

LES FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES DES TECHNIQUES FREINET

TECHNIQUES DE VIE

BIMESTRIEL

8

AVRIL 1961

S O M M A I R E

C. FREINET... ..	De quelques-uns des problèmes qui se posent à la croisée des chemins
	Quelques réactions des primaires en face des écrits des secondaires
M. PORQUET	Apprendre à vivre
R. MUCCHIELLI	L'éducation à la croisée des chemins
R. FINELLE... ..	La crise d'autorité
G.-J. MICHEL	Les dangers des publications pour enfants et des films
J. CHATEAU... ..	Notes sur la mémoire
J. VUILLET... ..	Après "Cent ans d'éducation française"
Livres et revues (FREINET, LE BOHEC, UEBERSCHLAG)	

Comité de Patronage

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

Comité de Rédaction

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

De quelques-uns des problèmes qui se posent à la croisée des chemins

par C. FREINET

Le thème : *l'Education à la croisée des chemins*, était extraordinairement vaste. Nous n'avions nullement l'illusion, en l'abordant, que nous allions d'emblée, découvrir des solutions. A cette croisée des chemins, nous devions d'abord jeter un coup d'œil impartial sur le passé et essayer ensuite de démêler les pistes possibles pour l'action à venir.

C'est ce travail que nous ont permis, partiellement du moins, les réponses à nos questionnaires ainsi que les confrontations d'idées et d'opinions que seul un Congrès comme le nôtre peut autoriser.

Il fut des périodes, dans l'histoire de la pédagogie, où quelques questions seulement se posaient aux éducateurs. L'édifice semblait solide. On pouvait alors travailler en paix dans une aile, ou même revoir les fondations. Nous nous trouvons aujourd'hui devant un immeuble lézardé et branlant, dont on a entrepris d'ailleurs la réforme et la radicale réfection. Et il faut faire vite parce que la foule se presse à nos portes, et qu'il faut pourtant couvrir l'édifice où l'on doit coûte que coûte accueillir les usagers. Alors, tous les problèmes se posent à la fois avec une égale urgence, en une complexité qui risque parfois de nous dérouter et qu'il nous faut pourtant essayer d'analyser et d'affronter.

Nous ne ferons pas ici un compte-rendu détaillé des réponses aux questionnaires ni de nos discussions au Congrès. Ces documents sont réservés de préférence à notre revue *l'Educateur* où l'on trouvera notamment, établi par M. Meric, secrétaire général de l'O.C.C.E., une synthèse des nombreuses réponses reçues par l'Office des Coopératives.

Nous abordons tout de suite ici l'examen de quelques-uns des problèmes majeurs dont il nous faut prendre d'abord une nette conscience, pour présenter ensuite des solutions expérimentales.



Que nos techniques soient une étonnante réussite, nul ne le conteste parmi ceux qui ont eu l'occasion d'en constater expérimentalement les résultats, ou qui ont pu apprécier les œuvres de nos enfants comme ils admirent les réalisations éminentes des adultes inventeurs, techniciens, poètes ou artistes.

Qu'il n'y ait guère d'autre réalisation constructive dans le complexe pédagogique contemporain, c'est hélas ! dirons-nous, tout aussi indéniable. Nous n'avons pas, en effet, à nous réjouir de cet état de fait. Au moment où la technique déborde d'inventions de toutes sortes, où des brevets de valeur sont pris tous les jours par des chercheurs qui ont conscience que tout reste encore à découvrir ; alors que les revues techniques, les magasins de jouets et des Uniprix sont sans cesse à l'affût de nouveautés, l'éducation seule semble définitivement réfractaire à cet impétueux besoin de vie qui entraîne le monde hors de son orbite, jusqu'à la stratosphère.

Dans notre allocution d'ouverture au Congrès de Saint-Etienne, nous notions, pour appuyer cette affirmation, ce fait ahurissant :

Le Bureau International de Genève a publié sa *Bibliographie Pédagogique* Annuelle pour 1959. 650 livres d'éducation y sont recensés, en toutes langues.

Nous avons compté :

- 285 livres publiés dans les pays anglo-saxons ;
- 73 pour l'Allemagne ;
- 50 pour l'Italie ;
- et seulement 21 pour la France (3 % de la production internationale).

C'est là un signe grave de la place réduite qu'occupe actuellement l'Education dans les soucis divers de notre pays.



Alors que tout se transforme autour de nous et à un rythme étourdissant — nous ne le répèterons jamais assez — ; alors que la plus pauvre cuisine de village s'éclaire à l'électricité et fait la cuisine au butagaz ; tandis que la vogue des motoculteurs a gagné définitivement les campagnards les plus reculés, l'éducation en général, et l'Ecole en particulier, sont restées ce qu'elles étaient il y a cinquante ans.

A peine a-t-on repeint les façades et les murs des classes, remplacé les anciennes tables par des nouvelles qui n'en restent pas moins tables scolaires ; ajouté des couleurs aux manuels. Mais les outils et les techniques de travail sont dans leur principe et dans leur esprit ce qu'ils étaient au début du siècle, comme une industrie qui en serait encore au rudimentaire artisanat.

On dit volontiers que nous exagérons quand nous portons de si graves accusations. Et ce sont les éducateurs eux-mêmes qui s'émeuvent le plus, comme s'ils n'étaient plus sensibles au vulgaire bon sens que nous invoquons.

Comment un tel décalage a-t-il pu se produire ? Pourquoi cette anomalie — unique dans l'histoire du monde contemporain — a-t-elle pu résister victorieusement à la vogue du renouveau ? Pourquoi avons-nous si peu de chercheurs pédagogiques, comme si nous n'avions plus rien à découvrir dans ce domaine ? Pourquoi édite-t-on si peu de livres et de revues d'éducation, ce qui veut dire que cet article ne se vend pas et que les rares novateurs ont beaucoup de vertus à ne pas être découragé définitivement.

Telles sont les questions que nous nous posons et que nous poserons à tous ceux — éducateurs, parents d'élèves, pouvoirs publics — qui sont théoriquement intéressés à une sage solution de ces problèmes.

