans l'abstrait. Notre enseignement n'a longtemps reconnu que ces esprits de type théorique ; il faut maintenant rechercher avec confiance, ce qui convient aux autres formes d'intelligence de type manuel, pratique ou artistique.

La pédagogie du cycle terminal fera une part importante aux activités manuelles et aux sciences appliquées, auxquelles sera réservée la moitié de l'horaire total. On assurera une liaison en profondeur entre ces activités manuelles et l'enseignement général, sans parfois engager l'adolescent dans une formation professionnelle préma-

turément spécialisée. La main et l'esprit s'éduqueront, parce que le jeune homme et la jeune fille apprendront à dominer diverses situations concrètes, à réagir devant les difficultés réelles : on les entraînera à réfléchir sur ce qu'ils font. Les notions de technologie, de sciences appliquées, d'économie domestique, ne seront pas transmises systématiquement par des leçons d'allure scolaire, elles seront apportées le plus souvent comme des réponses aux questions que se pose l'adolescent qui manipule, enquête, travaille, agit.

Des méthodes pédagogiques originales semblent s'imposer, rompant avec la pédagogie applicable dans l'enseignement à orientation conceptuelle. Une atmosphère libérale doit régner aussi, parce que l'on s'adresse à des adolescents qui seront bientôt des apprentis, et dont certains sont des opposants scolaires. Mais on ne renoncera pas à développer les facteurs essentiels de la connaissance et des échanges intellectuels : l'aptitude à l'observation et à l'analyse, la sûreté de la lecture, la rapidité et l'exactitude du calcul, la précision de l'expression orale et écrite. On accordera une grande importance à l'expression orale : une aisance de

bon aloi, sans timidité, ni forfanterie, est un facteur de réussite sociale non négligeable.

Un tel schéma, trop simplifié pour n'être pas sommaire, fait néanmoins sentir pourquoi les leçons seront peu nombreuses. Elles subsisteront seulement pour la présentation de certaines connaissances nouvelles. Mais, la plupart du temps, et dans le cadre d'une unité de travail qui sera la demi-journée de classe, l'élève sera en contact avec le dictionnaire ou l'encyclopédie qu'il consulte, le tableau d'électricité qu'il complète, la matière d'œuvre qu'il façonne, le mécanisme qu'il démonte ou remonte. Le problème scolaire conventionnel disparaîtra, c'est à propos d'une activité effective qu'on recourra, et à la prévision par le raisonnement et le calcul, et à la vérification maté-

rielle. Le cloisonnement entre les diverses disciplines, s'estompera, pour que s'affirme plus facilement le souci d'une formation équilibrée de chaque adolescent. Pour ces élèves peu enclins à des études abstraites mais dont la curiosité s'éveille, on réalisera à un niveau qui leur soit accessible, une synthèse de l'histoire et de la géographie, présentation vivante du monde contemporain et support de la formation civique. L'attrait mais aussi la complexité d'une telle expérience apparaissent encore davantage si l'on cite d'autres tâches qui incomberont à ses animateurs : donner une éducation physique et une initiation sportive, former le goût et susciter un besoin d'art et de beauté.

Il serait vain d'ouvrir une expérience si les activités manuelles ne pouvaient être pratiquées.



Les ressources de la correspondance internationale

R. Lallemand

La correspondance interscolaire a toujours été et reste le moteur essentiel pour nos classes vivantes. Le journal scolaire est un moyen de lui donner plus de rayonnement, mais il n'est pas indispensable.

La correspondance internationale offre un attrait supplémentaire parce que la vie à l'étranger apporte son originalité.

Quelles raisons peuvent donc s'opposer à l'organisation de relations avec un pays étranger ?

Une seule : la surcharge des classes. Cette difficulté n'existe d'ailleurs réellement que pour une correspondance individuelle. Au contraire, la correspondance

collective, en centrant l'attention de tous les élèves sur un intérêt puissant, est un facteur de discipline.

Et la langue, direz-vous ?

S'il s'agit d'une classe où l'on étudie une langue étrangère, la correspondance motive réellement cette étude. Il suffit de rédiger un simple texte libre en *langue maternelle*. Nos correspondants en font autant. Ainsi, chacun n'a que le travail d'une version, beaucoup plus facile que la composition d'un texte en langue étrangère. Il est d'ailleurs possible d'en limiter la longueur au début. N'en resterait-on là que le but de la correspondance serait atteint : faire briller un peu de soleil dans nos classes de langues étrangères. Car il est quelque chose de plus important encore que la motivation de l'enseignement d'une langue : c'est l'établissement de contacts internationaux.

Il serait donc assez aisé de mettre ainsi en relations des classes d'écoles de second degré, à l'occasion des cours de langue étrangère.

Quant aux autres classes secondaires et aux classes primaires, il suffit que le maître ait encore quelques connaissances sommaires de la langue qu'il a étudiée, puisqu'il suffit de traduire une lettre collective venue de pays étranger, et de répondre en langue maternelle. C'est le seul travail supplémentaire accompli hors de la classe cette fois. Il est de plus en plus facile, les tournures qui reviennent incessamment étant très vite connues.

