TECHNIQUES DE VIE

SOMMAIRE

1	Le procès de l'école traditionnelle	C. Freinet
9	Le tâtonnement expérimental se justifie-t-il?	P. Le Bohec et L. Chauve
14	L'oreille et le langage	C. Freinet
21	A bâtons rompus	Stage d'Etel
26	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. UEBERSCHLAG, Inspecteur primaire à la Réunion M. GOAVEC, Inspecteur primaire à Rabat (Maroc)

M. JOUBREL, Délégué général de l'A. Nie 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. GUENIAT, 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. CHABANE, Inspecteur primaire au Secrétariat d'Etat de l'Education Natiotionale de Tunisie

SEMENOWICZ, Membre de l'Institut National de Pédagogie Spéciale, Varsovie (Pologne)

Comité de Rédaction

Mmes Elise FREINET, Madeleine PORQUET.

MM. CHAUCHARD, C. COMBET, G. JAEGLY, J. VUILLET, C. FREINET, P. LE BOHEC, M.-E. BERTRAND, P. DELBASTY.

Pour notre Congrès d'Annecy (1er-5 Avril 1964)

Le procès de l'école traditionnelle

par C. Freinet

Si un tracteur râcle la terre sans la remuer en profondeur, la récolte sera toujours insuffisante. Et le paysan le sait bien, et le sachant, il cherchera à améliorer la qualité du labour.

Si une auto ne tire pas, « ne rend pas », si elle s'essouffle à la moindre côte, si les reprises trop molles ne permettent pas les déplacements, le conducteur s'en rend compte et n'accepterait pas qu'on lui présente comme des avantages, des tares dues à la vieillesse et à l'inadaptation des mécanismes.

Et je m'émerveille toujours du sens critique et du souci de production du fleuriste devant ses serres, du maçon aux prises avec les matériaux qu'on lui apporte, de l'ouvrier devant sa machine au travail.

Ce n'est que pour l'éducation de leurs enfants et de leurs adolescents que parents et éducateurs acceptent passivement les outils et les techniques usés sous le prétexte irrationnel qu'ayant fait plus ou moins leurs preuves dans le passé, ils se trouvent automatiquement ajustés au présent et à l'avenir. Ce n'est qu'en matière d'éducation que des hommes pourtant intelligents et conscients de leurs responsabilités jugent sans bon sens et décident sans raison.

Les événements aidant — et nous en avons dit l'incidence — tous les hommes qui réfléchissent, les administrateurs qui rédigent les Instructions ministérielles, tous ceux que n'a pas irrémédiablement omnubilés la scolastique, pensent aujourd'hui avec nous qu'on ne peut pas continuer en 1963 une école 1900 ou même 1880, alors que tout a changé autour de nous : milieu, moyens de communication et de culture, éléments d'information et de connaissance, modes de vie, et qu'on ne saurait avec une pédagogie 1900 former les hommes de 1963 ou plutôt de 1970.

C'est là aujourd'hui un fait acquis, une notion que nul n'ose plus contester, et qui devrait donc se traduire par une modernisation immédiate et rapide d'une des fonctions les plus déterminantes dans la vie des hommes.

mys 5

Et pourtant, nous nous heurtons encore à l'immobilisme, et à l'opposition passive ou active d'une grande partie du monde enseignant et de la masse des parents.

Si on nous fait voyager dans des wagons branlants, inconfortables et dangereux, nous réclamons et nous protestons ; si des entreprises fonctionnent dans des conditions nuisibles à la santé physiologique et nerveuse des ouvriers et employés, les syndicats s'agitent, la presse leur fait écho, des grèves s'organisent pour que cessent des états de faits inhumains. Mais que des locaux scolaires soient inadéquats à leur fonction, que les enfants y soient condamnés à une vie, ou à un manque de vie perturbant, que l'entreprise éducative fonctionne à retardement, grincante et grippée, ou même à l'envers, tout le monde accepte, et c'est nous, les empêcheurs de tourner en rond qui sommes les responsables. On nous a interdit longtemps les pratiques qui allaient revivifier l'école: on les tolère aujourd'hui, parfois du bout des lèvres; les revues pédagogiques, même et surtout la grande revue syndicale: L'Ecole Libératrice, nous restent obstinément fermées. comme si nous menions une action indigne de l'Ecole laïque, et dont il faut à tout prix camoufler les effets.

Cette survivance, dans une société plus vivante et dynamique que jamais, d'un enseignement vieux de soixante-dix ans qui contrarie le progrès au lieu de l'aider, sera considérée un jour prochain, espérons-le, comme une des plus étonnantes et des plus incompréhensibles anomalies de notre siècle.

C'est à cette anomalie que nous nous attaquons aujourd'hui directement.

Pendant trente ans, nous avons poursuivi humblement notre action d'éducateurs conscients des impératifs majeurs de notre fonction; nous avons, au sein de l'Ecole traditionnelle, créé un mouvement, mis au point des techniques qui prouvent, par les faits, que ce retard de l'Ecole n'est pas inéluctable, que la pédagogie traditionnelle n'est pas sacrée, et que des formes nouvelles de pédagogie, plus efficientes, peuvent remplacer aujourd'hui le vieil édifice vermoulu et retardataire.

La preuve est faite que ce redressement, que cette modernisation sont aujourd'hui possibles, que la grande Bastille encore imposante n'en est pas moins sapée et qu'elle doit disparaître si l'on veut que survive notre civilisation.

Nous devons y contribuer aujourd'hui par une action méthodique qui dénoncera les tares et les dangers de l'Ecole traditionnelle, qui préparera l'instauration d'une école plus efficiente et plus humaine.

Nous savons l'enjeu d'une telle entreprise. Nous n'avons pas la prétention de triompher demain, mais nous savons aussi par expérience, que notre action peut avoir aujourd'hui, et a effectivement une grande répercussion et que nombreux seront les hommes et les femmes qui, mieux éclairés, se joindront à nous avec dévouement et enthousiasme.

Nous avions, il y a huit ans, lancé l'idée des 25 enfants par classe, à laquelle nul, sinon nos fidèles adhérents, n'avait alors fait écho. Elle est aujourd'hui inscrite dans la loi et les diverses associations syndicales et laïques s'en saisissent à leur tour.

A Avignon, nous lancions cette autre idée explosive de la modernisation de l'Enseignement, pour la défense de laquelle nous avions trouvé alors si peu d'audience. Elle est, elle aussi, inscrite aujourd'hui dans les Instructions ministérielles et rien n'en arrêtera plus les conséquences.

La campagne actuelle, que nous mènerons avec méthode et obstination, aura certainement un destin similaire.

Et pourtant, à l'aube de cette campagne, nous prenons à nouveau les précautions oratoires susceptibles de répondre d'avance aux accusations qu'on ne manquera pas de porter contre notre action vigoureuse et décidée.

Par une sorte de solidarité exagérée et d'un esprit de corps qui a de meilleures occasions de se manifester, l'ensemble des éducateurs se considère comme attaqué quand nous exprimons nos réserves et nos critiques sur les pratiques de l'Ecole traditionnelle. Comme si les ouvriers d'une entreprise se tenaient pour offensés si on change leurs vieilles machines — même si elles leur ont rendu tant de services, et s'ils y sont si totalement habitués — par des machines modernes à plus fort rendement.

Critiquer les outils et les techniques de travail ne signifie nullement sousestimer l'application et le dévouement des ouvriers eux mêmes, qui ont, au contraire, beaucoup plus de peine à fonctionner normalement dans des installations déficientes qu'avec des installations adéquates aux buts visés.

C'est que critiquer l'école traditionnelle, c'est critiquer leur art, leur artisanat.

Ils n'ont pas, les instituteurs, conscience d'appliquer une pédagogie scientifique qui aurait des règles et des lois, mais plutôt de faire chacun une classe selon leur conviction et leur conscience avec leurs « trucs » dont ils sont si jaloux, la méthode de leur choix parmi toutes celles qui leur sont proposées à l'EN ou par leurs chefs, leur jugement...

Nous souhaitons au contraire que, en toute objectivité, l'ensemble des éducateurs se joigne à nous pour améliorer tout ce qui peut l'être dans les conditions difficiles d'un métier plus que tout autre dépendant des installations et des matériaux qui lui sont imposés.

Nous acceptons de même qu'on critique nos techniques, qu'on nous en signale les imperfections ou le mauvais emploi. Cette critique est une condition indispensable du progrès.

Et on ne manquera pas de dire qu'en critiquant ouvertement l'Ecole laïque nous en atteignons le prestige auprès des parents, en face de l'Ecole libre, son ennemie.

Ce qui fait, et fera, la force et le succès de l'Ecole laïque, ce n'est pas une certaine tenue de façade qui masque les réalités dont elle souffre, et dont personne n'est dupe; ce qui fait sa force c'est le perfectionnement nécessaire de son organisation et de ses méthodes, c'est son rendement non seulement scolaire, mais social et humain, auquel nous sommes tous, directement ou indirectement, intéressés.

L'action que nous entreprenons sert l'Ecole laïque, mieux : elle est indispensable à son succès que nous voulons décisif.

Ce faisant d'ailleurs, nous prouverons la nécessité et l'urgence des diverses campagnes pour la modernisation de l'Enseignement: 25 enfants par classe — meilleure préparation du personnel, et donc d'abord meilleurs salaires — construction et équipement fonctionnels, pour les buts de formation que nous avons à poursuivre.

Il y aurait danger, dans cette campagne à nous attaquer seulement à la forme, à laisser croire qu'il suffit d'interdire les lignes, les verbes, le piquet ou même le bonnet d'âne, pour que l'Ecole fonctionne dans de meilleures conditions. Les parents vous répondront volontiers que, ma foi, ils ont subi ces mêmes punitions, mais que cela ne les a pas tués, et que les classements, les notes et les bons points sont nécessaires pour stimuler des enfants dont on connaît la désaffection pour l'Ecole.

Oui, nous aurons à dénoncer ces pratiques moyennâgeuses, d'ailleurs interdites par les règlements, mais qui n'en persisteront pas moins tant que les éducateurs n'auront pas d'autres possibilités pratiques de maintenir l'ordre nécessaire au travail.

C'est toute la mécanique qu'il nous faut dénoncer, avec ses moyens et ses conséquences: il nous faut montrer qu'elle fonctionne mal, ou tourne parfois même à l'envers, ce qui rend non seulement inefficiente mais dangereuse l'action actuelle de l'Ecole traditionnelle.

De nombreux camarades, notamment dans les classes de perfectionnement, recueillent des dossiers et établissent des statistiques qui disent la valeur thérapeutique de nos techniques (1). Mais, s'il faut une thérapie, c'est que nos enfants sont malades. Quelle est leur maladie, comment se manifeste-t-elle, où prend-elle naissance, où en sont les responsables?

C'est ce travail que nul n'a fait. On préfère ignorer la maladie, comme si elle n'existait pas, ou si elle n'était qu'un accident, l'effet d'un quelconque virus, introduit dans l'organisme par génération spontanée.

L'Ecole n'a certes pas toutes les responsabilités, mais elle en a sa part. Il nous appartient d'en opérer loyalement le bilan.

C'est ce que nous allons essayer de faire.

Il serait peut-être bon, au préalable, de voir les maladies diverses (au point de vue éducation et culture) dont souffrent les enfants de notre époque.

Nous verrons ensuite la genèse de ces maladies.

Les connaissant et en ayant détecté l'origine, nous serons mieux en mesure de mener alors, dans tous les domaines, l'action thérapeutique.

Quelles sont donc les maladies ou les déficiences dont se plaignent le plus couramment maîtres et parents?

J'essaie d'établir aujourd'hui une liste provisoire. Il faut que vous soyez nombreux à en étudier le contenu pour m'aider à le compléter. Nous engagerons alors l'action contre les causes scolaires et extrascolaires des déficiences constatées.