Car enfin n'est-il pas extraordinairement déconcertant de voir que l'instituteur qui est si attentif aux progrès de l'automobile dont il est client, ou aux inventions de pêche ou de chasse, s'il en est amateur, s'en tienne paradoxalement à l'immuable tradition pour ce qui concerne son métier ? Et comment, l'institutrice mère de famille qui suit la mode, et s'équipe au dernier cri de l'Art ménager n'oserait pas remplacer dans sa classe la plume métallique par le Bic qu'elle emploie exclusivement hors de l'Ecole ? Et par quelle aberration les parents d'élèves eux-mêmes — tous les parents d'élèves, depuis le paysan du haut village des Alpes qui achète une faucheuse mécanique, jusqu'au savant électronicien, comment se fait-il que tous acceptent, comme si c'était naturel, normal et indispensable, de couler leurs enfants — les réalisateurs de demain — dans les moules stériles du passé ?

D'où pourrait donc venir cette mystification généralisée qui est un des plus graves obstacles aux progrès culturels de notre époque cruciale ?

L'éducation doit-elle être axée sur le passé ou sur l'avenir ?

Est-il même raisonnable de se poser semblable question.

Quand la régie Renault se rend compte, à la baisse, ou au risque de baisse de ses modèles, qu'il lui faut moderniser sa production pour satisfaire sa clientèle, elle ne pense pas, en préparant ses prototypes et ses chaînes aux réalisations qui étaient le succès de 1955 mais qui n'ont plus la cote. Elle crée du nouveau, selon les besoins non pas d'aujourd'hui mais de demain.

Les fournisseurs de motoculteurs ne s'attardent pas davantage au passé ; ils fabriquent pour les années à venir. Et les magasins de jouets renouvellent périodiquement leurs devantures où les oscars trônent aux places d'honneur.

Pourquoi l'entreprise Education échapperait-elle à la loi commune qui condamne à la ferraille les coucous vieux de cinq ans et les pratiques sans rentabilité ?

Les scolastiques ne l'entendent pas ainsi. Pour sauvegarder les traditions dont ils bénéficient, ils vous expliqueront qu'on ne forme pas un esprit comme on construit une automobile ; que c'est justement dans les enseignements du passé que nous devons aller chercher les éléments et les exemples pour les constructions à venir, et que l'éducation et la culture sont indépendants du temps et du milieu, éternels et universels. Et c'est pourquoi l'enseignement du latin et du grec en a été si longtemps la base.

Un tel enseignement était peut-être logique au temps où, il y a cinquante ans et plus, l'Ecole secondaire formait presque exclusivement les cadres de la nation dont la seule spécialité était justement de parler au nom de cette culture générale et impersonnelle, détachée du milieu et du travail. Et c'est une question que nous voudrions bien voir mettre en discussion ici, avec nos amis secondaires :

Pensez-vous que la culture d'aujourd'hui et de demain puisse être exclusivement scolastique, c'est-à-dire créée sur le seul milieu école, ou qu'au contraire tout en tenant compte de spécialisations nécessaires, elle doive se replacer automatiquement dans le milieu social et technique qui la conditionne ?

Dans le premier cas, les techniques de l'Ecole traditionnelle devraient être maintenues, avec toutes les conséquences que cela comporte.

Dans le cas contraire, une modernisation s'impose. Je crois que le bon sens et l'expérience plaident pour cette deuxième solution.



Ces réserves méritent d'être examinées pour les cas de préparation d'une catégorie d'élèves à des fonctions elles-mêmes scolastiques, ou conditionnées par la scolastique. Encore y aurait-il lieu de considérer si cet état de fait ne contribue pas dangereusement au vieillissement de notre Université, à sa démission devant les problèmes qui se posent à elle.

Mais pour la masse des élèves qui, pour diverses raisons, ne feront pas métier dans la scolastique, la question vaut d'être étudiée de toute urgence car il est manifeste aujourd'hui que l'Ecole telle qu'elle fonctionne ne les prépare pas à la vie, qu'elle ne remplit donc pas sa fonction et qu'il faut en revoir très profondément les mécanismes.

Nous savons que les éducateurs ne sont pas encore très sensibles à nos démonstrations. Ils se rendent compte, à tous les degrés, que cela ne va pas. Mais ils espèrent toujours que les remèdes d'autrefois pourront encore guérir le mal.

C'est hors du milieu scolaire qu'il nous faut chercher compréhension logique et appui. Nous avons déjà signalé la chose à propos du Colloque de Sèvres dont nous avons rendu compte et où les participants non enseignants officiels étaient ceux qui comprenaient d'emblée notre pédagogie tandis que les scolaires la voyaient directement dans le cadre déformant de la tradition.

Nous trouvons justement dans le numéro d'avril-mai 1951 de *la Voix des Parents*, organe de la Fédération des Associations de Parents d'Elèves des Lycées et Collèges, une très intéressante étude de M. Landucci, président de la société Kodak-Pathé sur : *l'orientation de l'Enseignement dans la société moderne*.

Tout serait à citer de l'argumentation d'un auteur qui ne saurait être suspect mais qui parle en usager et qui nous dit les besoins de la société actuelle, comme les usagers de l'auto imposent aux fabricants les améliorations à apporter à leurs machines.

« La jeunesse qui vient aboutir dans l'industrie y arrive à tous les niveaux de formation et elle y est utilisée dans les activités les plus diverses. De fait, les industries comportent non seulement des services de production et des services techniques, mais également des services commerciaux, administratifs, sociaux, et souvent de recherches, tous services dans lesquels les emplois sont hiérarchisés, c'est-à-dire dans lesquels certains ont des responsabilités de commandement et les autres d'exécution.

C'est cette diversité d'utilisation des hommes qui nous oblige à nous préoccuper de leurs aptitudes et de leur valeur, afin de les affecter aux postes qui peuvent le mieux leur convenir et auxquels ils peuvent le mieux convenir. C'est d'ailleurs ce qui nous permet d'avoir une opinion assez précise sur les qualités et les déficiences de leur formation. »

Et l'auteur présente ainsi le problème de l'éducation des enfants et des jeunes :

« Les observations que nous avons faites nous ont amené à considérer que la formation des jeunes — à quelque niveau qu'ils se placent — doit poursuivre un triple but :

1. Leur donner un certain niveau de connaissances générales et professionnelles suivant leurs aptitudes (ce qui se fait plus ou moins bien actuellement C.F.).
2. Développer chez eux un certain nombre de qualités d'ordre intellectuel, moral et caractériel qui leur font malheureusement trop souvent défaut, et dont l'absence représente pour eux un handicap certain dans la réussite de leur vie ; c'est là une chose que nous constatons journellement (c'est pour ce besoin que nous œuvrons tout particulièrement. C.F.).
3. Eveiller chez eux le désir d'avoir un idéal (nous nous y employons aussi. C.F.) »

L'auteur donne ensuite ses idées sur les moyens pratiques et techniques de parvenir à ces buts. Nous verrons un peu plus loin comment il justifie d'avance nos propres découvertes.