En ce qui concerne les maternelles qui n'utilisent que le texte court, ou la brève mention sous un dessin, elles n'ont que très peu de difficulté à pratiquer les échanges à l'échelle internationale.

Voici donc une technique qui, contrairement aux apparences, a sa place presque partout.

Il suffit que dans chaque pays soit publié aussi largement que possible un appel dans le genre de celui-ci. Il faut y joindre le modèle de demande de correspondance, dont voici le texte :

FEDERATION INTERNATIONALE DES MOUVEMENTS D'ECOLE MODERNE (F.I.M.E.M.)

*Correspondance internationale avec les pays
de langue étrangère*

— NOM et prénom (lettres d'imprimerie)

— Adresse (-d°-)

— Nombre d'élèves (approximatif en cas de correspondance collective) :

.....garçons etfilles deans

.....garçons etfilles deans

Totaux :

.....garçons +filles =élèves

— La correspondance est toujours collective, mais désirez-vous y ajouter la correspondance individuelle?

— En quelle langue?

— Pays choisi.

— Renseignements sur votre classe :

— Renseignements sur votre région :

— Pouvez-vous échanger des colis?

— Enverrez-vous un journal scolaire?

— Pensez-vous pouvoir organiser un voyage-échange?

— Renseignements complémentaires particuliers.

Adressez cette demande à.....
responsable national

A son tour le responsable national, qui a groupé les demandes de son pays, les envoie à R. Lallemand, à Gonfaron, Var, France, qui s'efforcera de « marier » les classes.

Les demandes peuvent être rédigées en allemand, anglais, français, espagnol, italien ou espéranto.

Pour être à pied d'œuvre dès la rentrée prochaine, tous ceux qui le peuvent doivent adresser leur demande avant les vacances d'été.

Et maintenant, espérons qu'un responsable actif sera désigné dans chaque pays, comme c'est déjà fait pour l'Italie et l'Algérie (langue arabe).

ROGER LALLEMAND

Flashes

sur l'éducation dans le monde

R. Ueberschlag

ALLEMAGNE FÉDÉRALE :

La classe unique en voie de disparition.

La plupart des Lander (pays fédérés) procèdent à un remodelage des secteurs scolaires. Une école centrale réunit dans le village le mieux situé les maîtres et élèves des écoles à classe unique. Rien qu'en Basse-Saxe, 361 écoles de ce type viennent d'être créées en 1962 ce qui a entraîné un budget de ramassage de 2 millions de D.M. (2 millions et demi de Francs français actuels).



AUSTRALIE :

Enseignement spécial... pour élèves doués.

On les estime à 25 % de la population scolaire. Ils auront droit à des programmes différenciés en anglais, maths et sciences. (Qui garantit la classification homogène en doués, normaux et retardés ?).



CANADA :

Un Institut pour l'étude des programmes.

La fin de l'empirisme en matière d'établissement des programmes est proche dans la province de l'Ontario. Un Institut vient d'être créé à la suite des rapports établis par 200 enseignants. Il étudiera les programmes du point de vue de leur contenu et de la nature du processus d'acquisition des connaissances et suggérera les révisions qui s'imposeront.



CHILI :

Plus de notes, plus de classements dans les lycées.

La notation scolaire a été supprimée dans les écoles et remplacée par un rapport descriptif sur la personnalité de l'élève, établi par les maîtres principaux.



CUBA :

Dans le rapport de la République de Cuba à la XII^e réunion de la Conférence générale de l'UNESCO on indique, parmi les réformes didactiques :

« En ce qui concerne l'expression, on a prêté une attention particulière au développement de la technique et de la libre expression ».

On a publié des *Brochures de Travail*, tirées de nos *SBT* et des brochures traduites de nos éditions.

|||||

HAÏTI :

Cent élèves par classe.

Depuis 18 mois fonctionne un organisme dénommé : Office National d'éducation communautaire, chargé de procéder à l'alphabétisation en trois étapes :

- a) susciter de l'intérêt pour l'instruction ;
- b) créer deux cents centres avec un moniteur pour cent analphabètes ;
- c) passer du langage vernaculaire au français. (Cette stratégie doit sans doute son existence plus à un militaire qu'à un maître en contact avec les réalités pédagogiques).

|||||

INDE :

L'explosion scolaire chez les pauvres.

En 1966, fin du 3^e plan quinquennal, on espère avoir scolarisé 76 % de la population du groupe d'âge 6 à 11 ans (90 % de garçons et 62 % de filles). On aura ainsi en 5 ans réalisé un accroissement correspondant au double du plan précédent.

|||||

LAOS :

L'Ecole Moderne au Laos

M. Poumeroulée, I.P. au Laos nous communique les nouveaux programmes dont les remarques générales s'inspirent de la pédagogie que nous recommandons.