MALADIES ET DÉFICIENCES

La virulence d'une maladie est fonction du climat et du milieu dans lesquels elle peut se développer ou s'atténuer. Il est ainsi des règles de vie familiale ou des pratiques scolaires qui n'étaient pas profondément perturbantes, il y a trente ou cinquante ans, et qui sont aujourd'hui dangereuses en raison de l'évolution sociale ou technique intervenue. Qu'on ne dise donc pas: on l'a toujours fait. Ce qui était autrefois sans danger peut être cause aujourd'hui de complications dont on ne saurait négliger la portée.

- 1. Les enfants d'aujourd'hui sont particulièrement instables. Ils ne parviennent pas à fixer leur attention, ce qui se traduit notamment par l'aggravation incontestable de l'orthographe.
- 2. Les enfants n'aiment pas le travail, ni le travail scolaire, ni le travail familial ou social.
- 3. Ils sont beaucoup plus énervés, plus déséquilibrés (dans le sens seulement d'une insuffisance d'équilibre et d'harmonie) qu'autrefois.
- 4. Ils savent moins qu'autrefois penser par eux-mêmes.
- 5. Ils sont pourtant aussi intelligents qu'autrefois — d'aucuns disent qu'ils le sont plus — mais, pour tout ce qui concerne l'Ecole, ils sont éteints et fermés, allergiques même à tout enseignement scolaire.

⁽¹⁾ Collection Bibliothèque de l'Ecole Moderne nº 6 : La santé mentale des enfants.

* *criticise 7 7 2 2 to the to me more m m m m m m m m m calcul. les nombres de 10 0-1-2-54-5-6-9-8-9-10les nombres de 103 0 2 8 8 X 6 5 - 42 LE - 10 les montres mairs de 06 10 E-4-6-8-10des nombre impairs de a s 13 2518 2 9. gammaire Ma clave est verte.

Mes camazisdes licent.

1 4 2

3 diez de salcul est mat.

1 2 4 2 4 4

samueli 28 septembre:

3 ordere

6. - Le nombre va croissant des enfants normalement intelligents qui ne parviennent pas à lire couramment et à s'exprimer par l'écriture.

7. - Le nombre va croissant des enfants perturbés, c'est-à-dire dont le comportement est troublé, jusqu'à devenir anormal, inquiet, peureux, hésitant, toutes tares qui constituent de graves causes d'échec à l'Ecole et dans la vie.

- 8. Les enfants sont plus passifs qu'autrefois, à l'Ecole du moins. Et ils s'en défendent par des réactions agressives violentes, en récréation ou dans la rue.
- 9. Les enfants sont aujourd'hui informés de toutes choses, mais ils les connaissent rarement en profondeur, ce qui est cause d'une superficialité, d'une détérioration du bon sens qui sont un grave danger.
- ro. Ces diverses faiblesses, apparemment intellectuelles et morales, se traduisent bien souvent :

 par un affaiblissement dangereux du tonus vital;

- par diverses maladies dont les médecins nous diront l'origine et les incidences;
 - par des anorexies;
- par des névroses dont on connaît les terribles conséquences.
- vie et de travail en commun perturbent gravement le comportement social des enfants (voir blousons noirs).
- 12. Les examens, notamment, ont des conséquences que psychologues, psychanalystes et médecins nous aideront à dénoncer.
- 13. L'autorité formelle du maître suscite elle aussi bien des complications.
- 14. En définitive, il faudra voir si certaines pratiques scolaires ou extrascolaires ne sont pas « abêtissantes » (voir télévision, images et pédagogie traditionnelle).

Nous donnons un exemple, parmi tant d'autres du travail que nous pourrons être amenés à faire, notamment sur le plan scolaire, qui est plus spécifiquement le nôtre.

Un père d'élève inquiet nous adresse le cahier du jour de son enfant de 7 ans (donc très normal) inscrit au CE 1^{re} année. (Voir pages 5 et 6).

Nous avons pris au hasard une journée, celle du 27 septembre par exemple, toutes les autres journées étant exactement et étonnamment les mêmes.

Il y a sans doute eu, entre temps, quelques séances de lecture, qui se sont certainement déroulées au même rythme.

Si, loyalement, scientifiquement, on mesure le temps actif, donc profitable, que représente le « travail » si on peut dire, de cette journée, nous chiffrerons le total non pas par des heures mais par quelques minutes.

Et pendant tout le reste du temps? Et quand il a fini son travail?

Il croise les bras!

Réfléchissez avec bon sens. Si on vous soumettait vous-mêmes à une telle discipline de mort, qu'arriverait-il? N'y a-t-il pas, à de telles pratiques, pourtant si générales, un très grave danger d'abêtissement?

C'est de toutes ces pratiques que nous aurons à faire le point. En préparation du Congrès d'abord, pendant le Congrès ensuite, pour que soit amorcé au moins, le procès impitoyable de la pédagogie traditionnelle. C. F.

0

Naissance d'une pédagogie populaire (I)

par Elise Freinet

- L'histoire de la C.E.L. et du mouvement de l'Ecole Moderne
 - · L'école de Bar-sur Loup
 - Naissance d'une pédagogie technique
 - Le matérialisme scolaire
 - Les premiers Congrès de l'Ecole Moderne
 - Saint-Paul (1928-1929)

C'est le livre des faits

Un livre passionnant!

Bibliothèque de l'Ecole Moderne

Une technique de collaboration culturelle

Si, de temps en temps, tous les trimestres par exemple, nous pouvions nous réunir en colloque, le problème de la rédaction de *Techniques de Vie* ne nous poserait pas de graves ennuis. Nous ne manquons pas d'idées; nous sommes en mesure d'en amorcer, puis d'en élargir la discussion.

Mais nous sommes à 500, 1 000 ou 1 200 km les uns des autres et nous ne pouvons que rarement confronter nos opinions et nos projets.

Le Bohec, dont nous nous réjouissons qu'il devienne un des animateurs de *Techniques de Vie*, nous explique la technique de travail qu'il a employée et dont vous connaissez quelques-uns des résultats.

« Je fais équipe avec Chauvel et Guy Michel, nous dit-il.

Une idée intéresse l'un de nous : il la rédige une première fois ; il la soumet ensuite aux deux autres qui, très rapidement, lui disent leurs impressions, leurs critiques, leurs suggestions. Mais l'auteur du texte en reste maître, et peut très bien ne tenir aucun compte de l'avis des deux autres.

Mais les deux autres peuvent à leur tour reprendre la question pour leur propre compte dans un article-réponse pour Techniques de Vie.

Laissons Chauvel donner son point de vue. S'il a raison il a raison; s'il se trompe, on verra bien. D'ailleurs le travail à deux parties égales est impossible. Il faut un auteur et deux critiques, quand nous signons Le Bohec et Chauvel, l'article est de moi : revu et critiqué par Chauvel. Quand nous signons Chauvel et Le Bohec, l'article est de lui, vu par moi ».

Je crois cette technique de travail excellente, et j'aimerais que des camarades qui aiment s'informer et réfléchir puissent démarrer selon la technique Le Bohec. Ils y gagneront un réconfortant éclaircissement des problèmes d'éducation, et l'habitude de réfléchir à fond sur les problèmes qui sont les nôtres.

Le tâtonnement expérimental se justifie-t-il ?

et L. Chauvel

Au fait, pourquoi essayer de le justifier? Les résultats obtenus sur le plan pratique ne fournissent-ils pas la meilleure des justifications? Si les adhérents de l'école moderne se pénètrent de l'idée de Freinet et la mettent en application, à quoi bon chercher plus loin?

Non, il ne semble pas que cette position extrémiste du « Moi, je ne veux voir que les résultats pratiques » soit ni juste, ni progressiste. Je crois qu'il est difficile, sinon impossible d'assimiler l'idée de Freinet sans incursion dans le domaine de la théorie.

«Tout art a sa spéculation et sa pratique; sa spéculation qui n'est autre chose que la connaissance inopérative des règles de l'art; sa pratique qui n'est que l'usage non réfléchi des mêmes règles. Il est difficile, pour ne pas dire impossible, de pousser loin la pratique sans la spéculation et, réciproquement, de bien posséder la spéculation sans la pratique».

(Diderot. Encyclopédie, Collection J'ai lu l'essentiel, p. 125).

D'ailleurs, il est difficile de refuser des généralisations qui, même implicitement, s'établissent au fur et à mesure de l'acquisition de données expérimentales.

Il faut souligner également que nous avons presque tous reçu une formation

intellectualiste. Et ils sont nombreux les camarades qui ont besoin de passer par le canal des mots et des idées pour mieux retrouver les faits.

Et puis — et surtout — l'Ecole Moderne ne vit pas à l'écart du monde. Au contraire, elle s'intègre et veut s'intégrer de plus en plus dans la société. Aussi, les progrès qu'elle veut accomplir et les perspectives qu'elle discerne ne deviendront des réalités que si de nombreuses personnes, éloignées de notre mouvement et même de toute pédagogie, s'intéressent à notre travail.

C'est pourquoi, avec l'aide de quelques camarades, nous avons cherché longuement, à tâtons, pour découvrir quelques lois de notre pédagogie et essayer de les raccrocher à des systèmes de pensée plus vastes.

Nous concevons aisément que la lenteur et l'incertitude de notre démarche aient pu irriter ceux qui sont habitués à lire des textes plus denses. Il faut dire que nous écrivons surtout pour nos camarades et nous-mêmes. Notre méthode de recherche procède aussi de la pédagogie Freinet: nos articles, ce sont nos premiers textes libres. Ils sont sans doute insuffisants et peut-être erronés; mais ils marquent un début de recherche vers une philosophie qui, à l'image de l'Ecole

Moderne, est essentiellement dynamique et plastique.

Notre tâtonnement n'a peut-être pas été inutile. En effet, nous débouchons aujourd'hui sur un texte d'une grande importance et qui peut nous apporter un soutien considérable et nous permettre d'emporter des digues de résistances extérieures et peut-être même intérieures au mouvement.

Voici ce texte que des savants nonmarxistes ne désavoueraient d'ailleurs peut-être pas:

«La forme de développement de la science de la nature, dans la mesure où celle-ci pense, est l'hypothèse. L'observation révèle un fait nouveau qui rend impossible le mode d'explication antérieur des faits appartenant au même groupe. Dès cet instant, naît le besoin de nouveaux modes d'explication fondés d'abord sur un nombre seulement limité de faits et d'observation. Le matériel d'expérience qui vient s'v ajouter épure ces hypothèses, élimine les unes, corrige les autres jusqu'à ce que la loi soit enfin établie sous sa forme pure. Si l'on voulait attendre jusqu'à ce que les matériaux nécessaires à la loi soient purs, cela signifierait suspendre jusque là les investigations de la pensée et ce serait une raison suffisante pour que la loi ne soit jamais mise sur pied.»

(Engels. Dialectique de la Nature, Editions Sociales, p. 243).

CHAUVEL: Voici une réponse satisfaisante à ceux qui pensent que, sous prétexte de libération, nous laissons l'enfant se perdre dans les faits. Notre pédagogie n'est donc pas si empirique qu'on le dit; elle est expérimentale.

La pédagogie, comme toute l'activité humaine, est marquée par la dualité de la matière et de la pensée. Ce qui rend notre action délicate, c'est que la matière sur laquelle nous travaillons est méconnue et difficile à saisir dans son ensemble. Les apports de la psychologie moderne, pourtant considérables, ne nous sont pas toujours d'une grande utilité. En effet, l'esprit enfantin a été beaucoup plus étudié dans sa structure que dans son dynamisme. Sous prétexte d'analyse scientifique, de nombreux pédagogues ne partent-ils pas, trop souvent, de positions toutes théoriques?

Pourtant « induction et déduction vont aussi nécessairement de pair que synthèse et analyse ».

Mais certaines personnes vont se dire:

- Freinet n'a rien inventé puisque tout se trouvait déjà chez Engels.