Comment le succès facile des bons élèves

a fait faire fausse route à l'éducation de la masse

Le problème des cancre

Si pour des raisons extérieures à l'Ecole, votre enfant est particulièrement intelligent pour les choses scolaires ; s'il est exceptionnellement sensible à l'abstraction ; s'il saisit d'emblée une démonstration ; s'il a une excellente

mémoire et un vif désir de connaissances, il peut réussir normalement à l'Ecole traditionnelle telle qu'elle fonctionne, passer sans drame les examens tels qu'ils sont conçus et franchir, en restant dans les moyennes supérieures, les divers degrés de l'Ecole.

Vous sentirez vous-mêmes d'ailleurs, les faiblesses de l'éducation qu'il recevra. Vous verrez que votre enfant, affronté trop tôt à des questions qui ne sont pas de son âge peut être effectivement en avance au point de vue scolaire — ce qui certes n'est pas négligeable — mais en retard pour tout ce qui concerne le comportement dans la vie. Vous essaieriez de réagir peut-être. Ce sera difficile, parce que l'enfant a l'impression de planer dans un monde supérieur et aura tendance à négliger, de ce fait, les autres aspects, plus terre à terre, de la vie. La désadaptation et le déséquilibre seront en marche. Vous pourrez néanmoins être satisfait de la réussite de votre enfant si vous ne considérez que sa paisible situation de fonctionnaire. Vous le serez moins si, par delà cet arrivisme bourgeois vous envisagez l'avenir en l'enfant, de l'homme et du citoyen qu'il devrait être.

« La formation de l'enfant, écrit M. Landucci, ne doit pas se faire uniquement en vue d'une vie professionnelle, mais également en vue de préparer les jeunes à exercer leurs responsabilités civiques et familiales de leur future vie d'adultes... L'instructeur qui ne tente pas de donner une formation morale à ses élèves, en se contentant seulement de leur procurer des connaissances, ne fait pas son devoir. »

Et si même vous considérez que pour ce qui concerne votre enfant, l'Ecole traditionnelle a rempli, partiellement au moins sa mission, ne portez pas tout de suite cette demi-réussite à l'actif de l'Ecole qui abuserait de votre témoignage pour justifier ses piétinements. Ne vous faites pas d'illusion : vos enfants réussiraient aussi bien avec toute autre méthode, ou même sans méthode. Ils sont en mesure, pour réussir, de dépasser brillamment les limitations arbitraires de votre pédagogie. Ce qui sous-entend qu'une bonne pédagogie — et nous nous en préoccupons — leur permettrait une formation efficiente dans tous les domaines.

Heureux les parents qui ont de tels enfants, à condition encore qu'ils sachent les préserver du déséquilibre qui les guette, et qui est le fruit du déséquilibre congénital de l'Ecole. Mais de tels enfants ne constituent aujourd'hui pas plus de 5 % de l'effectif scolaire. Cette proportion étant susceptible bien entendu de s'accroître d'une façon spectaculaire si s'améliorait le milieu dans lequel les enfants amorcent, dès le plus jeune âge, leur tâtonnement expérimental.

Si vos enfants ne bénéficient pas de tels avantages prioritaires — qui peuvent, dans certains cas, devenir des inconvénients ; s'ils sont plus techniques et pratiques qu'abstraits ; s'ils sont plus attirés — et c'est la majorité des enfants d'aujourd'hui — par les promesses et les possibilités de tous les jours que par les explications des livres ; si leur mémoire, rebelle au par cœur, a d'autres formes qui ne sont pas forcément mineures ; s'ils se passionnent pour la mécanique, la technique, les sciences sous tous leurs aspects, l'observation, le dessin, la poésie, les recherches historiques, l'Ecole où vous les condamnez n'est point faite pour eux. Ils échoueront inhumainement là où le noyau des « biens doués » réussit brillamment sans fatigue. Et cet échec, prenez-y garde, est d'avance un handicap dont les conséquences peuvent être profondes et incalculables. Le plus grave c'est que, mal aiguillés, ces enfants échoueront de même, par la suite, dans les activités pour lesquelles ils étaient pourtant supérieurement doués. Ils seront des « cancre ». Ils échoueront aux examens, et il vous restera, comme seule ressource de les confier à quelque centre d'apprentissage dont les préoccupations manuelles prématurées et trop exclusives bloqueront tout aussi bien une intelligence qui demandait, pour s'épanouir, d'autres voies et d'autres élans.

Il faut, pour ces enfants — et ils sont la masse de l'effectif scolaire — une

autre pédagogie, d'autres formes de travail, un autre climat ; il leur faut la modernisation de l'enseignement dont nous avons lancé le mot d'ordre.

Mais il faut qu'éducateurs et parents d'élèves prennent conscience de cette réalité, et c'est le grand problème dont nous voudrions aussi débattre :

L'Ecole traditionnelle axée sur une forme d'intelligence qui n'est que l'exception, échoue obligatoirement avec la masse des enfants qui ne peuvent se plier aux normes scolastiques parce qu'ils organisent leur croissance et leur vie selon d'autres normes intellectuelles. Il faut pour cette masse d'enfants une autre forme d'école, avec des techniques différentes de travail, tout à la fois intellectuelles, manuelles, sociales, techniques, affectives, qui mobilisent l'infinité des possibilités de croissance et de conquêtes accrochées au destin des hommes, et parviennent ainsi à tirer de chacun d'eux non point un prototype issu d'un moule, mais la réalisation d'une personnalité capable de remplir sa vie.

Il y faudra, comme pour la production des machines délicates de notre siècle, un cadre nouveau, des outils à la mesure du complexe que nous voulons affronter, une atmosphère différente, un sang nouveau et une grande humanité.