Dix centres d'intérêt ont été prévus *« De cette manière, les enfants parleront toujours de choses qu'ils ont observées et qu'ils connaissent ; ils étudieront des choses reliées entre elles, des choses réelles qu'ils peuvent voir et toucher. »*

Cet enseignement ne doit pas tendre seulement à connaître mais à connaître pour agir ».

PROGRAMMES DES CLASSES DE P 1, P 2 et P 3. REMARQUES GENERALES

(1) *Le maître devra essayer de relier les différents enseignements entre eux, soit autour de « centres d'intérêt » (une liste de 10 centres d'intérêt pour les écoles rurales, 10 centres d'intérêt pour les écoles urbaines, un centre d'intérêt par mois, est annexée à ce programme), soit autour des travaux de jardinage, d'élevage et d'artisanat ou des activités du mouvement de jeunesse scolaire.*

L'enfant oublie vite les connaissances dispersées ; il comprend et retient facilement les connaissances reliées entre elles.

Un bon maître sait utiliser la géographie, l'histoire, l'histoire naturelle, la morale etc... pour les leçons de langue et de mathématiques, et, réciproquement, les leçons de langue et de mathématiques peuvent aider à repasser les connaissances de géographie, d'histoire, d'histoire naturelle et de morale. Dans un bon enseignement, tout se tient.

.....

(2) Il ne faut pas apprendre pour un mois ou pour une année, mais pour toujours. On récapitulera donc, au cours de chaque année, le programme des années précédentes. Le programme de P. 2 est, en réalité, le programme de P. 1 plus le programme de P. 2 ; le programme de P. 3 est le programme de P. 1, plus le programme de P. 2, plus le programme de P. 3.

.....

(4) Quelques maîtres seront déroutés peut-être, au début, par ces programmes nouveaux où les activités manuelles (jardinage, artisanat) et le mouvement de jeunesse tiennent tellement de place.

Le maître devra donc, avant tout, mettre sur pied le mouvement de jeunesse dans sa classe et constituer de solides habitudes autour du nouvel horaire.



MALAISIE :

Congé de pèlerinage.

Les enseignants musulmans résidant en Malaisie et ayant accompli au moins quinze ans de service ont droit à un congé de pèlerinage de six mois pour se rendre à La Mecque.



FRANCE :

À L'OFFICE CENTRAL DE LA COOPÉRATION A L'ECOLE
Les Coopératives scolaires et le Millénaire de la Pologne

L'Office Central de la Coopération à l'Ecole, 13, rue Férou, Paris (6^e), a rassemblé les lettres de plus de cinq cents écoles et collecté les fonds nécessaires à l'achat de mille gravures représentant un portrait exécuté par le peintre Renoir : « La Petite Marie ».

L'O.C.C.E. a ainsi répondu à un appel lancé par l'Ambassade de France en Pologne.

La Pologne a, en effet, choisi de célébrer le Millénaire de sa fondation par la construction de mille écoles. Nous avons été touchés par ce geste. Nous aurions aimé offrir une école ou une salle qui aurait porté le nom de la France. Nous ne sommes pas assez riches pour faire cela, mais, grâce à nos petits coopérateurs et à leurs maîtres, une image de France sera quand même présente dans chaque école du Millénaire et rendra plus sensible l'amitié traditionnelle qui unit nos deux pays.

UNESCO : *Les conditions du développement scientifique.*

A l'ouverture de la Conférence des Nations-Unies sur l'application de la sciences et de la technique, M. Maheu, président de l'UNESCO, a fait une mise au point capitale sur les conditions de développement de la science dans les pays en voie de développement.

« Savoir, c'est d'abord et avant tout puiser. La connaissance n'est scientifique que par l'esprit dont elle est le produit et qui seul lui donne son sens pour l'homme en son point d'application dans les choses.

La science n'est pas un corps de formules ou de recettes qui, d'elles-mêmes, confèreraient à l'homme des pouvoirs gratuits sur les êtres. Ceci est la conception magique du savoir. Mais la science est le contraire de la magie. La connaissance scientifique n'est que la cristallisation d'une certaine démarche de l'esprit. C'est d'abord cet esprit, l'esprit scientifique, sans lequel le savoir ne saurait fructifier, ni même signifier qu'il faut instituer et développer, à tous les niveaux de l'intelligence et de l'action ».

|||||

URSS : *L'antiglobale.*

Les spécialistes de la recherche de l'Académie des Sciences de l'Éducation estiment qu'à 7 ans la progression en lecture est lente parce qu'elle s'appuie sur la globale, mais qu'à 5 ans, le syllabaire pourrait être assimilé en deux mois et demi à raison d'une leçon de 20 minutes par jour. Voici l'explication **textuelle** : « A l'âge de cinq ans, les enfants n'ont pas encore perdu la capacité de différencier les sons, alors qu'à sept ans ils n'analysent les sons que dans les mots, en entités séparées, et on doit ainsi leur réapprendre à diviser les mots en différents sons. » (Le cœur a des raisons que la phonétique ignore mais que notre lecture naturelle respecte ! Décidément, les spécialistes sont incorrigibles !).

|||||

FRANCE : *Au prix des vedettes de football.*

Les intellectuels que les pays plus puissants que le nôtre nous convoitent... ce sont les astronomes. L'Union Astronomique Internationale favorise les échanges d'astronomes et veille à ce que les relations internationales ne soient pas troublées par l'exode des astronomes des pays moins favorisés vers les pays plus favorisés.

|||||

Sources : Bulletin du B.I.E. - Revue de l'Enseignement supérieur - Hamburger Lehrerzeitung - Le Monde - Bulletin d'information des Centres culturels américains.