LE BOHEC: C'est vrai. Il se peut que tout se trouve déjà parfaitement exposé sur le plan théorique. Cependant, l'apport de Freinet n'en reste pas moins considérable. En effet, il est l'agent du passage de la théorie à une pratique généralisée. Et cela va apporter bien des changements. Freinet a réussi parce qu'il a refusé tout langage ésotérique: il a employé un langage assimilable par l'ensemble des praticiens.

CHAUVEL: Ce qu'il faut mettre aussi à l'actif de Freinet, c'est sa contribution à la science psychologique. Il a éclairé la personnalité enfantine d'un jour nouveau. Certaines lois psychologiques ne pouvaient se révéler que dans le cadre d'une pédagogie vivante. C'est pourquoi nous allons de découvertes en découvertes.

LE BOHEC: De son côté, Delbasty est parvenu à désacraliser l'idée de science, et cela n'a pas été accepté sans résistance. Mais il avait raison, la science de la nature est possible dès l'école primaire.

Pour Freinet, elle commence à la naissance, au moment de la projection de l'enfant dans le monde aérien et peutêtre même avant (voir L'oreille et le langage du Docteur Tomatis).

Hegel écrivait : «L'éveil de la conscience a pour cause la nature de l'homme lui-même et ce processus se répète en chaque homme ».

C'est peut-être pour cette raison que nous pouvons également appliquer le texte d'Engels au chercheur scientifique enfantin.

Toutes choses ne sont peut-être pas égales d'ailleurs, mais il semble que l'accession à la connaissance par successions et corrections d'hypothèses soit propre à tout être humain, quel que soit son âge.

Reprenons notre schéma sur lequel nous nous étions mis d'accord dans le cahier qui ne sera pas publié.

Soudain, l'observation révèle un fait nouveau qui rend impossible le mode d'explication antérieur des faits appartenant au même groupe : c'est l'éclatement de la loi en plusieurs ramifications.

CHAUVEL: L'observation rentre donc dans la catégorie des influences diverses. A Vence, Freinet nous recommandait de bien préciser que si, pour le savant auquel pensait Engels, c'était bien l'observation qui nécessitait la remise en question des explications antérieures, pour l'enfant de maintenant, il peut y avoir d'autres facteurs.

LE BOHEC: C'est exact: le chercheur scientifique enfantin n'est pas seul. Les parents peuvent ajouter leur grain de sel, quelquefois sans qu'on le leur demande, et surtout, en classe, il y a les camarades qui font don de leurs critiques et accessoirement peut-être aussi, les livres, la télé etc...

Donc, il y a reconnaissance d'un fait nouveau. « Dès cet instant naît le besoin de nouveaux modes d'explication fondés d'abord sur un nombre limité de faits et d'observations ». CHAUVEL: Et comment se fait cette recherche de la nouvelle explication?

LE BOHEC: Indubitablement, à tâtons. En effet, les éléments dont on dispose sont maigres et leur nombre est insuffisant pour que se dégagent, immédiatement, des perspectives de recherche, sûres et définitives.

«Le matériel d'expérience qui vient s'y ajouter épure ces hypothèses, élimine les unes, corrige les autres jusqu'à ce que la loi soit enfin établie sous sa forme pure ».

C'est bien ce que nous disions (d'après Marx et Engels, d'ailleurs) : c'est de la confrontation même de nombreux faits d'expérience que se dégagent les caractères communs qui sont la part d'universel qui constitue la loi commune dont ils dépendent.

CHAUVEL: Oui, il faut souligner cette immense masse de faits d'expériences nécessaire pour arriver à la définition de la loi.

« Il fallut du temps et une foule énorme de connaissances empiriques pour pouvoir progresser de la connaissance de l'objet du jugement positif d'existence à celui du jugement universel de réflexion ».

(Engels, D.N., p. 226)

Mais on pourrait se poser la question suivante:

« Comment, à l'école, accélérer l'acquisition de cette loi afin que, l'assimilation en étant faite, on puisse se trouver à nouveau disponible pour d'autres enrichissements? »

LE BOHEC: Une solution: permettre la multiplication des faits d'expérience en offrant un milieu riche appartenant au même groupe.

D'ailleurs, c'est souvent le milieu qui provoque le besoin de nouvelles explications. Mais il peut être enrichi délibérément par l'éducateur et l'Education nationale. Un exemple:

Par hasard, l'enfant a pu se poser des questions sur la loi de l'enfoncement des pointes dans le bois. Mais si, à l'école, il peut travailler chaque jour à l'atelier de menuiserie où il trouvera des pointes, des marteaux, des morceaux de bois, des établis, il est évident qu'il assimilera très rapidement les lois qui régissent les rapports des pointes, des marteaux, des bois et des supports.

CHAUVEL: La formation de l'homme se fonde donc sur son activité véritable.

Mais la majorité de nos contradicteurs et la plupart de ceux qui se posent des questions sur notre pédagogie buttent sur cette idée qu'en sélectionnant les faits et en les présentant d'une manière rationnelle et scientifique on arriverait plus vite à la loi.

LE BOHEC: Ecoute Engels:

« Si l'on voulait attendre jusqu'à ce que les matériaux nécessaires à la loi soient purs, cela signifierait suspendre jusque-là les investigations de la pensée et ce serait une raison suffisante pour que la loi ne soit jamais mise sur pied ».

Quelle critique à l'enseignement scolastique qui se contente de faire apprendre l'énoncé de la loi! Pourtant, quelquefois, il fait mine de partir des faits, mais ils sont toujours très peu nombreux et d'ailleurs, cette partie de la leçon est l'accessoire et, généralement, on l'escamote.

Non, il faut qu'il y ait investigation de la pensée. S'il y a investigation de la pensée chez les autres, la loi peut être assimilée par les autres, mais pour qu'il y ait intégration à un individu, il faut qu'il y ait investigation de sa pensée propre.

Pourtant, ils sont prêts à reconnaître que pour toute maîtrise d'un art, il faut un entraînement. Et ils refusent l'entraînement de la pensée! Ou plutôt non, ils prétendent la conduire en lisière et décrètent de l'extérieur ce qui lui convient, les étapes par où elle doit passer, en lui déniant toute autonomie, tout droit au tâtonnement.

CHAUVEL: C'est un danger qui guette chaque enseignant qui ne voudrait laisser passer que les vérités éternelles, ou plutôt celles tenues pour telles par lui-même.

Accepter la contingence, voilà ce qui est difficile, surtout à l'école primaire, cette école utilitaire.

Mais reprenons ton schéma.

Comment se fait-il qu'une partie de la recherche s'inscrive définitivement en technique de vie alors que le mode d'explication antérieur ne suffit plus?

LE BOHEC: C'est-à-dire qu'il suffisait dans certaines conditions. La preuve c'est que, jusque-là, on n'avait pas encore reçu de démenti. Ce que l'on découvre soudain, c'est la limite de la loi, et on ne l'accepte plus totalement par suite de son manque d'universalité. Cependant, elle reste valable en grande partie et on a raison de continuer à travailler pour qu'elle soit intégrée à l'individu. Et cette technique de vie, ce sera une connaissance solide qui confrontée à d'aussi solides connaissances suscitera de nouvelles hypothèses, de nouvelles prises de conscience et de nouvelles assimilations. C'est ainsi que l'individu va s'enrichissant. S'il fallait à tout prix des exemples on en trouverait une infinité.

Songe, par exemple, aux tâtonnements du bébé pour l'acquisition de la reptation, de la marche à quatre pattes, de la station debout, puis de la marche vraie. Et puis, soudain, dans la marche, les deux pieds se trouvent détachés du sol en même temps et ce sont les pistes du saut et de la course qui s'ouvrent, cependant que l'intégration de la marche se poursuit en

subissant de nouvelles ramifications : marche arrière, marche avec objets traînés, poussés, portés, danse, etc...

Et si les adultes voulaient réfléchir à leur connaissance de la conduite automobile! Mais nous y reviendrons plus en détail lorsque nous envisagerons les conséquences pratiques de la prise de position de l'Ecole Moderne.

CHAUVEL: Oui, c'est vrai: on induit et on déduit sans arrêt.

Le Bohec: «La nature nous montre une foule infinie de formes et de phénomènes singuliers; nous avons le besoin de mettre de l'unité dans cette multiplicité: c'est pourquoi nous comparons et cherchons à connaître ce qu'il y a d'universel en chacun».

(Hegel cité par Engels, D.N., p. 203).

Tu vois, ce que je trouve d'important dans le texte d'Engels, c'est cette notion de loi-palier conquise par tâtonnement à la suite d'une accumulation de faits. Et surtout, que la loi se dégage d'un ensemble chaotique, non ordonné, tel que cela se présente dans la vie. Et qu'il faut laisser se poursuivre les investigations de la pensée, un peu au hasard. Cela apporte tout de même beaucoup d'eau à notre moulin.

Je sais que certains diront:

— Peut-être y aurait-il intérêt à ce que l'enfant ne soit pas submergé au départ, par un trop grand ensemble de faits. Je t'avouerai que je n'ai pas très bien réfléchi à cet aspect de la question. Il me semble qu'il mène plusieurs recherches de front, mais à certains moments il sait « couper »: il ignore volontairement tout ce qui le gêne pour se préoccuper uniquement du secteur dans lequel il se trouve sur le point d'aboutir à quelque chose. C'est-à-dire qu'il ne fait qu'un repas à la fois. Quand il l'a assimilé, il se retrouve à nouveau disponible et affamé.

Cependant, en ce qui concerne l'orientation à donner à la recherche, il est peut-être utile de citer Sir Robert Robinson (P.N. Chimie 1947):

«Comme auparavant, on a besoin de chercheurs indépendants qui ne peuvent être soumis à des directives, ceci pour la raison très simple que les découvertes sont, par leur nature, imprévisibles. Aussi, la seule réponse que je donne à ceux qui me demandent où chercher est partout».

(Lettres Françaises, nº 887).

CHAUVEL: Oui, je crois que le texte d'Engels donne ses lettres de noblesse au tâtonnement expérimental de Freinet.

Mais quelles en sont les conséquences sur le plan pratique?

LE BOHEC: C'est ce que nous essaierons de voir une prochaine fois.

moderne

L'OREILLE ET LE LANGAGE

par C. Freinet

C'est le titre d'un livre de Alfred Tomatis qui vient de paraître dans la collection le Rayon de la Science, aux Editions du Seuil.

Nous utiliserons d'autre part une interview du Docteur Tomatis, parue dans la revue Les Lettres Françaises.

Ce livre, et les travaux du D^r Tomatis en général, nous intéressent à plus d'un titre parce qu'ils corroborent expérimentalement des idées que nous avons nous-mêmes exprimées et qui sont à la base de notre pédagogie.

Nous avons eu l'occasion de dire maintes fois ici, surtout quand nous parlons de dyslexie, qu'un des graves défauts de la formation scolastique actuelle c'est qu'elle tend à isoler le langage de la pensée. Dès le premier apprentissage, on met arbitrairement l'accent sur la mécanique du langage, de l'écriture et de la lecture qui sont de ce fait dissociés de leur expression.

Pour si paradoxal que cela puisse paraître en effet, philosophes, psychologues et théologiens se sont demandés très sésérieusement si le langage était le résultat d'une génération spontanée ou si le génie créateur de l'homme a joué le premier rôle dans la construction du geste verbal, s'il était l'instrument indispensable de l'humanisation ou s'il en était tout à la fois l'acteur et le résultat.

Nous pensons, nous, qu'il est tout simplement le fruit du tâtonnement expérimental qui s'est poursuivi pendant des siècles, à même les nécessités de la vie.

Le langage est-il le produit d'un organe comme la marche est le résultat de la fonction des jambes?