Il faut pourtant que les enfants réussissent aux examens

Bien sûr, les examens sont compris et organisés comme des mots de passe qu'il faut connaître si l'on veut avoir sa place aux divers degrés de notre université. Tant qu'ils existent tels qu'ils sont il faudra nous organiser, bien ou mal, pour que nos enfants puissent les affronter avec succès.

Ce qui ne nous empêche pas — et ce serait même pour nous un devoir urgent — d'essayer de modifier ces examens si les matières qu'ils contrôlent et la manière dont ils les contrôlent sont contraires à nos besoins pédagogiques.

Les examens actuels, de l'entrée en sixième au CEPE et jusqu'aux examens supérieurs sont surtout des contrôles des connaissances acquises, comme si cette acquisition des connaissances était primordiale.

Voyons ce qu'en disent les industriels, par la plume de M. Landucci :

« Si les connaissances des candidats nous intéressent, nous industriels, ce ne sont cependant pas les seuls points que nous considérons lorsqu'un candidat se présente à nous ou qu'il s'agit de pourvoir un poste, car elles ne suffisent pas pour donner sa valeur à un homme. Un homme doit posséder en outre un certain nombre de qualités qui lui permettent d'utiliser ces connaissances au mieux et de s'intégrer dans un milieu de travail.

Les qualités recherchées sont de différents ordres. Elles sont d'ordre intellectuel, moral et caractériel, et leur importance est considérable dans la vie professionnelle. C'est pourquoi nous pensons qu'au même titre que les connaissances, elles devraient être l'objet de l'attention et des efforts des éducateurs, des maîtres et des parents.

Or il ne semble pas qu'elles le soient suffisamment. Certains parents paraissent même en méconnaître complètement l'importance. Ils s'étonnent par la suite de constater qu'avec des diplômes équivalents, ou même supérieurs à ceux de certains de leurs camarades, leurs enfants réussissent moins bien que ceux-ci. La raison en est généralement que les camarades en question possèdent des qualités que n'ont pas leurs enfants...

...Parmi les qualités d'ordre intellectuel qu'il nous paraît indispensable de développer chez les jeunes, il faut noter essentiellement l'esprit d'observation, l'esprit d'analyse et de synthèse, un raisonnement juste, un jugement objectif, une imagination créatrice, la curiosité intellectuelle et le besoin de culture. »

Voilà tracé par le Président de la Société Kodak-Pathé un programme qui est celui-là même de l'Ecole Moderne, ce qui nous est une assurance de plus que nous préparons vraiment nos élèves pour la société de demain avec une efficacité technique, morale et civique qui en fait la supériorité.

Au fur et à mesure que deviendra effectif ce programme, et nous nous y employons — il faudra alors prévoir d'autres examens. Il faudrait même les prévoir avant car ils conditionnent d'une façon à peu près décisive, les pratiques scolaires. Tant que cinq fautes à la dictée du CEPE seront éliminatoires, les instituteurs seront amenés à négliger des disciplines que M. Landucci juge essentielles et feront faire des dictées. Tant que les problèmes auront une si grande importance on fera des problèmes.

Que devraient être ces examens ? Nous nous proposons, en nous référant à ce qui a été fait à l'étranger et notamment en Belgique, d'en étudier les formes possibles sur la base de tests simples, faciles à corriger et qui contrôlèrent un très large éventail de connaissances et d'aptitudes. Ce qui ne nous empêchera pas de voir comment nos brevets pourraient éventuellement être utilisés pour compléter ce contrôle.

Mais une telle réforme, absolument indispensable (le CEPE est encore exactement ce qu'il était au début du siècle) ne pourra intervenir que si, d'abord, éducateurs et parents prennent conscience de la nécessité de cultiver à l'Ecole toutes les formes d'intelligence, toutes les capacités de façon à aborder par des biais multiples cette éducation pour la vie, par la vie.

C'est cela la révolution pédagogique que nous préconisons. Nous en savons les difficultés. Elle s'imposera un jour prochain aux parents, aux éducateurs et à l'Etat.

QUESTIONNAIRE DE "TECHNIQUES DE VIE"

Le « par cœur » est-il la forme la plus authentique et la plus durable du savoir ?

Jusqu'à la circulaire ministérielle du 19 octobre 1960, il était de tradition, dans la pédagogie française, de tenir comme indiscutable le mot de Montaigne : « Savoir par cœur n'est pas savoir. »

Cela sous-entendait, non point une sous-estimation de la mémoire, mais au contraire une forme intelligente et sensible d'acquisition qui a été, de tous temps, la préoccupation des éducateurs.

Sans crier gare, ladite circulaire nous jette à la face des notions que nous croyions à jamais dévaluées, à laquelle, nous le savons, sacrifiait encore la masse des éducateurs, mais clandestinement, comme avec le sentiment de commettre une erreur de lèse pédagogie.

Les voilà rassurés. La circulaire leur conseille :

« On ne parviendra à fixer d'une manière durable, dans les diverses matières, les connaissances prévues par les programmes, qu'au prix de répétitions fréquentes et d'exercices nombreux... »

« Il n'est pas douteux que, pour de jeunes enfants, le « par cœur » ne soit la forme la plus authentique et la plus durable du savoir. »

Deux affirmations !

Ne seraient-ce pas deux erreurs ?

C'est ce que nous voudrions demander aux éducateurs, aux psychologues et aux pédagogues, en les invitant à répondre au questionnaire ci-dessous.

1° LA MEMOIRE N'EST QU'UN OUTIL.

« On pourra s'étonner, écrit M. Landucci, Président de la Société Kodak Pathé, de ce que la mémoire ne figure pas dans la liste des qualités à développer chez l'enfant (1). Si elle n'y figure pas, c'est qu'elle doit être considérée uniquement comme instrument de travail.

« Loin d'en méconnaître la valeur, je pense au contraire que c'est un outil infiniment précieux qui facilite l'acquisition des connaissances, en particulier des langues et de tous les éléments de base. Elle permet également les rappels et les comparaisons et, d'une manière générale, facilite le travail de l'esprit. Son seul danger est de laisser croire parfois à une compréhension, alors qu'il peut n'y avoir qu'enregistrement. »

2° LA MEMOIRE SE CULTIVE-T-ELLE ET SE RENFORCE-T-ELLE PAR LA REPETITION AUTOMATIQUE ?