R. UEBERSCHLAG

L.-J. LEBRET : Manifeste pour une civilisation solidaire

(Economie et Humanisme. Caluire, Rhône)

Nous en sommes à l'ère des manifestes. Cela est bon signe. Cela signifie que dans tous les secteurs d'activité on se rend compte qu'il y a quelque chose à changer. Et on dresse des plans.

C'est un premier acte. Souhaitons qu'on passe au deuxième : celui des réalisations.

Nous retrouvons dans ce manifeste une bonne partie des idées qui nous sont chères.

Le livre situe d'abord, très objectivement, la position de l'équipe "Economie et Humanisme" dans le complexe économique et social (socialisme, communisme) et face au tiers-monde *« moderniser ne veut pas dire détruire radicalement les structures existantes, mais assimiler l'apport scientifique et technique de la civilisation industrielle. La modernisation n'implique pas l'abandon des valeurs antécédentes, surtout quand elles sont chargées d'esprit et de traditions communautaires. »*

« JOURNAL » DE MOULOUD FERAOUN

Ed. du Seuil

Ecrit de 1955 à 1962, c'est là un des plus précieux témoignages que nous ayons sur la guerre d'Algérie.

« N'ai-je pas écrit tout ceci au jour le jour, selon mon état d'âme, mon humeur, selon les circonstances, l'atmosphère créée par l'événement et le retentissement qu'il a pu avoir dans mon cœur ? Et pourquoi ai-je ainsi écrit au fur et à mesure, si ce n'est pour témoigner, pour clamer à la face du monde la souffrance et le malheur qui ont rôdé autour de moi ?... ».

Tel est le ton qui domine tout au long des pages. Ce Kabyle encore tout nourri des traditions de la terre, lié par un attachement indéracinable à son sol, qui a la fierté et la dignité de sa race, a commencé par être instituteur dans plusieurs petits villages autour de Tizi-Ouzou, puis Directeur de Cours Complémentaire à Fort-National, en même temps que ses œuvres se faisaient connaître.

C'est là qu'il a vécu les premières années de la guerre, témoin impuissant des violences et passions réciproques, meurtri dans sa chair d'Algérien, souffrant de se sentir, en quelque sorte, de par sa culture, à la charnière de deux civilisations, conscient d'un déchirement inévitable...

« Pourtant, il faut se mettre à la place des Français... Je dois donc supposer que subitement, je me découvre Français d'origine, d'aïeux bourguignons, puis petits colons de Béni-Méred... ».

Ailleurs, ce terrible drame qui se joue dans son âme s'exprime ainsi :

« Quand je dis que je suis Français, je me donne une étiquette que tous les Français me refusent ; je m'exprime en français, j'ai été formé à l'école française, j'en connais autant qu'un Français moyen... Mais que suis-je, bon Dieu ? ».

Il était conscient de la portée de ce drame, qui dépassait de loin les pauvres acteurs plongés dedans : « J'avais honte pour tous les hommes qui tuent et pour ceux qui meu-

« Il n'est pas besoin d'être beaucoup pour provoquer des changements considérables.... Il est des moments historiques où il suffit d'un peu de pensée pour modifier le cours de l'événement ».

Ce qui m'étonne un peu dans ce manifeste, c'est la part très réduite qu'y ont les questions d'enseignement et d'éducation, à notre avis primordiales. **C.F.**

ENQUÊTE SUR LES RETARDS SCOLAIRES

S. ROLLER et A. HARAMÉIN

Enquête analytique de quelques-unes de leurs causes présumées

(Cahiers de pédagogie expérimentale; Delachaux).

Il s'agit là d'une enquête menée avec les tout derniers perfectionnements scientifiques. Je veux bien croire que la machine à statistique fonctionne bien, mais tout dépend malgré tout des éléments qu'on met dans la machine. Or, un élément manque à mon avis : la pédagogie à laquelle les enfants sont soumis dans leurs jeunes années. Cette donnée a beaucoup plus d'importance qu'on ne croit communément. Une mauvaise pédagogie laissera l'enfant sur le quai, une bonne pédagogie peut permettre aux forces bénéfiques de s'ébranler jusqu'à rééquilibrer les individus pour leur faire affronter avec plus de succès les problèmes qui leur sont soumis.

rent... Je sentais que dans leur cœur, ces hommes n'approuvaient pas, ils étaient désespérés, désespérés, et affreusement tristes, tout comme moi, que nous étions tous écrasés par la même force aveugle, que la responsabilité des uns et des autres était considérablement diminuée... Il est peut-être des circonstances où la victime et le bourreau perdent soudainement leurs attributs, se rapprochent, se confondent et ressentent fraternellement la même douleur, la même impuissance ».