La chose est beaucoup plus complexe, et cette constatation aura pour nous des conséquences pédagogiques importantes:

«L'instrument que nous utilisons pour parler n'est pas à vrai dire, tel qu'on le croit si volontiers, notre langue, notre bouche, notre larynx, mais l'air qui nous environne... Il possède des qualités acoustiques propres qu'il est bon certes d'exploiter, et nous en sommes devenus les maîtres, mais on ne peut à volonté exploiter que ce qui existe. C'est-à-dire que cet air environnant offre des qualités qui lui sont propres dans certaines conditions, variant avec le lieu, le climat, l'état hygrométrique... Que l'on s'assure de l'euphorie que l'on a dans un milieu très réverbérant qui enclenche chez nous le verbe haut et parfois même le besoin d'émettre des sons chantés, tandis qu'à l'inverse nous ressentons avec angoisse les difficultés d'émission qui apparaissent dans une chambre sourde ».

C'est déjà là cette question de climat dont nous aurons à tenir le plus grand compte.

Le Docteur Tomatis note ici une observation qui est à notre avis de la plus grande importance et qu'on a toujours méconnue:

«Rien, en fait, n'est moins physiologique que de parler. Sans doute, est-ce là un phénomène humain, mais il n'existe pas, pour autant, d'organe physiologiquement préconçu à cet effet. Rien, il est vrai, dans le catalogue anatomique de nos accessoires, n'est destiné réellement à cet usage. Nous avons été munis, certes, d'un appareil digestif; nous avons été aussi dotés d'un appareil respiratoire, mais rien ne nous a été spécialement délivré pour le langage, le langage oral s'entend. Quel agencement savant, quelle combinaison invraisemblable, il a donc fallu pour atteindre ce but! Un premier ensemble fait d'une partie de

l'appareil digestif: les lèvres, la bouche, le voile du palais, la langue, les dents, et un second se rattachant à l'appareil respiratoire: le larynx, les fosses nasales, le poumon, le diaphragme, la cage thoracique, se sont rassemblés à des fins acoustiques ».

C'est parce que le langage est obligatoirement intégré à la vie complexe de l'individu qu'il perd toute signification dès qu'on essaie de l'en isoler. Et c'est pourquoi aussi on ne peut l'enseigner séparement. Il en sera de même de l'écriture et de la lecture qui ne sont en fait que la transcription du langage. Elles ne sauraient être qu'intégrées à cette vie complexe. Sinon il y a anomalie et monstruosité.

Nous parlons parfois d'affectivité à propos de notre méthode naturelle d'écriture et de lecture. Cela n'est pas suffisant et cela prête à malentendu. C'est intégration qu'il faut dire. Toute expression qui n'est pas intégrée n'est qu'un ersatz mécanique sans efficience.

Du fait de cette conception intégrée du langage, il n'est pas exclu que le fœtus participe déjà à la vie sonique du monde. Et la voix qui parle au nouveau né, la même semble-t-il qui lui parlait déjà au plus profond de sa nuit utérine.

«En même temps que nous têterons goulument ce que touchera notre bouche, nous boirons avidemment cette voix qui s'épanchera sur nous. Cette nourriture vocale est aussi nécessaire à notre structuration humaine que la tétée que nous absorbons ».

S'il en est ainsi, le langage vivant que nous tâchons de retrouver atteint du même coup ces mêmes profondeurs essentielles qui vont jusqu'à l'origine de la vie. Et c'est pourquoi il prend pour nous une si totale importance dans l'expression des personnalités.

Comment se fait cette lente adaptation de la prise de conscience auditive et de l'expression qui en est le corrollaire? Exclusivement par tâtonnement expérimental et je crois qu'il y aurait intérêt à en étudier le processus sur ces nouvelles bases. Il expliquera notamment, d'une façon naturelle, que les sourds ne puissent pas parler, puisque le tâtonnement expérimental est arrêté à cette frontière. C'est comme l'enfant qui poursuit son tâtonnement expérimental dans un milieu paysan et ouvrier et qui sera fermé plus tard au comportement et à la vie des bourgeois.

Ce tâtonnement expérimental permettrait d'expliquer tout naturellement cette découverte que fait Tomatis de l'importance première de l'audition qui règle d'une façon absolue l'expression qui est l'acte par lequel l'individu, sortant de lui-même, prend contact avec le milieu.

En somme on s'exprimera dans la mesure où l'on entendra.

C'est le résultat auquel parvient par une autre voie, expérimentalement, le Docteur Tomatis.

En faisant varier les conditions d'audition, le Docteur Tomatis influence du même coup l'expression : « la voix ne reproduit que ce que l'oreille entend. En d'autres termes un sujet ne sait réaliser avec certitude que ce qu'il est capable de contrôler ».

Le Docteur Tomatis a vérifié ses affirmations en expérimentant avec des chanteurs (le chant n'étant en fait qu'une forme de langage).

La voix humaine, explique-t-il, peut se produire à des intensités considérables, qui ne se rencontrent que dans des ateliers bruyants de chaudronnerie, rivetage, ou auprès de moteurs à pistons de 2 à 3 000 ch, ou encore à proximité de réacteurs.

« Ces bruits produisent chez le chanteur une surdité professionnelle, dont l'évolution est identique à celle que nous observions chez nos sujets soumis aux bruits de moteurs à pistons. Et le chanteur qui n'entend plus

à la perfection ne chante plus juste, quels que soient ses efforts, parce que la production du son n'est plus contrôlée par l'oreille.»

Comme il s'agissait là d'une conclusion inattendue, le Docteur Tomatis a expérimenté en faisant varier, chez un chanteur, les conditions d'audition.

La technique est la suivante: un microphone placé devant le chanteur attaque un amplificateur linéaire, à la suite duquel un filtre permet de tronquer à volonté la courbe de réponse de l'amplificateur recueillie à ce moment par deux écouteurs et restituée au niveau de ses oreilles.

Muni de cet ensemble expérimental, on constate sans exception que:

- ro. Si la bande au-dessus de 2 000 hz est tronquée, la voix devient terne, dénuée de sa richesse harmonique de départ, plus frêle, plus postérieure et blanche, surtout en montant. La justesse est conservée. Seule, apparemment, la qualité change.
- 2º. Si la bande comprise entre 1 000 et 2 000 hz est seule éliminée, tout le reste étant respecté, la voix conserve sa qualité antérieure, sa richesse de départ, mais le contrôle de la hauteur tonale a disparu. La reproduction juste est impossible.
- 3°. Si la zone limitée entre 500 et 1 000 hz se trouve à son tour modifiée, c'est alors l'appréciation de la justesse globale qui est altérée. L'expérimenté est soudain incapable de juger de la justesse de toute musique qui est exécutée à ses côtés. En même temps son affinité musicale s'émousse.
- 4º. Si toute la courbe est altérée dans la zone comprise entre 500 et 1 000 hz on aboutit à une amusicalité.

Voilà qui nous semble décisif et définitif.

Sans entrer ici dans le détail minutieux des conclusions qu'en tire l'auteur, nous mentionnerons les observations psychologiques et pédagogiques qui peuvent résulter de cette réalité.

Disons d'abord que cette découverte ne nous étonne qu'à demi. Si, comme nous en sommes persuadés, toute acquisition se fait par tâtonnement expérimental et exclusivement, il est normal que l'individu ajuste sa voix à ce qu'il entend des bruits du milieu ambiant. Si son oreille est fine et sensible, il entendra des vibrations pratiquement inaudibles, mais qui n'en sont pas moins des échos d'un monde ignoré de ceux qui n'ont pas la même oreille. Et l'individu tendra, par imitation et besoin de mise en harmonie, à reproduire exactement ce qu'il entend.

Si, pour des raisons qu'on n'a pas suffisamment étudiées et qui peuvent être d'origine physiologique, l'individu n'entend pas avec cette acuité, s'il est dominé par des bruits ou des voix disharmoniques, il aura tendance lui aussi à avoir une voix disharmonique. C'est l'ABC de notre tâtonnement expérimental.

Il en résulterait pour nous, éducateurs, la nécessité de soigner tout particulièrement l'audition, qui déterminera la parole et le chant : sang clair, donnant une bonne circulation tout particulièrement à la tête, silence et harmonie des premiers bruits auquel est soumis l'enfant en bas âge, atténuation des bruits perturbants, exercice global de la fonction d'audition.

Cette audition, nous l'avons vu, n'est pas seulement le résultat d'une fonction mécanique d'un organe; elle est un ensemble aux racines profondes jusque dans le subconscient et qui dépend d'une infinité de composantes subtiles qu'on néglige trop souvent.

«Qu'un choc affectif surgisse et le monde sonore devient douloureux et pénible. Que l'on entende, mais que l'on n'écoute plus, voilà une défense possible. L'oreille se désadapte; elle reprend sa fonction première, celle de défense, celle qui avertit du danger, celle qui précède la remontrance, la réprimande que l'on estime injustifiée...

Le pli est facile à prendre qui déconnecte l'écoute. Mais seul un effort considérable permettra de l'y adapter à nouveau. On dira très tôt que l'attention est impossible à fixer, que l'enfant est dans les nuages, qu'il se désintéresse de son travail, qu'il dort dans son coin, ou, en d'autres cas, qu'il est turbulent, insupportable. Désormais, il est partout et il entend sans écouter.

Le langage est comparable ici à une pyramide construite sur des fondations somme toute bien peu assurées. Elle plonge par son sommet dans le monde infini de la pensée. Telle une antenne, elle est capable de capter les différents courants, les différentes longueurs d'onde. Elle sait éveiller dans la machine sous-jacente des mécanismes traducteurs qui, sur des rapports verbaux, transmettent des codages sémantiques choisis le plus correctement possible, dans le but de nous apporter à nous-mêmes, premiers intéressés, une image consciente et lumineuse de cette pensée qui s'étend aux confins sans limite de l'inconscient qui nous traverse.

Elle établit un contact permanent entre cette immensité dont nous sommes remplis, dont nous sommes pénétrés, en nous-mêmes. Mais la moindre chiquenaude pathologique ou psychologique détruit ce merveilleux agencement. Nous devenons alors étrangers au monde surnaturel que nous savions sentir et nous révéler par le verbe, pour oublier jusqu'aux principes mêmes de notre conditionnement verbal, comme c'est le cas chez l'aphasique».

Et le Dr Tomatis se demande si la reconstruction d'un pareil mécanisme est possible.

Il s'y est essayé par un procédé pour ainsi dire mécanique mais qui est parfaitement fondé par l'observation ci-dessus:

L'enfant n'entendait plus que dans une zone, ne vivait et ne s'exprimait donc que dans le cadre de cette zone; le Dr Tomatis, par des variations d'intensité, rétablit certains circuits qui entraînent une amélioration correspondante de l'expres-

sion et du langage.

Je n'entre pas ici dans les détails techniques de ces appareils. Nous en possèderons sous peu peut-être à l'Ecole et nous vous dirons le résultat de notre expérience.

Le Dr Tomatis a constaté de nets progrès scolaires chez ces enfants aux circuits auditifs brouillés, et des progrès similaires dans leur comportement. Nous pensons que la chose est possible.

Mais nous avons nous-mêmes, par notre pédagogie, un moyen d'abord d'éviter quelques-unes des perturbations dont le D^r Tomatis a marqué l'importance, et peut-être, du même fait, la possibilité aussi de les corriger.

Il s'agit de cette masse croissante d'enfants qui, quoique normalement intelligents, ne s'intéressent plus à l'Ecole, qu'ils sont de ce fait, distraits et dissipés, et dont une notable proportion constitue cette armée sans cesse croissante des dyslexiques qui, comme victimes d'une épidémie dont on ne trouve pas le virus, va s'étendant dans nos écoles.

Les observations du Dr Tomatis apportent une assise scientifique aux explications que nous donnions intuitivement

au problème de la dyslexie.

L'Ecole a détraqué le mécanisme de l'audition vivante, de cette audition qui puisait ses harmoniques les plus sensibles dans ses vibrations intérieures d'abord, dans la chaleur d'une pensée, dans l'affection d'un geste et d'un mot, dans cet indéfinissable dont nous nous étonnons parfois de la part prépondérante qu'il prend dans la vie de nos élèves.