— La mémoire ne serait-elle pas une qualité née, dont l'acuité est liée sans doute à la complexion des organes, peut-être à la fluidité du sang, à la pureté et à la sensibilité des nerfs, destinés à enregistrer, comme la bande magnétique enregistre les sons ? ;

— La mémoire se cultive-t-elle, et comment ?

a) par les divers procédés mnémoniques, qui sont strictement mécaniques, peuvent faciliter certaines opérations, mais ne sont nullement éducatifs ? ;

b) par le *Par cœur* : Est-il exact que faire apprendre par cœur textes ou chiffres cultive et renforce la mémoire, comme l'affirment les contemporains de cette nouvelle panacée ?

c) Par un bon fonctionnement du processus de tâtonnement expérimental.

A l'occasion de cette campagne du *par cœur*, on a beaucoup parlé — et souvent fort inconsidérément — de réflexes et de conditionnement, parce que cela donne une allure scientifique à une formule qui n'est au fond qu'empirique.

Est-on tellement sûr que la répétition mécanique — sans effort de compréhension — soit le meilleur processus pour l'établissement d'un réflexe ? Les enfants qui ont étudié mécaniquement des théorèmes et des règles de grammaire ne les oublient-ils pas plus vite que s'ils les ont acquis intelligemment, par d'autres processus ?

3° LES DANGERS DU "CONDITIONNEMENT"

Le mot est à la mode. Mais la pratique aussi, hélas ! C'est par la répétition des sons, des images et des gestes que la publicité *actionne* les individus, comme les manettes électriques actionnent les robots.

De ce fait, le conditionnement, et le *par cœur*, qui en est un élément, apparaissent comme des dangers individuels, sociaux et civiques.

4° INTELLIGENCE ET PAR CŒUR ne seraient-ils pas incompatibles ?

Nous ne disons pas intelligence et mémoire, la mémoire étant un outil précieux de l'intelligence, mais intelligence et *par cœur*, c'est-à-dire rabâchage et répétition automatique.

La mémoire enregistre d'une façon définitive tout ce qui lui est apporté par le tâtonnement expérimental au service de la vie.

Mais si on veut imposer à l'enfant une répétition mécanique dans l'espoir que cette répétition enrichisse la mémoire, il se produit une sorte de doublement, comme si l'individu ne pouvait pas faire fonctionner simultanément son intelligence et sa mémoire automatique.

Ce qui expliquerait que l'enfant retienne d'autant mieux les choses *par cœur* qu'elles sont bêtes : il retient mieux une chanson en arabe qu'une chanson en français, un *am-stram-gram* qu'une formule scientifique. Et c'est ce qui expliquerait aussi que les chansons les plus en vogue soient bien souvent les plus bêtes (voir Radio).

Il y aurait là un point de pédagogie délicat, mais important, sur lequel nous serions heureux d'avoir l'avis des spécialistes.

5° Autrement dit, en conclusion de cette enquête, nous devrions être en mesure de dire :

S'il est exact, comme le prétend la circulaire, que le *Par cœur* est la forme la plus authentique et la plus durable du savoir, auquel cas nous ferions amende honorable ;

Ou, si le *Par cœur* est au contraire une illusion et un danger et, s'il y a lieu, en conséquence, d'accentuer la campagne contre une tendance pédagogique réactionnaire qui abêtit les individus et n'est pas digne, de ce fait, de l'éminente tradition française.

Nous demandons à nos collaborateurs et à nos lecteurs de nous donner leur point de vue sur cette question, étant bien entendu que notre schéma ne saurait être limitatif.

Nous publierons les réponses dans *Techniques de Vie*.

Envoyez les réponses à C. FREINET, CANNES.

Quelques réactions des primaires en face des écrits des secondaires

par C. FREINET

Nous rencontrons de grandes difficultés à établir dans *Techniques de Vie* le dialogue que nous souhaitons pourtant si ardemment.

Nous ne voudrions en rien accuser nos amis secondaires ; nous ne nous glorifions pas, loin de là, de n'être que des primaires, avec ce que cela comporte de limitations regrettables. Mais il est un fait que nous n'employons pas le même langage, que nous parlons, nous, une sorte de langage pédagogique populaire, avec des mots simples, dont tout le monde comprend ou devine le sens, alors que nos amis secondaires nourrissent leurs écrits de pensées, de formules, d'expressions, de mots qui, pour eux sont peut-être chargés de sens, mais que nous comprenons très insuffisamment, un peu comme si nous lisions une savante thèse scientifique.

On me dira, comme pourrait répondre l'auteur de la thèse, que ce n'est pas la faute aux savants et qu'il nous appartient à nous de nous initier si nous voulons comprendre. Nous nous y efforçons et nous avons envisagé l'an dernier avec M. Vuillet la possibilité de revoir, à notre intention, dans *Techniques de Vie*, un certain nombre de mots pour nous trop hermétiques, de principes et de notions qui sont passés dans le langage courant des spécialistes et que nous aurions avantage à mieux connaître. Il en est ainsi de la conception pythagoricienne, du vitalisme et de la spontanéité dont parle notamment Vuillet dans l'article du présent numéro.

Ce ne serait pas forcément là un b-a, ba, parce que ce faisant, nous aurions peut-être l'occasion de reconsidérer certaines notions à la lumière de notre propre expérience et de parvenir à des explications simples, à la portée de la masse des lecteurs qui, en ces temps de démocratisation de l'enseignement vont aborder ces diverses études.

D'autant plus que nous avons l'impression — qui n'est pas forcément juste — qu'un certain nombre de ces mots font partie d'une sorte de fonds commun de la scolastique, que certaines idées sont admises comme justes, qu'on se réfère à des œuvres imposantes qu'on ne discute plus et que naît ainsi un raisonnement en circuit fermé qui n'est peut-être pas inattaquable.

Nous sommes parvenus nous-mêmes à des explications ou à des conclusions similaires, mais en partant non de la tradition mais de l'expérience. Et d'ordinaire l'expérience risque fort, en la matière, de n'être pas négligeable.

La controverse Vuillet-Legrand mériterait ainsi d'être réécrite « en clair », pourrions-nous dire, non seulement à notre intention, mais en définissant le mieux possible d'abord un certain nombre d'idées et de mots sur lesquels s'amorce une discussion qui nous échappe partiellement. (Nous ne disons pas que ce soit la faute de Legrand ou de Vuillet. Nous y avons sans doute notre part. Je crois qu'il y a surtout un reliquat de scolastique qui fait barrière.)