Ce père de famille, cet enseignant consciencieux, écrivain lucide et généreux, ami de Camus et E. Roblès, faisait de nombreux séjours à Paris et Alger, afin de sentir lui-même l'ambiance qui régnait dans ces hauts-lieux où se jouait la destinée de l'Algérie.

On peut dire que Mouloud Feraoun nous a livré un témoignage complet sur les événements qui se sont déroulés, grâce à sa connaissance directe de toutes les classes sociales vivant en Algérie. Constamment mêlé aux gens du peuple dont il a toujours fait partie, il a néanmoins eu de fréquents contacts avec de nombreuses « personnalités » civiles et militaires... Il reçut par exemple le général Olié dans son école de Fort National, et lorsqu'il devint Inspecteur des Centres Sociaux à Alger en 1960, fut souvent amené à rencontrer le Gouverneur général de l'Algérie, ainsi que des généraux ; entre autres, il fut également « chargé de mission » au quai d'Orsay.

Vivant au cœur du problème algérien, il le domine cependant de haut, par la conscience d'un homme de ce temps et de ce monde. J'en citerai pour exemple ces paroles :

« J'ai bien peur que cette atmosphère de crainte, de méfiance, d'incertitude, d'angoisse, soit en fin de compte le lot ordinaire des futures générations qui alors s'habitueraient à vivre constamment en état d'alerte... ».

Ou bien ... « C'est ce congrès scientifique réunissant à Genève tous les alchimistes de la planète, que j'imagine barbus, vêtus de noir, grimaçant des discours de paix et d'espoir pendant qu'ils se préparent sournoisement à nous volatiliser et à se volatiliser avec nous ».

Cette lucidité aussi s'appliquerait aux propres problèmes de la métropole : « Au fond, la guerre d'Algérie sera un coup très dur pour la France, peut-être un coup mortel pour la République ». Combien avons-nous pu constater la vérité de ce propos !

Homme de culture et d'esprit, il condamnait toute lâcheté, toute violence inutile et gratuite, tout abus d'autorité et n'épargna pas les maquisards indignes :

« Tout le monde comprend que « les frères » ne sont

Je suggère que soit menée méthodiquement cette autre enquête : Dans quelle mesure les méthodes traditionnelles aggravent les retards scolaires ? Quelle pédagogie permettrait au contraire de rattraper au moins partiellement ces retards ?

C.F.

COURS DE PSYCHOSOMATIQUE NATURELLE

André PASSEBECQ

Institut de culture humaine
Marcq - Lille

Tout le monde tient à la santé, mais chacun des hommes semble ignorer qu'il faut la prendre au sérieux. C'est seulement de la maladie dont on s'occupe quand déjà le capital santé a été anormalement gaspillé par les erreurs de vivre. Ceci revient à dire que la santé n'est jamais expérimentale mais soumise au conformisme des sociétés, à leurs défauts, à leurs injustices, à leurs sciences momentanées, à leurs philosophies du moment. Et pourtant, la vie est éternelle et la santé qui l'exprime devrait être elle aussi éternelle à travers les générations humaines et animales.

Une constatation est à faire, au long des siècles : la médecine est impuissante à enrayer la maladie quand elle n'assombrit le tableau en suscitant des maladies nouvelles issues des fausses

pas infaillibles... Mais on sait aussi qu'ils sont cruels et hypocrites. Ils ne peuvent donner que la mort, mais eux, il faut tout leur donner. Ils continuent de rançonner, de réquisitionner, de détruire... ». « Les responsables des villages suscitent la crainte et l'admiration. Ils sont bien habillés, gros et gras et arrogants. Ils se sont déjà installés au pouvoir ». Ou encore : « Il est clair que l'Indépendance que recherchent les tueurs n'est que celle dont ils sont privés et qui leur permettrait de tuer impunément ».

Il est évident que Mouloud Feraoun a vécu au plus près tout ce qu'il nous raconte, et l'a souffert dans sa chair et son âme - d'autant plus grand est son mérite d'être resté soucieux de justice et de vérité.

« Que par cette franchise, j'aie cédé à la colère, que j'aie plaidé au lieu de témoigner, que j'aie trahi mon devoir d'homme, foulé aux pieds de nobles sentiments, trompé la confiance de mes amis ou de mes semblables, nui aux intérêts supérieurs d'une bonne cause, c'est là ma honte et mon tourment. Je sais combien il est difficile d'être juste, je sais que la grandeur d'âme consiste à accepter l'injustice pour éviter soi-même d'être injuste, je connais enfin les vertus héroïques du silence. Bonnes gens, j'aurais pu mourir, depuis bientôt dix ans, dix fois j'ai pu détourner la menace, me mettre à l'abri pour continuer de regarder ceux qui meurent. Ceux qui ont souffert, ceux qui sont morts pourraient dire des choses et des choses. J'ai voulu timidement en dire un peu à leur place. Et ce que j'en dis c'est de tout cœur, avec ce que je peux avoir de discernement et de conscience ».