L'Ecole se coupe brutalement de ce milieu vital, et c'est pourquoi son enseignement n'a plus de résonance. Elle n'est plus branchée sur la même longueur d'onde, elle est déconnectée. Alors l'oreille scolaire n'entend plus. Les écoliers deviennent des mal-entendants scolaires. Ils n'écoutent pas, comprennent de travers ou comprennent à demi, comme si une tare irrémissible les avait atteints.

X... en est là. Il a 12 ans. Il est venu l'an dernier ne sachant ni lire ni écrire, parce qu'il était « atteint de dyslexie ». Il avait passé un an dans une école spéciale qui n'avait fait qu'accentuer le mal.

X... comme presque tous les dyslexiques, a perdu tout sens de la signification possible de la lecture et de l'écriture. Ce sont pour lui des mécaniques qu'on a essayé de mettre en marche en dehors de la vie et qui s'agitent au hasard des courants qu'on leur administre, sans qu'aucun contrôle vital puisse en vérifier le rythme ou l'orientation. Alors X... lit en inventant des mots qu'il va timidement puiser dans sa réserve vitale subconsciente, il écrit en imitant au hasard les textes dont on lui impose la copie.

Il ne pouvait pourtant faire aucun progrès et il faisait figure de retardé, incapable de regrouper ses pensées. Et il risquait un jour, si l'Ecole s'imposait trop tyranniquement, de ne plus les reconnaître. Et pourtant comme ses yeux brillaient, comme son expression redevenait subtile et fixe, comme il devenait intelligent quand on le replongeait dans le plasma vital de sa vie dans le village de Corse dont il n'est qu'exilé.

Nous faisons et nous ferons œuvre corrective et thérapeutique en rétablissant les connections, en permettant à nos enfants d'entendre et de penser avec tout leur être, qui est tout à la fois physiologique, matériel, technique, sensible, affectif, qui plonge encore à 100% dans le subconscient; en leur permettant du même coup de s'exprimer, de parler ou de chanter avec tout leur être intégré. Alors ils retrouveront par tâtonnement expérimental, les possibilités culturelles inouïes que leur donne la vie.

Forts de ces découvertes, nous pouvons affirmer, avec encore plus de certitude: il n'y a que très, très peu de dyslexiques véritables, victimes d'une malformation physiologique. C'est l'Ecole qui coupe le travail scolaire de la pensée et de la vie, qui fabrique les dyslexiques, des êtres qu'on a privés de leurs bases et qui se défendent comme ils peuvent contre l'autorité qui ne leur permet plus de puiser dans leur subconscient d'abord, dans leur expérience ensuite, l'unité nécessaire de leur pensée et de leur comportement.

L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Le Dr Tomatis a utilisé sa découverte, et les appareils qu'il a construits sur ses bases pour l'amélioration de l'étude des langues.

Une langue, en effet, n'est pas seulement un assemblage plus ou moins savant de mots susceptibles d'exprimer certaines pensées ou de commander certains actes. Elle est, avant les mots, et au-delà des mots, la première expression expérimentale d'un état d'âme, des premiers mouvements subconscients de l'être qui cherche son équilibre dans le monde ambiant. Et c'est pourquoi un individu peut se faire comprendre dans sa langue maternelle avec un nombre réduit de mots, alors qu'un étudiant ne parviendra pas à se faire comprendre à l'étranger avec un arsenal autrement riche d'expressions.

«Le langage n'est fait, on doit s'en souvenir, que de mouvements secondairement organisés, hautement élaborés, qui ne sont le propre de l'homme qu'en tant que ce dernier est investi de son caractère humain.

« Si le capteur auditif est défectueux ou seulement fixe, comme figé dans une position et une seule, sans qu'il lui soit possible de modifier inconsciemment sa position cinesthésique, tous les travaux pratiques dont on usera seront sans effet. En l'occurence ce sera moins la méthode qu'il faudra incriminer que les facteurs d'intégration auditive.

« Parler français, c'est entendre et écouter français; parler anglais, c'est entendre et écouter anglais. Parler mal l'anglais pour un français c'est entendre l'anglais et l'écouter à la française ».

Le Dr Tomatis a mis au point une méthode d'apprentissage des langues dans laquelle l'élève qui prononce, à la française, des mots anglais, les entend en anglais vivant. Alors le tâtonnement expérimental joue à plein, ce qui explique le succès certain d'un tel processus.

Y-A-T-IL UNE OREILLE DIRECTRICE ?

« Tandis que nous perturbions l'audition des chanteurs en vue de préciser le parallélisme existant entre les déplacements du scotome auditif et le scotome vocal, nous fûmes amené à découvrir que les réactions obtenues sur l'une et l'autre oreille n'étaient pas identiques dans leurs réponses ».

Le Dr Tomatis a fait sur un chanteur qui achevait une série de 400 représentations, et qui était de ce fait considéré comme infatigable, l'expérience suivante : à l'aide de microphones, il faisait fonctionner les deux oreilles, ou l'oreille droite seulement, ou l'oreille gauche seulement.

 Lors de l'écoute avec deux oreilles, parfait;

- avec l'oreille droite seulement, parfait.

« Par contre, lorsque nous inversions notre système de contrôle et que nous le mettions sur l'oreille gauche en éliminant l'oreille droite, non seulement cette facilité extraordinaire s'effondrait, mais, au surplus, toutes les qualités professionnelles acquises par le chanteur s'évanouissaient. Nous assistions à une véritable dissolution de tout cet acquis si habilement commandé quelques instants auparavant. La voix devenait lourde, grossière, ternissait, perdait sa justesse et, fait dominant cet ensemble déjà déconcertant, le rythme se ralentissait dans des proportions considérables. Ainsi, les 20 ans de chant brillamment conduit, les mille répétitions d'un même air n'avaient rien laissé devant la simple élimination d'une oreille par sa mise hors circuit».

«Les conclusions que nous avons pu dégager, dès 1952, devant un fait exceptionnel si important, nous ont laissé penser qu'il existait une oreille préférentielle, désignée pour exécuter des fonctions de contrôle plus particulières et plus précises, dotée d'une dominante fonctionnelle acquise, dans laquelle s'immisce la volonté ».

Le Dr Tomatis a pensé notamment qu'un défaut d'ajustement de la fonction

de ces deux oreilles pouvait être à l'origine du bégaiement.

Il a alors imaginé des appareils qui ont, paraît-il, amené un certain nombre de cures spectaculaires.

Et le Dr Tomatis conclut:

« Communication avec autrui par l'intermédiaire du Moi, peut-être est-ce la meilleure définition que nous pourrions donner de notre conception du langage...

«Le corps humain est l'instrument du langage, et le langage humain est le chant qui le fait résonner. Le corps de l'homme est l'instrument dont se sert la pensée humaine pour parler».

« Parler, c'est jouer de son corps », dit encore l'auteur.

De son corps et de son âme.

C.F.

Connaissez-vous les éditions de l'ÉCOLE MODERNE ?

- La Nouvelle Gerbe Mensuel 10 F
- SPÉCIMENS sur demande : I.C.E.M. BP 282 Cannes (A-M)

A bâtons rompus

(Colloque au stage d'Etel)

Monique: Je me suis ennuyée pendant sept ans. Je voyais qu'il ne se passait rien dans ma classe. Je tenais bien mes gosses, bien dans la cour, bien ailleurs. Je suis venue pour voir.

X: J'ai été très rassuré par le stage. Je me suis aperçu que dans l'enseignement traditionnel, à condition d'être dans le sens où l'on aime l'enfant, c'était aussi un bon enseignement. On pouvait faire la conciliation.

Delbasty: L'Ecole traditionnelle, chez nous, a été un mouvement très progressiste en avance et beaucoup de pays nous l'ont enviée. Seulement la vie a évolué. Nous n'avons pas à médire de l'enseignement traditionnel. Nous avons été formés par cet enseignement. Nous avions les rues, les champs en complément; tandis que maintenant, les enfants même si on leur fait l'école traditionnelle ne peuvent plus être heureux comme autrefois parce qu'ils n'ont plus les rues et les champs, c'est pour cela qu'à l'école on est obligé de changer parce que la société a changé.

Il faut séparer enseignement traditionnel et enseignement routinier, c'est différent.

Paulette Ouvigne: Quand on est venu ici, après on est pénétré d'un esprit qui voudra toujours aller de l'avant, on ne peut pas rester sur place, il faut faire quelque chose.

X: Il y a quelque chose qui marque ici dans le stage, il n'y a pas d'opposants.

Le Bohec: Ne dites pas qu'il n'y a pas d'opposants. Il y a une de nos camarades qui a été blessée lorsqu'on a parlé de l'Eglise.

X: Je suis chrétienne, catholique, sans fierté, ni honte. Je suis comme ça et quand Delbasty parlait contre l'Eglise je n'étais pas choquée. Je viens d'une région où naturellement l'Eglise a fait des idioties et a forcé un peu, mais en Bretagne les bornes ont été dépassées. Je suis très contente d'être à l'Ecole Moderne et je compte bien y rester et apprendre beaucoup.

X: Je n'aime pas trop ce qui est bien léché mais le matin on perdait pas mal de temps.

X: Moi aussi j'aurais voulu plus d'ordre et aimé que personne ne se sente perdu.

Delbasty: Nous sommes en train de vivre ce qui se passe dans les écoles, à savoir que l'organisation ne réussira dans une école que si vous commencez par l'anarchie. Et puis, peu à peu, vous mettrez les choses en place. Si le stage durait un mois vous verriez que ça marcherait bien.

X: Je ne suis pas d'accord avec Delbasty et j'ai le courage de le contredire.

Il dit qu'il ne fallait pas organiser le stage, très bien, mais il oublie qu'il a affaire à des gens qui sont justement habitués au traditionnel, à des emplois du temps minutés, tout faire en cinq minutes, ce qui est ridicule, je l'avoue... mais enfin on est tout de même habitué à ce rythme.

Je crois que pour les nouveaux, il faut faire du pratique, presque du terre à terre tout à fait au début, puis après une fois rassuré on écoute.

Le Bohec: A Vence, nous avons présenté des expériences de mathématiques qui ont été réalisées dans ma classe au cours de l'année. Il y avait plusieurs camarades qui se tenaient la tête comme ça. Les x, les y, les parenthèses avec des signes — devant, derrière. J'achète D choses à d francs je dois payer D fois d.

Sinquin: Je ne veux pas tout dire, ca blesserait nos amis mais quand je suis arrivé, je me suis recroquevillé parce que j'étais complètement pris à froid et j'ai eu l'impression qu'on essayait de m'accrocher. Il fallait que j'essaie de saisir tout seul ce qui pouvait m'intéresser ici et là et puis petit à petit, j'ai découvert beaucoup de détails. Je suis revenu, j'ai trouvé moi-même je crois, ce qui était l'esprit de ces méthodes modernes et de ces techniques. Et dans le fond je n'en veux plus à personne (rires).

J'ai même parlé de m'en aller. Mais j'ai senti la sincérité de chacun et c'est peut-être le principal pour l'instant.

Le Bohec: Voilà un jeune homme courageux. Il y a des problèmes que nous n'avons pas abordé parce qu'il n'y a pas seulement les étrangers à la région, les étrangers à notre pédagogie, mais il y a peut-être les étrangers à la pédagogie du primaire, des CEG ou de maternelles qui sont sur des voies, pas des voies de garage mais des voies annexes, par exemple des psychothérapeutes, des orthophonistes. J'ai une bande que je voudrais bien vous faire entendre et j'aimerais avoir un panorama assez vaste des opinions. (Cette bande excellente sera diffusée par les soins du BETA sonore).

Yvin: Puisqu'on fait allusion au perfectionnement je prends la parole. A un certain moment on disait: « Oh! pour des enfants intelligents votre pédagogie, ça colle, mais pour les autres... tu verras quand tu rentreras dans ta classe: texte libre, correspondance, c'est du baratin.»