Il en est de même des études du Pr Chateau et notamment de celle qui est consacrée au « Par cœur ».

Les secondaires comprennent sans doute mieux que nous certaines formules du Pr Chateau. Nous aimerions, nous, qu'on en discute pour qu'elles ne prêtent pas à malentendu et que nous parvenions, la chose doit être possible, à une formulation qui nous satisfasse les uns et les autres, d'autant plus qu'il s'agit d'une question, le « par cœur » que nous voudrions bien serrer de près.

Le Pr Chateau écrit en effet : *Il est bien vrai qu'il y a, dans le par cœur, une passivité indiscutable. Mais, à la condamner totalement, ne risquerait-on pas cependant de ruiner cette activité véritable, si le par cœur en était le nécessaire fondement ? L'activité véritable se développe peut-être sur une base de passivité.*

C'est sans doute aussi parce que nous ne comprenons pas parfaitement ce que le Pr Chateau entend par culture générale que nous sommes très inquiets à la lecture de cette phrase : *Ou bien on veut défendre au contraire l'activité de la culture générale contre la passivité du « par cœur », et l'on constate que si le « par cœur » disparaît avec le bourrage, la culture générale disparaît aussi, ce qui, pour être contraire aux prévisions dites scientifiques, n'en est pas moins déplorable pour la formation de l'élève.*

Le vocabulaire aussi doit donc s'apprendre par cœur d'abord. Notre expérience dit le contraire. Le par cœur n'enseigne que des mots mal rattachés à la vie de l'être. Par nos méthodes naturelles au contraire, sans par cœur, le vocabulaire acquiert une richesse profonde inégalée.

Nous avons constaté aussi — soit dit sans reproche pour nos amis, que le vocabulaire des spécialistes en psychologie ou en philosophie, comporte un certain nombre de formules qu'on affirme, qu'on répète, comme si elles allaient de soi, mais qui nous paraissent moins évidentes, à nous qui les voyons pour ainsi dire de l'extérieur.

L'homme, écrit le Pr Chateau, c'est là son originalité, et dès la petite enfance, va surtout des signes aux signifiés, des mots aux choses.

Je crois que cela mériterait d'être discuté. Nos camarades apporteraient leur expérience et ainsi se nouerait sur le vif, la collaboration que nous désirons.

Autre question à discuter parce que nous ne la croyons pas absolument évidente : *L'animal, parce qu'il s'en tient aux choses, n'a jamais d'elles que des indices, et point de pensées.*

Nous savons aussi que de nombreux camarades ne sont pas d'accord avec cette opinion du Pr Chateau sur le « par cœur ».

Il nous suffit de montrer que toute mémoire et toute culture ne s'élèvent que sur des bases solides que donne la mémoire automatique, le « par cœur ».. Comme il faut dresser d'abord si l'on veut éduquer ensuite, il faut faire d'abord apprendre si l'on veut plus tard parvenir à cultiver. Les mécanismes de base sont plus impératifs, plus amples et plus indispensables que ne le croient certains disciples de Montaigne.»

Nous touchons là aux éléments de base du procès que nous intentons au par cœur. A l'occasion du questionnaire ci-dessus nous demanderons au Pr Chateau de préciser sa pensée. Nous sommes déjà nettement en désaccord sur les quatre principes suivants :

- *Toute culture ne s'élève que sur des bases solides que donne la mémoire automatique : le « par cœur ».* C'est, croyons-nous, exactement le contraire.
- *Dresser d'abord si l'on veut éduquer ensuite.*
- Formule dangereuse que nous n'acceptons pas.
- *Il faut faire d'abord apprendre si l'on veut plus tard parvenir à cultiver.*

Nous renversons le problème : Par le tâtonnement expérimental l'individu se cultive en apprenant.

- *Les mécanismes de base sont plus impératifs, plus amples et plus indispensables que ne le croient certains disciples.*

Tout acte réussi au cours du tâtonnement expérimental passe dans l'automatisme. Cet automatisme, nous l'avons longuement expliqué dans notre *Essai de psychologie sensible*, est absolument indispensable aux progrès des individus. Plus l'expérience passe rapidement et sûrement dans l'automatisme, plus on est intelligent. C'est dire que nous accordons une importance primordiale à ces mécanismes de base. Mais c'est sur les modalités de leur acquisition que nous sommes en désaccord.

Ce n'est pas une critique formelle que nous faisons ainsi au Pr Chateau. Nous pensons justement que c'est à ce niveau, qui touche à notre expérience, que nous sommes, nous, en mesure de discuter, et que ces discussions nous seront favorables.

Nous parviendrons peut-être ainsi à éclairer quelques-unes des données que la réaction pédagogique brouille à dessein pour nous imposer des idées et des formules qui n'ont pour elles qu'une dangereuse tradition.

C. F.

Apprendre à vivre

par MADELEINE PORQUET

L'école idéale serait celle où l'enfant apprendrait à vivre.

P. KERGMARD.

J'ai longtemps hésité avant d'essayer de répondre à l'enquête lancée par Freinet « L'éducation à la croisée des chemins ».

C'est qu'à force de bourlinguer de classe en classe, je m'aperçois que j'achoppe davantage à un manque de réflexion profonde sur les fins éducatives poursuivies qu'à un désaccord réel sur les moyens à mettre en œuvre. Toutefois ce manque de réflexion entraîne-t-il naturellement une absence de curiosité quant aux méthodes et techniques d'éducation nouvelle ou moderne. Il est certes plus facile de se laisser aller à la routine du métier que de le remettre sans cesse en question. Cependant puisqu'entrer à l'Ecole Moderne c'est accepter d'avoir en permanence mauvaise conscience, je me permettrai de vous faire part de mes doutes autant que des quelques faibles certitudes auxquelles m'ont conduite ces vingt ans de métier.