Une page de l'histoire, certes, est tournée avec la fin de cette guerre, et le départ de l'Algérie nouvelle, mais que ceux qui voudraient « se faire une opinion » sur ce qui s'est passé, lisent ce beau livre, car au milieu de la barbarie la plus aveugle, c'est la voix noble d'un homme conscient.

J.-J. HETZEL

ETUDES SUR LE LANGAGE DE L'ENFANT

par M. Cohen, I. Lézine, Fr. Kocher, A. Brauner, L. Lentin et A. Tabouret-Keller

Editions du Scarabée, C.E.M.E.A.

Devant la diversité des expériences relatées et des opinions avancées, il nous faudrait autant de commentaires que d'auteurs ! Nous nous excusons d'un laconique compte rendu.

Marcel Cohen se refuse à croire que le nouveau-né n'ait que l'aptitude à crier sa faim : il est déjà curieux et bien

guérison. C'est pour réagir contre cet état de fait que des organismes se sont créés pour essayer de trouver dans un retour à la Nature, les lois simples de la Santé.

André Passebecq dans son « Institut de culture humaine » s'est attelé gaillardement à ce noble enjeu de retour à la santé spécifique sur les plans physiologique, moral et spirituel. Son cours de « *psychosomatique naturelle* », venu après de nombreux ouvrages, est une somme de connaissances, de bon sens, de pratiques d'hygiène qui depuis longtemps ont fait leurs preuves. Lire ou relire ces vérités d'expérience humaine est donc chose utile et nécessaire pour apprendre soi-même à vivre mieux.

E.F.

L'EVANGILE OUVERT A CEUX QUI CHERCHENT

Camille BELLIARD

Ed. L'Amitié par le livre

Le titre de ce petit ouvrage indique bien le sens que lui a donné l'auteur : un sens de recherche appliqué à la Bible, afin d'en dégager d'une part l'esprit, d'autre part les correspondances cachées derrière les symboles. Il essaie de nous montrer l'unité de ce livre, qui échappe au premier abord, à cause de l'aspect disparate des parties qui le composent. Ce n'est pas là tâche facile, tant chacun croit connaître la Bible et à cause des fleuves de littérature écrits sur elle.

vite sociable. L'auteur note ensuite les différentes formes de langage : sourire, premiers rires aux éclats, le son vocalique, le gazouillis-exercice, les gestes, le cri, puis le mot, puis les assemblages de mots : « Donc, prière de mettre en réserve la grammaire enseignée (mal enseignée) et d'observer la réalité ». Le tout avec des exemples vécus.

Irène Lézine donne surtout des tableaux comparatifs de l'évolution du langage, âge par âge, d'après des observations précises.

Francis Kocher étudie les troubles du langage et singulièrement la dyslexie. Notre point de vue est connu à ce sujet : disons seulement que ce logopédeute ignore l'existence de classes et d'éducateurs âgés n'ayant jamais vu se manifester la dyslexie, tout simplement parce qu'ils ne l'ont pas provoquée par des contraintes qui n'ont rien à voir avec la vie normale d'un enfant. Nous nous étonnons donc de trouver ces conseils tendant à enseigner l'analyse grammaticale et à donner des dictées raisonnées, c'est-à-dire en expliquant chaque mot *avant* de l'écrire.

Alfred Brauner nous offre une étude en tous points remarquable, où il reprend toutes les critiques que nous avons faites nous-mêmes. Nous n'en finirions pas de les citer. Dans un langage plein d'humanité, de sensibilité, il étudie l'influence de l'entourage sur le langage de l'enfant. Il est donc amené à critiquer certains parents, certains éducateurs, la méthode « dite » globale, ou exagérément globale, etc... Mais il ignore la méthode naturelle, qui part d'un globalisme *motivé par la vie enfantine*, et qui sait se transformer en analyse, lorsque les enfants sont mûrs pour cette étape et qu'ils font d'ailleurs eux-mêmes les premiers rapprochements de mots contenant la même syllabe. Tout cela dans l'enthousiasme puisque l'entourage ici est une classe où la lecture est une technique indispensable.

A. Brauner parle des dyslexiques d'une toute autre façon que Fr. Kocher, et c'est à lui que nous donnons raison.

Laurence Lentin nous donne aussi une excellente étude sur l'apprentissage du langage à l'école maternelle. Elle condamne la TV telle qu'elle existe. « *La connaissance de la langue française que leur apporte ce tintamarre est réduite : - On y va ? Pan pan - Hurrah - T'as vu ça ? etc... Pourquoi essayer de s'exprimer lorsque gestes et bruits suffisent ?* ».

Elle donne une quantité de remarques instructives, préconise les 25 enfants par classe. Il ne reste plus qu'à parler de l'élocution et du texte libres, de « l'entretien familial » comme on dit si pertinemment en Belgique.