Et maintenant on est en train de prouver que notre pédagogie est valable également pour les enfants que l'on disait nuls. Je pense que c'est au contraire, dans ces classes qu'on peut faire du travail. Et mes camarades de classes de ville savent la dose de courage qu'il faut pour pratiquer nos techniques dans les classes surchargées.

Gouzil: Revenons aux enregistrements sonores et aux handicapés.

Au stage d'Information de Suresnes j'ai entendu avec plaisir la communication de Mademoiselle Chauland, professeur de musique. Elle soulignait tout l'intérêt, toute la curiosité qu'elle avait eus à Garches en écoutant un jeune malade inventer des thèmes musicaux au cours de la sieste de l'après-midi.

J'étais heureux car pendant très longtemps et encore maintenant, on n'a pas cru aux enregistrements de musique naturelle.

Je la remerciais de son intervention et soulignais à mes collègues les expériences heureuses de *Bertrand*, *Delbasty*, *Le Bohec*. C'est alors qu'un jeune directeur de maisons d'enfants, étudiant en médecine par surcroît, me dit qu'il connaissait cette expérience, il y croyait et qu'à Grau-le-Roi dans sa maison de mongoliens il avait obtenu des résultats excellents. Il nous disait qu'au point de vue musicalité, tonalité, justesse, il était difficile de mieux réussir qu'avec ces jeunes mongoliens.

Delbasty: Je crois qu'il faut beaucoup d'affection. Et dans la musique passe toujours de l'affection. Vous entendez toujours dire: « Oh! moi comment voulezvous que je fasse avec les grands », l'autre vous dit: « Oh! moi comment voulez-vous que je fasse avec ma classe d'anormaux », « Oh! moi, comment voulez-vous que je fasse avec des enfants normaux». Vous entendez toujours des choses qui sont reprochées, qui se détruisent les unes les autres. J'ai été bien souvent obligé de faire marche arrière... Ça n'a rien de décevant... Comment faites-vous avec une voiture quand vous vous trompez de route. vous ne défoncez pas les maisons tout de même ou vous ne sautez pas les fossés ou vous ne passez pas par dessus les voitures. Une faute par semaine ce n'est pas trop pour essayer quelque chose. Vous faites une expérience, ca va, vous accrochez de suite, tout doucement, progressivement, c'est très calme ce que nous faisons vous savez. C'est très calme... Nous savons bien que ce n'est pas nous qui récolterons le fruit, que ce seront des camarades dans dix ans, dans vingt, dans trente ans.

Une stagiaire: Je pense à l'enfant que nous formons qui sera l'homme de demain. Nous le libérons dans la classe. Nous l'habituons à prendre des responsabilités, à devenir un homme. Et demain il va se retrouver chez un patron où il n'aura plus le droit à la parole. Cela ne risque-t-il pas d'amener des drames qui sont des conflits sociaux et dont il sera la victime.

C'est le cas d'un de mes anciens élèves, un bon élève dans le sens traditionnel, mais il avait pris l'habitude de prendre des responsabilités, de discuter avec les règlements. Il est allé chez un patron et puis il a aussi discuté et on l'a mis dehors. Il ira dans une usine et s'il discute il ira aussi dehors. Il faut qu'il vive; c'est un problème qui doit faire réfléchir.

Delbasty: Ça c'est crucial. C'est très intéressant mais c'est comme ça. Non ce n'est pas la vie. La vie ce n'est pas s'abêtir, ce n'est pas s'abaisser, c'est le contraire de la vie, ça. Vous n'apprendrez pas la vie en disant que la vie est bête. C'est vous qui êtes bêtes en disant que la vie est cruelle et c'est vous qui êtes cruels en reconnaissant que la vie est idiote et capitaliste ou autre. C'est nous qui sommes idiots si nous ne changeons pas les choses. Nous les changeons, on doit les changer. Vous voulez donc préparer des gosses qui baissent toujours la tête, à l'église, chez eux, à l'école. Mais il y a quelque chose qui vous dépassera toujours, qui échappe à tous les systèmes, c'est les révoltes de la vie.

Il souffre, ce qui le rend plus intelligent, plus fort. Ce qui le rend plus heureux c'est de lutter un petit peu. Ceux qui ne luttent pas ce sont les pauvres types. Ils évitent les ennuis qui les paralysent. Ils attendent. Vous aussi vous attendez le temps nouveau. Vous l'attendez toujours et si vous l'attendez vous n'aurez que ce que vous aurez mérité.

La société ça n'existe pas. C'est nous la société et si nous sommes autrement la société sera autrement.

Si vous dites aux gens qu'ils sont des abrutis, ils deviendront des abrutis. Si on supprime toujours la chance d'être quelqu'un d'intelligent, personne ne le deviendra jamais et c'est pour ça que si on dit à quelqu'un qu'il est un raté, il sera un raté.

Mais moi je regarde les âmes. Si vous saviez comme vous êtes beaux, si vous vous voyiez comme je vous vois, comme je vous regarde et comme vous êtes beaux.

Une stagiaire: C'est bien joli, mais n'empêche que si tu lâches le gosse qui a appris à ne pas se soumettre où ira-t-il? Si on le lâche il faut qu'il sache qu'il peut compter sur nous.

Delbasty: Mais je ne vous ai pas dit qu'on préparait des gens pour les laisser se débrouiller tout seuls.

Même stagiaire: Oui, il faut savoir qu'on ne les prépare pas à une vie de rêve mais à une vie de lutte parce qu'au fond ce sont des enfants de condition modeste que nous avons. Et s'ils redressent la tête ils risquent d'être abattus à jamais.

Delbasty: Vous voulez parler du bonheur et du malheur. Celui qui a toujours eu trop à manger peut être malheureux comme les pierres et quand il trouve un copain pour s'en aller, marcher et mourir de faim et souffrir un peu, alors il croit qu'il est heureux. Il y a toute une pièce de Sartre sur ce sujet.

Pendant ce stage, j'ai eu l'occasion de parler de la guerre d'Algérie, j'ai parlé de la bêtise de cette guerre.

J'ai été sur la route attraper des coups sur la tête. Il y avait beaucoup plus de spectateurs autour de nous pour voir le résultat des coups que de manifestants.

Et si ceux-là avaient été avec nous, nous aurions peut-être réussi à éviter les erreurs de cette guerre! Pourquoi personne ne veut nous suivre? Et bien tout simplement parce que l'éducateur ou l'école est mauvais. Comment voulez-vous qu'à 20 ans on forme des hommes qui soient capables de lutter si l'école les a habitués à baisser la tête.

Il est bien entendu qu'il faut habituer le gosse à se freiner, enfin tout ça c'est un problème d'éducation. On ne peut pas toujours affronter le péril en face.

L'Ecole Moderne ne fabrique pas certains hommes, nous nous trouvons en permanence en face de la vie. En permanence nous avons le choix ou bien être plus ou moins forts et d'autres jours nous sommes très faibles. Ne croyez pas que nos enfants vont être des héros, pour cela il faudrait d'abord que nous en soyons.

Ils ont toujours le choix. Ils pourront affronter les choses ou bien passer pardessous. Un jour vous êtes assez forts pour faire front, un autre jour vous baissez la tête parce que vous ne vous sentez pas assez forts.

A l'Ecole Moderne nous essayons de ne point trop les amputer, ni les massacrer.

Une stagiaire: Je crois que le plus important c'est que les enfants aient confiance et se sentent libres. Libres de peindre ou dessiner, ou de parler librement. C'est le plus important, l'exercice c'est après, oui, oui nettement c'est après.

(D'après les enregistrements d'Hélène Paramant et de Le Roch au stage d'Etel)

SCIENCE avec CONSCIENCE

Lors du dernier congrès de l'Union des Œuvres Laïques de mon canton, le président des délégués cantonaux du département, s'exprimait ainsi:

« Il me semble qu'à l'époque où j'étais élève de l'école primaire, les enfants recevaient une formation morale et civique plus solide que celle qui est donnée aujourd'hui ».

Ces paroles ne devraient pas être sans « froisser » bon nombre d'éducateurs — tout au moins ceux qui ont « conscience de leur science ».

Et nous affirmons vouloir être de ceuxlà ; de ceux qui se soucient autant de la valeur des idéaux à promouvoir que de la manière d'y parvenir.

Notre action s'inscrit à l'intérieur du combat laïc. De toutes parts, on fait observer :

"La notion de laîcité a perdu tout son contenu ».

C'est un fait, après s'être confondue avec
"neutralité absolue », la voilà maintenant qui
s'identifie à "refus d'engagement ». Qui sont
les responsables de cette perte de crédit,
sinon les laïcs eux-mêmes? Car il est trop
facile d'incriminer l'action des organisations
non-laïques à propos de problèmes comme
"la lutte contre la faim », comme si elles
nous coupaient l'herbe sous le pied. Nous,
par apathie, nous agissons, après elles, sans
aucune foi.

Le mal est profond : c'est une foule d'hommes qui ont perdu de vue les valeurs les plus fondamentales qui définissent l'idéal laïc. C'est la cause de ce mal qu'il nous incombe d'éliminer.

Les rapports sociaux qu'ils y entretiennent leur font découvrir qu'il existe des choses injustes et des choses justes, et que les deuxièmes sont préférables aux premières. Mais la coopérative scolaire, ce n'est encore qu'une petite cellule de société. La correspondance, déjà, leur a fait découvrir qu'il pouvait exister d'autres milieux de vie que le leur. Maintenant, ils vont recevoir des lettres d'enfants de pays déshérités. Ils y liront une somme de malheurs.

De cette somme de malheurs, îls déduiront l'existence de rapports sociaux anormaux entre les hommes. Et les rapports que nos enfants désireront entretenir avec ces autres enfants auront pour fondement, bien plus que la satisfaction de donner, le désir de Justice. Et c'est là que, selon son cœur, chaque maître apportera sa part.

Le jour où, grâce au travail fourni par chacun d'entre nous, les fondements de l'édifice de Justice et d'humanité seront jetés, ne pourrons-nous pas alors, avoir bonne conscience?

« La morale ne s'enseigne pas, elle se vit ».

Je me garderai bien de paraphraser Freinet. Relisez plutôt la *BEM* nº 5.

Nous sommes tous convaincus qu'il ne s'agit pas de dire: « Mes enfants, aimez la Justice, car c'est bien ». Nous faisons vivre nos enfants en coopérative.

ET REVUES

POUR UNE MORALE DE L'AMBIGUITE

Simone de BEAUVOIR Gallimard

Sur le thème de l'ambiguïté qui est condition de tout ce qui échappe à la rectitude de la connaissance, Simone de Beauvoir tente l'esquisse d'une morale existentialiste. L'entreprise est hardie et périlleuse car l'ambiguïté ne se laisse pas mettre en cage comme un oiseau mal apprivoisé, l'oiseleur aurait-il tout le savoir du monde et le moraliste serait-il plein de vertus comme un œuf. Le plaidoyer est comme une dentelle sans fin dont la subtilité des points — venus avec plus d'abandon que de rigueur — s'inscrit sur le canevas inconsistant de la *liberté*.

Cependant cette logique exprimée comme au fil de la plume et qui récuse toutes les idéologies existantes et toutes les philosophies, apparaît à qui sait penser, scientifiquement inefficace et humainement illusoire. Si elle n'est pas statique — loin de là I — au sens courant du mot, elle ne porte en elle aucun agent dynamique, qui, à coup sûr, pousserait à l'action car l'action s'enlise ici irrémédiablement dans l'ambiguïté à son tour : c'est le labyrinthe; n'en sort pas qui veut.

Il faut le dire tout net — et d'autant plus que nous avons grande estime pour l'œuvre de Simone de Beauvoir — cette logique manque de notion de potentialité et par suite ne saurait s'actualiser : c'est comme une rêverie qui ne se pose pas de but et c'est en cela qu'elle indispose les lecteurs armés de la logique du simple bon sens et accrochés à l'action vaillante et nécessaire.