Disons tout de suite que la situation particulière où nous place notre vocation d'éducatrice maternelle ferait résolument pencher la balance vers l'optique optimiste d'une éducation fonctionnelle triomphante si nous acceptions de nous boucher les yeux et les oreilles sur le devenir de nos petits une fois sortis de nos giron. La petite enfance garde toujours, même aux périodes les plus troublées, le même charme innocent, la même disponibilité fondamentale et les éducatrices maternelles en sont aujourd'hui comme il y a 20 ans les tendres compagnes. Hélas ! dès l'école primaire nous constatons amèrement que l'ensemble des conditions nouvelles de la vie moderne, la concentration urbaine, l'accélération croissante du rythme de vie des villes, la perte de contact de plus en plus poussée des citoyens avec les forces naturelles amènent une perturbation parallèle dans le comportement de nos enfants. Agités et instables à l'école primaire, avides de jouir d'un confort matériel gagné par leurs parents et peu enclins à respecter nos échelles de valeurs à l'adolescence, nous ne nous retrouvons guère en eux. Impatiemment nous attendons d'eux des prises de conscience et de position semblables à celles qui marquèrent les 20 ans de ma génération. Et nous restons sur notre soif : la révolte quand elle se manifeste (individuellement du moins et mis à part quelques cas isolés d'insoumission politique ou morale) ne les rapproche guère de nous ; une mentalité nouvelle est née en contrepoint de la mentalité révolutionnaire de la génération précédente (indifférence aux affaires publiques ; goût du confort matériel ; désir de paraître ; suivisme et goût de la provocation sexuelle : voir le mythe Bardot...).

La démission générale des parents sera-t-elle doublée d'une démission semblable des éducateurs ?

Et sinon que faire ?

Sans doute le tableau est-il moins noir pour l'ensemble que je ne le brosse, et la vie coule-t-elle encore normalement pour beaucoup de nos jeunes. Cependant l'inquiétude règne et la question est posée : « Faut-il revenir aux méthodes traditionnelles, aux sanctions et à la discipline autoritaire ? » Est-ce à dire que l'éducation libérale a trahi la fin généreuse qu'elle s'était donnée : faire de nos enfants des hommes conscients de leur place dans le monde, de leurs responsa-

bilités comme de leurs droits, capables d'assumer leur liberté ? Devons-nous penser qu'elle est incapable de créer cette « école idéale » où selon la belle formule de Mme Kergomard « l'enfant apprendrait à vivre » ?

Il y a 30 ans encore, la part de l'école dans cet apprentissage était, du fait même d'une courte durée moyenne d'études, relativement bien moins importante qu'aujourd'hui. L'enfant de milieu ouvrier ou paysan quittant l'école à 12 ans entraînait directement dans le monde des adultes, le monde du travail et des responsabilités auquel il se destinait et se préparait depuis quelque temps déjà. Point d'hiatus avec le milieu social, mais une grande continuité de vie. Il en est d'ailleurs encore ainsi dans certains de nos villages où les enfants gardent traditionnellement le métier de leurs pères et mères. Cependant la démocratisation très rapide de l'enseignement succédant à l'accélération des progrès techniques a bouleversé cet état de choses : la masse des enfants maintenus à l'école jusqu'à 16 ans et plus y mûrit plus lentement, perdant plus facilement le contact vivace avec son milieu d'origine. Si l'école n'aide pas nos enfants à secréter les racines profondes qui assureront leur équilibre, ils risquent fort de perdre le goût de la conquête et de se contenter d'une simili-culture pré-digérée, sans bases réelles, sans liens authentiques avec leur vie, leur métier, le groupe humain auquel ils appartiennent. Est-ce là le but auquel nous tendons ?

En écrivant ces lignes, je revois les visages de quelques vieux camarades ouvriers envoyés à 11 ans à l'usine et qui furent pourtant capables de garder jusqu'à la fin de leur vie une large ouverture d'esprit au monde, qui, découvrant à 50 ans les œuvres d'un Zola ou d'un Balzac, lisent et relisent avec enthousiasme les maîtres de la littérature, qui savent passer les événements au crible de leur jugement, garder un sens critique toujours en éveil, une curiosité sans cesse renouvelée et ont fait de leur vie un petit chef-d'œuvre de probité, de courage et de sagesse. Loin de moi l'idée de retour en arrière et de manque de confiance dans le bien-fondé de la prolongation de la scolarité. Je crois trop fermement que l'école représente pour l'enfant, dans le monde d'insécurité où nous vivons, un suprême refuge. Simplement, me souvenant de tout ce dont je suis redevable à mes maîtres, je voudrais que ce refuge soit pour eux aussi enrichissant, aussi heureux qu'il le fut pour moi.

Hélas ! cette tâche que nous nous sommes donnée, sommes-nous trop faibles pour la remplir ?

Dans notre univers mécanisé à l'extrême, l'éparpillement des activités, la spécialisation trop poussée, le culte de la vitesse et de la technique, le goût du digest et des ersatz de culture que représentent la plupart du temps le cinéma, la TSF, la télévision, la vulgarisation littéraire et scientifique, vouent-ils définitivement l'homme moyen de demain au manque d'authenticité de la pensée et à une culture superficielle, sans attaches ni racines, qui ne lui donnera guère le moyen de s'insérer efficacement dans le monde où il vivra ?

Face à cette situation difficile, notre tâche n'est-elle pas d'abord d'aider nos enfants à trouver leur équilibre, à déceler leurs possibilités, à affermir leurs pouvoirs, à construire patiemment leur propre pensée, à affiner leurs perceptions et leur sensibilité, à exercer leur jugement et leur sens critique, à s'ouvrir chaque jour davantage au monde des choses et des êtres que nous leur donnons non seulement à voir mais surtout à aimer ?

J'ai été frappée l'autre jour, à la lecture d'un cahier de roulement, par une réflexion des Cabanes. Dans ce petit village de l'Aveyron, ces enfants de paysans plongés comme leurs ancêtres dans un milieu naturel resté très fruste « ne regardent ni les arbres, ni les bêtes, ni la terre autour d'eux ». Pour qu'ils en éprouvent et en expriment la beauté, il faut que les éducateurs la leur révèlent.