Enfin, ceux qui s'intéressent au bilinguisme gagneront à lire ce qu'en dit Andrée Tabouret-Keller, qui étudie ses différents aspects.

R.L.

Camille Belliard, dans une forme extrêmement condensée et très poétique, s'appuyant sur une culture aussi vaste que vivante et dépouillée des vaines formules, présente ainsi une excellente introduction à ceux qui dans un esprit de recherche, c'est-à-dire en toute liberté à l'égard des dogmes et des chapelles de la pensée, ouvrent la Bible.

Il se dégage du livre qui nous est proposé, un parfum de « connaissance » au sens de la sagesse de Salomon, et quelque chose de la douce lumière des évangiles. Camille Belliard s'efforce de donner quelques clés au lecteur, afin de l'aider à pénétrer dans ce monde subtil.

Il est probable qu'un lecteur peu disposé à ce genre de choses s'en rebute, ce par quoi il ne serait peut-être pas exempt de préjugés et limiterait son horizon.

Je pense que ce petit ouvrage fort modeste est pourtant un effort louable de présenter la Bible non comme un tissu de mystères, nécessitant une « foi de charbonnier » - car ce genre de foi est aujourd'hui condamné - mais comme une réalité vivante perceptible à l'intelligence et l'intuition.

J.-J. HETZEL

Le Plan LANGEVIN-WALLON, édité par *l'Ecole et la Nation*, Paris, mérite d'être relu par tous ceux qui veulent juger sainement la réforme en cours.

NOUVEAUX REGARDS SUR LA LANGUE FRANCAISE

Marcel COHEN (Editions Sociales)

Marcel Cohen a le don de rester dans le bain de la vie de notre langue : aussi son ouvrage est-il très agréable. Bien que regroupant sans ordre déterminé les articles parus dans « l'Humanité », et peut-être un peu à cause de cela, il s'en dégage une impression d'étude en profondeur, due à la multiplicité des exemples vivants.

Il n'est pas besoin d'être philologue pour s'intéresser aux façons de parler et aux tournures souvent curieuses de notre langue ; et j'en connais qui, ayant omis de découper les articles du quotidien, vont être heureux de les retrouver groupés en volume.

M. Cohen n'est pas conformiste pour un sou : il reste à l'affût des phénomènes qui peuvent surgir à l'occasion de l'évolution sociale : « *Plaisants en vérité, ces puristes gardiens de la langue*, écrit-il dans son avant-propos, *sempiternels ronchonners, perpétuels offreurs de ceintures de chasteté, sertisseurs de sottises subtilités orthographiques ! Qu'ils nous aident plutôt, s'ils sont de bonne foi, à assurer la fréquentation scolaire dans les écoles rénovées, avec des maîtres toujours plus instruits et cultivés, à organiser l'enseignement secondaire pour tous, à multiplier les bibliothèques et les bibliobus. Qu'ils renoncent à des manuels désuets et à des dictionnaires périmés. Qu'ils ne s'opposent plus à une modernisation de cette orthographe qui est un obstacle à l'acquisition de la langue écrite* ».

« *Alors, ils seront avec nous les vrais défenseurs de la langue que nous voulons saine, vivante et accessible à tous* ».

L'auteur précise ensuite son attitude à l'égard des faits de la langue : « *...Je ne m'abstiens pas pour autant de manifester des préférences et de donner certains conseils... Je ne cache pas mon désir qu'il y ait le moins d'écart possible entre l'écrit et le parlé* ». L'écart est assez grand en effet : les membres de notre commission du dictionnaire ont pu s'en rendre compte puisqu'il leur a fallu traduire la langue académique en langage parlé.

L'avant-propos note encore : « *C'est une parole courante : — Si on ne respecte pas la correction et les définitions reçues, il n'y a plus qu'à dire n'importe quoi pour n'importe quoi* ». Eh bien non, et non. Si les changements interviennent, non pas par la bouche d'un seul individu, mais de nombreuses personnes, quelquefois à la fin par la totalité d'une population, ce n'est pas un hasard : il ne s'agit pas de n'importe quoi !

Marcel Cohen termine son avant-propos en définissant le rôle du matérialisme dialectique, seul valable dans l'étude scientifique du langage et il conclut en ces termes :

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS (P.U.F.)

Pierre CLARAC

Le professeur à la veille de la retraite, donne ici les conseils que lui dicte sa longue expérience. Il en est de très sensés, mais ils sont nécessairement fonction de la méthode pratiquée, à laquelle on peut apporter d'heureux aménagements, mais sans rien changer à ses fondements.

Le problème est d'ailleurs posé dans la préface :

« Les problèmes sont les mêmes, au fond, quel que soit l'âge des élèves ou des étudiants. Qu'on étudie une fable de La Fontaine à l'Ecole, au Collège, au Lycée ou en Faculté, le ton du commentaire peut changer, mais non le but et la méthode ».

Mais si on supprimait l'étude de la fable et si on trouvait d'autres méthodes pour parvenir à l'indispensable culture ?