Pour ceux-ci, toutes leurs pensées nourries dans la dureté des actes vrais et orientés, toute leur énergie méticuleusement calculée s'emploient à éliminer l'ambiguïté, qui voile le jeu des antagonismes fondamentaux, pour que soit nette et sûre la route où s'engage résolument, héroïquement leur bonne volonté : et c'est cela la liberté l

Tout homme d'action sait, au départ de ses initiatives, qu'il n'aura pas affaire avec des *oui* et des *non* tranchés, à une disjonction absolue. Mais ce qu'il gagne dans le feu de l'expérience c'est une sorte de flair des forces favorables à son entreprise du moment : dans le jeu inévitable des interractions sur les plans individuel, social, politique, culturel, il devient apte à réduire l'ambiguïté au profit d'une logique des faits qui est comme une science de l'action : et c'est cela la liberté.

Et c'est ainsi que se gagnent un pouvoir global d'analyse, une compréhension comme instinctive, une décision dans le choix qui peu à peu installe la *certitude*, qui liquide toute ambiguïté présente : et c'est cela la liberté.

Autrement dit, c'est en vivant dangereusement que naît une science de vivre qui délivre à chaque victoire les valeurs de hiérarchie de la vie, de plus en plus exigeantes. Cette marche vers un niveau humain de plus en plus efficient et noble, c'est cela la liberté.

Car la liberté est devenue alors le fondement même de la vie la plus haute : elle en est partie intégrante, elle a le visage du courage, du don de soi et du bonheur, elle est, selon l'expression de Krishnamurti, *l'ivresse* de *l'intelligence*.

C'est pourquoi il y a si peu d'élus.

Il faut en prendre son parti : chacun a la liberté qu'il mérite.

E.F.

LE PROBLEME DE LA FORMATION SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE DANS LES REGIONS PEU DEVELOPPEES

(Chronique de l'Unesco de juin 1963)

L'*Unesco* s'intéresse tout particulièrement aux questions scientifiques. Voici ce qu'en dit M. René Maheu, Directeur de l'*Unesco*, dans un rapport qu'il a présenté récemment à Genève.

« Avant tout, je dirai que trop souvent l'acquisition des connaissances, et surtout des connaissances pratiques, l'emporte à l'excès sur celle de l'esprit scientifique. Cet esprit ne pénètre pas suffisamment la mentalité réelle des cadres moyens et subalternes de la société qui, dans la plupart des cas, ne retiennent de la science que des formules et des recettes mécaniquement appliquées. Cet enseignement, où l'exercice de la mémoire prime la formation de l'intelligence, tient beaucoup plus du dressage que de l'éducation véritable. Il est singulièrement à contresens de la science, qui est essentiellement un principe de libération intellectuelle en même temps que de possession de la nature. Il est non moins à contresens de ce dont les pays sous-développés ont le plus besoin pour reprendre le contrôle de leur histoire.

On parle souvent du déséquilibre et des tensions que crée dans ces pays l'opposition entre la civilisation scientifique et technologique importée et les cultures nationales traditionnelles. Certes il y a là un problème, comme chaque fois qu'une société est soumise à un processus d'évolution rapide sous l'influence de facteurs extérieurs. Mais l'opposition et les tensions qui en résultent proviennent surtout du fait que la science ne se présente pas à ces pays sous ses traits véritables, à savoir une civilisation — que dis-je? la seule civilisation potentiellement universelle — mais comme une sorte de magie étrangère créatrice de soudaine puissance. Et si ce contenu de civilisation de la science n'ap-

paraît pas à ceux qui n'en perçoivent surtout que les conséquences technologiques les plus pratiques, c'est fondamentalement parce que l'enseignement des sciences néglige l'essentiel à savoir l'esprit scientifique et sa méthodologie.

La question se pose toutefois de savoir si, même avec un accroissement considérable des efforts nationaux et de l'aide étrangère, bilatérale et internationale, l'enseignement, tel qu'il est actuellement administré et pratiqué, peut faire face aux énormes besoins, quantitatifs et qualificatifs, du développement technologique dans la phase d'explosion démographique et d'accélération du progrès scientifique où l'humanité se trouve présentement engagée.

A cette question, que les responsables de l'éducation se doivent de considérer très sérieusement, je réponds, pour ma part, résolument : non. Non, je ne crois pas que l'enseignement avec son organisation et ses méthodes actuelles puisse satisfaire aux besoins de l'évolution de notre civilisation dans les pays développés, et je pense qu'il le peut moins encore dans les pays sous développés. Il est beaucoup trop coûteux en argent et plus encore en personnel qualifié, et son rendement n'est pas assez élevé.

L'éducation ne pourra apporter sa pleine et décisive contribution à la révolution technologique qui doit s'accomplir dans les pays sousdéveloppés que si elle transforme elle-même radicalement sa propre technologie, qui, à bien des égards, est périmée.

Cela signifie-t-il que ces études doivent s'étendre et se diversifier aux dimensions sans cesse croissantes de la science elle-même? En aucune manière. L'école et l'université s'épuiseraient en vain en une telle poursuite. L'une et l'autre ne souffrent déjà que trop d'hypertrophie. Elles absorbent par trop de temps et d'énergie. Il convient qu'elles se bornent délibérément à la formation relativement générale, les acquisitions plus spéciales devant intervenir plus tard, au contact même de la vie.

ANDRE GIDE PAR LUI-MEME

Claude MARTIN

« Ecrivains de toujours », Ed. du Seuil

Rares sont les hommes qui, comme Gide, ont pu créer un univers à leur convenance et se complaire dans une ambiguïté soigneusement entretenue, nécessaire aux mouvements d'une âme « en proie à mille dialogues ». Entrer dans cet univers - inlassablement offert au dilettantisme des clercs - c'est entrer dans l'impudeur et l'inconscience, dans un monde trouble où la censure et la volonté se récusent. Là, l'individu se met à l'aise dans l'innocence du plaisir car la nature est ainsi faite qu'elle coule vers ce qui plaît, comme l'eau dans la déclivité la plus favorable. Cette pétition élémentaire explique suffisamment le succès du gidisme qui se prend, au départ, pourrait-on dire, au niveau du biologique: c'est pourquoi il est si tenace, si sûr de lui, comme une loi de nature.

Cependant, le problème humain est audelà car la qualité d'homme a quelques exigences sur la nature du plaisir et ses répercussions dans un monde organisé où famille, société, superstructures humanistes ont fait entrer en ligne de compte les règles tutélaires des morales des religions et des idéologies.

C'est dans ce conflit de l'innocence première de l'individu et de la raison organisatrice de la communauté que s'inscrit l'œuvre de Gide et de ses disciples. Œuvre limitée, ressassée, plaquant ses accords sur le même thème, à peine rajeunie par des substitutions, mais sans cesse exaltée par des façons de dire typiquement gidiennes, par des modulations subtiles. Œuvre lassante d'un non-conformisme solitaire qui a ses limites, ses bassesses, dans un dilettantisme décadent.

Il serait abusif de donner à ce dilettantisme, qui par la force des choses n'est jamais rassuré, le sens d'une continuelle *recherche* au sens humaniste du mot. Il advient à Gide ce qui attend celui qui se trompe de route; il va au hasard des contretemps en quête d'une issue sans jamais être pleInement tranquillisé, jamais sûr de lui ni du chemin pris, jamais à la hauteur de l'expérience loyale car l'angoisse domine sa lucidité.

Il est tout aussi excessif de parler en l'occurence de courage car il n'est jamais dans l'esprit de Gide de postuler pour l'acte de volonté, mais bien au contraire de le dénoncer comme nuisible à ce penchant adorable et facile « des actes motivés par rien ». Comme le délinquant pris sur le fait, force lui est de subir les conséquences de ses actes libres avec élégance et forfanterie, ce dont il se tire admirablement de par ses dons d'analyste et ses amusements d'écrivain né. Ce succès momentané d'habile joueur n'est d'ailleurs - face à l'exigence d'une intelligence lucide - qu'une illusion qui en aucun cas ne peut donner la mesure de la liberté, et c'est bien là le drame d'André Gide: postuler pour la liberté et ne jamais pouvoir l'atteindre en dépit de cette indépendance que donnent la fortune et l'oisiveté, en dépit d'un non-conformisme avoué, proclamé par un individualisme forcené.

L'appel à Dieu, dans l'ambiguïté d'une éthique qui rejette toute religion et toute morale établies, ne serait salutaire que dans une conversion qui proposerait à l'égaré la voie royale de la rédemption : autour de lui la grâce touche presque tous ses amis, mais le jeu ne vaut pas la chandelle: « Il n'est pas une de ces conversions, écrit-il en 1923 dans son Journal, où je ne découvre quelque inavouable motivation secrète: fatigue, peur, déboire, impuissance sexuelle ou sentimentale » mieux vaut converser avec le Diable... C'est ici qu'apparaît dans toute sa naïveté, l'infantilisme du comportement d'un homme cédant à l'angoisse et incapable d'en sortir car Satan lui devient plus nécessaire que Dieu.

Toutes ces contradictions de la personnalité de Gide, Claude Martin les souligne avec mesure et discrétion, soucieux toujours de revaloriser l'artiste et le poète, mais aussi l'homme généreux accessible à la pitié et à la fraternité humaine. Il est pourtant un aspect de la pensée gidienne que les critiques ont souvent passé sous silence. C'est l'irresponsabilité de l'homme face à ses victimes: femmes, enfants et adolescents lancés sur la pente dangereuse de l'équivoque et de l'irrationnel. Dans toutes ses analyses marquées pourtant de sincérité il n'a de souci que de soi-même: le drame de Madeleine n'est pas le sien; le sentiment de paternité ne l'effleure même pas et ses responsabilités vis-à-vis de la jeunesse sont inexistantes. En conséquence de quoi, rien chez Gide ne saurait être pris au sérieux en dehors des conflits insolubles de son enfance et de son narcissisme.

E.F.

LE PRIX DES JOURS

Vladimir TENDRIAKOFF Ed. du Seuil.

Dans le cadre des échanges culturels, la publication en France d'un grand nombre de romans étrangers permet aux lecteurs français de faire connaissance avec les meilleures œuvres écrites hors de nos frontières. Ces romans nous font pénétrer, par-delà les préoccupations littéraires, dans la réalité mouvante des autres pays, et c'est là leur grand intérêt.

Les Editions du Seuil nous proposent récemment un roman russe assez copieux, Le prix des jours, qui touche de très près aux problèmes de l'enseignement.

L'histoire en est banale : un jeune homme pauvre mais tenace, courageux et sincère, se lance au sortir de la guerre, dans des études de peinture, mais ne se sentant pas à sa place dans le cadre rigide qu'on lui impose, il les abandonne et passe cinq années dans un Institut de Pédagogie. Le voilà ensuite professeur dans une petite ville de province. Après un certain nombre d'années de travail consciencieux et discipliné, il découvre soudain qu'il s'ennuie autant que ses élèves, et que tous ses efforts ne visent qu'à former des robots, qu'à imposer un savoir livresque, et que le rythme intensif de l'école est préjudiciable à la santé des enfants.

Dès lors, le démon de la recherche ne le quitte plus; il l'amène à consulter toutes les publications pédagogiques et à mettre au point une méthode vivante de travail par équipes, avec fichiers de questions que les enfants se posent eux-mêmes entre eux... Il se trouve alors en opposition ouverte avec le directeur de son école, qui incarne la froide perfection mécanique.

De ce conflit épuisant, il sort finalement vainqueur, après une lutte longue et difficile. Son opiniâtreté et la certitude absolue que sa cause est juste, le soutiennent jusqu'au bout, et font triompher sa conception plus humaine et dynamique de l'enseignement.