Nous sommes dans ce domaine, totalement en désaccord avec l'auteur qui pose à la base de son enseignement l'étude scolaire des règles, des définitions et des textes.

Nous avons assez pâti de cette méthode pour chercher d'autres processus valables en urgence.

C.F.

« C'est pourquoi on doit s'exprimer le plus souvent en approximations prudentes. Ici, le rationalisme dûment nuancé a raison contre les rigidités irrationnelles, que les amis du nouveau doivent laisser aux sectateurs de l'ancien ».

Après ces précieuses mises au point, il ne vous reste plus qu'à vous complaire devant plus de cinquante images de la langue, chapitres aux titres intrigants, mais justifiés : «... Le Français au village - Traction et subjonctif - Passe-moi le fil de fer en cuivre que j'arrime le chargement - « J'ai bu un bock à Obock et mangé du riz au Carry à Conakry », etc.

R.L.

LES CAHIERS DE LA TELEVISION

1 an (11 n^{os}) 45 F

Ed. Julliard, Paris

Se présente en livraisons copieuses, riches et intéressantes, traitant de toutes les questions qui touchent de près ou de loin à la TV, y compris l'aspect scolaire.

Dans le n^o 4 (avril 63), Albert Ducrocq présente la télévision en circuit fermé, par un fil (la télévision filaire), ce qui donne à l'usage de la TV une grande autonomie.

La TV a ses dangers, surtout lorsqu'elle est pratiquée exagérément, et nous avons surtout insisté sur cet aspect au Congrès. Mais il ne fait pas de doute que la TV (filaire ou non) est une technique d'avenir, pour laquelle nous devrions mettre au point une méthode efficiente.

Dans le n^o suivant, un excellent article de Jean Cau, qui demande, et nous le

demandons aussi pour l'Ecole, qu'une équipe « de sociologues, de psycho-logiciens, d'anthropologues » étudie les changements intervenus dans les groupes familiaux et sociaux depuis la diffusion croissante de la TV.

« J'ai l'impression que les membres du groupe, comme certains insectes, ont un regard à facettes qui capte tout. Naguère, ils voyaient leur ville d'un regard simple et droit ; maintenant ils reçoivent sur 1 000 et 100 000 facettes, mille et cent éclats du monde. Ils parlent de Tout, savent Tout, connaissent Tout, voient Tout, mais ils voient tout « télévisuellement »... Le groupe finit par avoir du monde une représentation très étrange. Tout devient spectacle. A la lettre, il se nourrit d'images... ».

Année Scolaire 1963-64

☐ J'étais abonné l'an passé à l'une de vos revues (1)

☐ Je suis nouvel abonné (1)

si vous avez changé d'adresse
veuillez indiquer l'ancienne ici

Nom et adresse :

Département :

BULLETIN D'ABONNEMENT

	France	Etranger
L'EDUCATEUR , bimensuel, (20 n°s par an)	12 F	15 F
TECHNIQUES DE VIE , mensuel (10 n°s par an)	8 F	9 F
LA NOUVELLE GERBE , mensuel (10 n°s par an)	10 F	13 F
ART ENFANTIN , bimestriel (6 n°s par an)	12 F	14 F
BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL , tous les 10 jours (30 n°s par an)	35 F	41 F
S.B.T. (Supplément B.T.) bimensuel (20 n°s par an)	10 F	13 F
BIBLIOTHEQUE DE L'ÉCOLE MODERNE , (5 n°s par an)	10 F	11 F
1^{er} TOTAL :	97 F	116 F
RELIURES MOBILES POUR LA B.T. (3 reliures)	9 F	11 F
REVUES SPECIALISEES		
L'EDUCATEUR-SECOND DEGRÉ , mensuel (10 n°s par an)	8 F	9 F
B.T. SONORE , (5 n°s par an)	60 F	62 F
TOTAL GENERAL :		

♦ Jusqu'au 1^{er} Juillet, l'abonnement BT reste à l'ancien prix : 32 F !

♦ En aucun cas nous ne pouvons enregistrer un abonnement ou règlement auquel serait joint un règlement pour une commande C.E.L. Séparez toujours vos commandes (C.E.L.) de vos abonnements (I.C.E.M.).

MODE DE PAIEMENT :

☐ je règle par virement (3 volets joints) à **ICEM, BP 282 CANNES (A.-M.)**
CCP MARSEILLE 11 45 30

☐ je demande l'envoi de mémoires (mandat administratif)

☐ je souscris par l'intermédiaire de mon libraire : adresse et cachet du libraire sur ce bulletin.

(1) Cocher la mention utile



TECHNIQUES DE VIE

ADMINISTRATION ET RÉDACTION

I.C.E.M. - Place Bergia - CANNES - C.C.P. MARSEILLE 1145.30

France et
Communauté Etranger

Prix annuel de l'abonnement (10 numéros) .. 8 F. 9 F.

Le numéro : 1,50 Francs.

Le gérant : C. FREINET

IMP. C.E.L. - CANNES