Sur le plan pédagogique, remarquable est l'initiative d'un professeur, ami du personnage principal du roman, qui, conquis par l'esprit novateur de son collègue, se lance aussi dans l'« aventure ». Rebuté par l'aspect théorique, individualiste de son enseignement ainsi que par la passivité des élèves, ce professeur songe à établir une coopération entre son collège et le kolkhoze voisin afin d'amener ses élèves à une participation vivante et active aux problèmes d'une exploitation agricole... Il y réussit en partie en créant un « club » de mécanique : il obtient un vieux tracteur que les élèves réparent et entretiennent eux-mêmes. Expérience limitée mais qui s'inscrit dans la ligne du grand Makarenko.

Dans l'histoire que raconte ce roman, chacun peut se reconnaître, dans ses luttes, ses difficultés, ses moments de désespoir, et les crises qui l'opposent à la réalité sociale. Le récit a une vérité psychologique profonde; il reste simple mais vrai, sans complications intellectuelles ni fadaiseries romanesques. Un fond humain solide, un « sérieux » dans la recherche, un sens complet et équilibré de la vie, une participation vivante à toutes les formes de la vie, un effort constant de s'intégrer à la vie sociale et d'enrichir cette réalité, font que ce roman est très attachant et acquiert une valeur universelle.

J.J.H.

CAMUS PAR LUI-MEME

Morvan LEBESQUE
Collection « Ecrivains de toujours »
Ed. du Seuil

Personne ne semblait mieux convenir que Morvan Lebesque, pour présenter la figure si actuelle d'Albert Camus.

Albert Camus est une de ces personnalités denses et mouvantes, difficilement définissables tant elles épousent le réel et en trahissent la riche complexité; une personne et non un personnage; personne dont l'œuvre n'est que le reflet de la vie, de la tension dramatique d'une existence peu commune.

Cette œuvre dense et peu abondante mais si lourde de sens, est le fait d'une pensée mûre, exigeante, mais mesurée et retenue; pensée d'un équilibre toujours reconquis, équilibre dû à une personnalité puissante, capable jour après jour d'unifier les éléments épars ou discordants de cette riche personnalité.

Ce qui fait la grande originalité de Camus et sa valeur maîtresse, ce par quoi il est un des chefs de file de la pensée contemporaine, c'est que sa pensée se suffit à elle-même, et échappe à tous les systèmes, car elle ne se soucie pas des systèmes. C'est dire qu'il ne s'agit pas d'une construction intellectuelle et polémique : elle n'a rien à voir avec un système né en réaction à d'autres systèmes ou conçu dans la cogitation fiévreuse des sphères universitaires. Sa pensée est l'expression d'une vie mûrie par l'épreuve et le contact direct avec la réalité: la pauvreté de son enfance et de sa condition, la maladie, puis un journalisme engagé dans la défense de l'opprimé, dans l'affirmation de la justice et de la dignité de l'homme, face à la bêtise claironnante des possédants, des meneurs de guerre et des conducteurs de foules. Camus l'affirma de toute sa personne par un engagement complet et courageux, tel celui d'éditorialiste de « Combat », pendant la Libération.

Cette pensée, née de la confrontation d'un élan indomptable, gratuit mais incompréhensible de vie, de beauté et d'ordre, face à l'absurdité du monde, s'accomplit dans l'affirmation de ce bonheur auquel il voudrait associer tout homme. Démarche toute personnelle d'une pensée qui est une avec la sensibilité profonde et en accord charnel avec les choses. Pensée libre, car libérée des formules, et c'est pourquoi la parution des œuvres de Camus provoqua tant de réactions et gêna tant de penseurs à dogmes et à chapelles.

Dans ce refus de l'absurde et l'affirmation de la dignité de l'homme, Camus donne à l'homme la place qui lui revient dans l'univers: celle de l'homme qui ne veut plus subir, mais veut, dans ce monde, le seul qui le concerne, vivre sa part de « soleil » et faire sa part d'« histoire ». Soleil et histoire, les deux dimensions complémentaires de la vie : l'une concrétisant le bonheur personnel par un lien profond avec la nature, l'autre la relation sociale par laquelle l'homme crée l'ordre et s'affirme lui-même.

Morvan Lebesque, avec le style resserré, incisif qu'on lui connaît, projetant sur son sujet de multiples éclairages, nous fait cheminer tel un guide respectueux, dans le mouvement et les replis de cette vie et de cette œuvre, dont les détails s'éclairent par la vue de l'ensemble, et l'ensemble par la compréhension du détail. Il nous apprend à aimer en Albert Camus, la part d'humanité qui nous honore, et nous élève au-dessus de l'absurde et de la médiocrité ; il fait découvrir à chacun en ce « maître à penser », un homme fraternel et proche.

J.J.H.

CARNETS D'UNE PSYCHIATRE SOVIETIQUE

Lidia BOGDANOVITCH Editeurs Français Réunis, Paris.

Les Carnets d'une psychiâtre soviétique de Lidia Bogdanovitch sont le premier livre consacré à l'important problème de l'hygiène et de la prophylaxie mentale du point de vue de la morale sociale et de l'humanisme soviétique.

« Ce qui m'attira vers la carrière médicale c'est le souci des êtres humains », écrit l'auteur.

Les Carnets d'une psychiâtre sont le récit de ses premières expériences médicales.

Bien que très équilibrée, son premier contact avec les malades mentaux de l'hôpital psychiâtrique la bouleversa, mais heureusement, quelques guérisons qu'elle a eu l'occasion de constater font naître en elle un grand espoir:

« Il n'y a pas de cas désespéré », conclutelle.

Lidia Bogdanovitch réfute la doctrine freudienne de même que la croyance au déterminisme inéluctable de l'hérédité: Pavlov a démontré que « c'est le milieu extérieur qui commande et modifie l'organisme vivant, l'hérédité n'est pas quelque chose d'immuable, elle se modifie elle-même ».

Notre devenir dépend surtout du monde extérieur, de la vie ambiante, de tout ce que Pavlov appelait Dame Réalité: « Nous avons chargé l'hérédité, qui a vraiment bon dos, de bien des méfaits dont elle n'est pas coupable ».

Et d'insister sur l'éducation ou la... rééducation par le travail. A une mère qui lui demande de soigner par l'hypnose ou le sommeil un soi-disant « enfant-prodige », elle conseille de recourir d'abord à un moyen bien simple : apprendre à l'enfant-prodige à faire son lit. Scandale des parents qui ne comprennent pas qu'aucune médication ne peut remplacer les mesures éducatives.

L'ergothérapie (méthode de traitement par le travail générateur de joie créatrice) est le seul moyen, très souvent, de rééquilibrer définitivement un psychisme perturbé — travail adapté qui correspond aux besoins profonds de l'être d'où l'importance du choix de la profession et l'auteur interroge:

« Mais l'école ? L'école aide-t-elle bien les élèves à choisir une profession ? Il est permis de penser que dans bien des cas elle s'acquitte mal de cette tâche... Seule l'instruction combinée avec le travail de la production donne aux élèves les possibilités de manifester leurs dispositions et leur vocation... Alors oui, il choisira sans erreur sa vraie carrière dans la vie.

Importance de la psychothérapie (rendre au malade la foi en lui-même, en ses facultés créatrices sur le triomphe de la maladie) qui lutte contre des vieux préjugés, des fausses croyances qui sont souvent à l'origine du mal ».

Lidia Bogdanovitch se révèle dévouée aux malades, courageuse, sincère, profondément humaine.

Ce livre est un document très captivant dans lequel elle nous raconte ses déboires, ses erreurs et ses succès sur le ton simple de la confidence.

M.D.

LES CHERS COLLEGUES

George MAGNANE Albin Michel éditeur.

Dans notre revue pédagogique, nous ne présenterons pas spécialement le roman au point de vue littéraire, mais pour les diverses observations faites sur le milieu, le travail et la vie des professeurs, thème du livre.

« Ce qu'ils ont les profs, qui les fait paraître si empêtrés, si peu dégourdis, c'est simplement une mémoire au-dessus de la moyenne. Professionnellement, ce sont des spécialistes de la mémoire... Nombreuses sont les victimes d'une éducation qui tua l'enfant au lieu de le conduire, en y mettant le temps qu'il faut. Les hommes dont on a massacré l'enfance sont condamnés à l'aridité ».

« Dans ma vie, dit un professeur, je n'ai pu m'atteler à une besogne utile. Je ne me sens à l'aise que parmi les signes ».

Et un élève exhale sa colère : « Vous ne cherchez qu'à m'annuler. Ce n'est pas à moi que vous pensez mais à votre tranquillité à vous ».

C.F.

Nous extrayons du numéro de L'Educateur Maghrebin le poème ci-dessous :

Le Chardonneret

Au printemps, un chardonneret chantait Dans son nid. J'ai pris des pierres pour l'attaquer. Sa mère, « cri, cro » venait et revenait. Au printemps, un chardonneret chantait.

Je l'ai emporté,
Dans une cage, l'ai enfermé
Avec un ruban rouge;
Et voilà qu'il a chanté.
Au printemps, un chardonneret chantait.
Tous les jours,
Lui ai donné de l'eau fraîche et des graines.
Aujourd'hui, j'ai ouvert la cage
Et il s'est envolé.
Au printemps, un chardonneret chantait.

Je lui ai crié: « Reviens ».

Mais tout en voletant, il m'a répondu:
« Donne-moi l'indépendance ».

Deux grosses larmes ont coulé sur mes joues
Et tête basse, je suis rentré à la maison.
Au printemps, un chardonneret chantait.

Abdelkader 11 ans

INSTITUT COOPÉRATIF de L'ÉCOLE MODERNE - B. P. 282 CANNES (A.-M.)

Année Scolaire 1963-64

TARIF DES ABONNEMENTS

à verser à ICEM Cannes - CCP Marseille 11 45 30

L'ÉDUCATEUR

Revue nº 1 de l'Ecole Moderne ! Rubriques permanentes pour tous

les cours. Fiches-guides - Plans de travail.

Bimensuel. 20 numéros par an: 12 F, Etranger: 15 F.

TECHNIQUES de VIE

Complément culturel de L'Educateur. Les fondements philosophiques

et psychologiques de la pédagogie Freinet. Modernisation de l'en-

seignement et vie de la FIMEM (vie internationale).

Mensuel. 10 numéros par an: 8 F, Etranger: 9 F.

LA NOUVELLE GERBE Toute la littérature enfantine illustrée. Un reportage de 16 pages illustrées et 16 pages de textes et dessins d'enfants. Tous degrés.

Mensuel. 10 numéros par an: 10 F, Etranger: 13 F.

ART ENFANTIN

La revue de l'expression libre. Dessin. Peinture. Monographies. Direction d'Elise Freinet. Une revue de grande renommée.

Bimestriel. 6 numéros par an: 12 F, Etranger: 14 F.

BIBLIOTHÈQUE de TRAVAIL Magazine illustré. Un reportage de 24 pages et 8 pages d'actualités. Indispensable dans toute bibliothèque scolaire.

Tous les 10 jours. 30 numéros par an : 35 F, Etranger : 41 F.

SUPPLÉMENT BT

Textes d'auteurs. Expériences. Maquettes et dioramas. Thèmes

d'études pour l'histoire, la géographie, les sciences.

Bimensuel. 20 numéros par an: 10 F, Etranger: 13 F.

BIBLIOTHÈQUE de l'ÉCOLE MODERNE Le livre de poche de l'Ecole Moderne,

Souscription annuelle: 10 F, Etranger: 11 F.

Revues spécialisées :

L'ÉDUCATEUR-SECOND DEGRÉ La revue des CEG, Lycées et Collèges animée par une équipe de professeurs adaptant la pédagogie Freinet au Second degré.

Mensuel. 10 numéros par an: 8 F, Etranger: 9 F.

BT SONORE

Encyclopédie visuelle et sonore. Un disque 45 tours et 12 vues dia positives avec un livret. Grand prix du disque de l'Académie C. Cros.

5 numéros par an: 60 F, Etranger: 62 F.



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