J'observe très souvent l'arrivée de nos petits à l'école maternelle. Les mamans

pressées, absorbées par les soucis domestiques ou autres, tirent à bout de bras des bébés à la démarche tâtonnante, sans se préoccuper ni du rythme de marche trop rapide qu'elles leur imposent, ni surtout des expériences passionnantes qu'elles leur font manquer : marcher en équilibre sur la bordure des trottoirs, agiter jambes et bras au rythme d'une mélodie intérieure confuse et joyeuse, s'arrêter brusquement devant une feuille morte ou un oiseau, ou je ne sais quelle minuscule découverte. « Tu m'agaces, va plus vite », répétait ce matin une jeune maman à sa petite fille de 3 ans qui, refusant énergiquement de se laisser déposséder de son « travail » s'acharnait à hisser une poussette sur le palier de l'entrée de l'école.

N'est-il pas remarquable que nos petits courent si volontiers vers celles de leurs maîtresses qui savent les écouter alors qu'ils se contentent de vivre « à côté » de parents aimants, certes, qui leur assurent le bien-être matériel, mais ne savent ou ne peuvent créer ce lien de compagnonnage grâce auquel le petit prendra sa place juste dans la communauté.

Lorsque je me laisse aller à rêver à mon existence (une drôle de vie si dense d'expériences que j'ai parfois l'impression d'avoir vécu 1.000 ans plutôt que 40), ce sont tous les visages de mes compagnons qui m'envahissent d'abord : visages humains si nombreux, si émouvants, sur lesquels sont inscrites toutes les misères et toutes les joies du monde, mais aussi visages des êtres et des choses qui me furent un moment familiers ou révélateurs de beauté, d'épanouissement, d'ardeur à vivre : le chat avec lequel, petite fille, je jouais à cache-cache, les oliviers de mon premier contact avec la Provence, le château qui apparaissait, tel un mirage, au-delà des barbelés du camp de concentration et qui symbolisait nos rêves de liberté, la lumière légère d'un matin de mai, une pluie d'étoiles filantes un soir de février à l'école normale, et tant d'autres encore, attachés à tant de lieux et de moments divers.

Bertrand et Le Bohec ont souvent évoqué la question du bonheur. J'avoue que pour moi le mot n'a d'autre sens que celui d'un attachement passionné à la vie et au monde autant dans ce qu'ils recèlent de sources de joie que de souffrance et de désespoir, autant pour ce qu'ils me donnent à contempler, à connaître, parfois à créer que pour la conscience qu'ils m'apportent de mon infinie petitesse et de ma parfaite inutilité. Hors des liens que je me suis donnés avec les êtres et les choses, la vie, pour moi, n'a aucun sens.

Tout ceci est bien long et laborieux pour en venir à expliquer pourquoi je crois à la vertu de l'éducation moderne en général et des techniques Freinet en particulier. A vrai dire, je n'ai d'ailleurs expérimenté ces dernières qu'en école maternelle. Mais, mis à part le problème, très important, il est vrai, des examens à préparer et des connaissances à faire acquérir dans un laps de temps à peu près identique pour tous, je ne crois pas que l'esprit éducatif puisse être différent d'un bout à l'autre de la scolarité. Ces liens que nous commençons à former à l'école maternelle, cette insertion dans le monde dont l'enfant ne prend chez nous qu'une conscience encore bien restreinte, mais que nous nous efforçons d'éclaircir, vont, tout au long de l'enfance et de l'adolescence, s'affermir, se diversifier, gagner en profondeur et en étendue. Je crois que cette conquête humaine de l'espace et du temps ne peut se réaliser efficacement, pour chacun de nous, que dans un environnement particulièrement aidant où chaque expérience sera vécue en profondeur, selon le rythme propre de chacun et valorisée par la mise en commun des découvertes et l'élan joyeux de la communauté attachée au même devenir.

Ce qui suppose, évidemment, un respect des temps de maturation de chaque enfant, mais aussi une aide très importante et très délicate de l'éducateur qui non seulement doit organiser les conditions matérielles d'un milieu riche mais encore créer le climat de sécurité et d'accueil sans lequel il n'est pas d'épanouissement possible des individualités enfantines.

Je n'insisterai pas sur le premier point : d'autres ont dit, beaucoup mieux que je ne saurai le faire, tout ce que nous devons à Freinet pour l'élaboration de ce milieu éducatif idéal : imprimerie, techniques d'expression libre, méthodes naturelles, art enfantin, fichiers auto-correctifs, B.T., etc. ; toutes ces techniques non seulement satisfont le besoin d'activité de l'enfant et favorisent ses « expériences tâtonnées », mais surtout elles lui permettent d'être l'artisan de sa formation, de maintenir intact cet élan qui le porte au-devant des choses, aiguillant sa curiosité et préparant les chemins d'une authentique culture. Chaque enfant peut, à l'aide de ces techniques, progresser à son rythme propre, faire à son heure les découvertes essentielles qui lui ouvriront les voies de la connaissance, se forger une âme heureuse en donnant libre cours à sa fantaisie créatrice.

Cependant ces techniques modernes sont inséparables d'un esprit nouveau chez l'éducateur, d'une véritable reconsidération de son rôle pédagogique qui feront de lui la rayonnante personnalité qui cristallisera les liens de la communauté enfantine.

Car l'apprentissage de la vie sociale commence dès l'école maternelle et se poursuit tout au long de la scolarité. Et l'attitude de l'adulte devant les groupes auxquels il doit s'intégrer dépend en partie de ce premier apprentissage qui peut l'inciter à la compréhension et au respect d'autrui ou, au contraire, le fermer sur une attitude agressive, individualiste ou hostile.

Pour que, dès l'âge de 2 ans, nos enfants apprennent à vivre ensemble, à coopérer, à partager leurs joies, à mettre en commun leurs découvertes, il faut que l'éducatrice sache devenir et rester la meneuse de jeu, le chef de cordée qui, ayant pleine conscience du but à atteindre, s'oublie parfaitement elle-même pour mener son troupeau d'étape en étape vers le sommet.

Car s'il est bien vrai que les Techniques Freinet présentent cette originalité et cet avantage de rendre possibles la coopération, l'entraide éducative, la valorisation des richesses individuelles par la vie communautaire, il est non moins certain qu'elles exigent de l'éducateur une attitude totalement différente de celle de l'instituteur traditionnel, une attitude faite à la fois de confiance dans les possibilités enfantines, d'amour véritable de l'enfance, de lucidité quant aux fins et aux moyens, de clairvoyance et de fermeté envers les enfants eux-mêmes.

Une attitude fondée dans ses grandes lignes sur la connaissance des besoins essentiels de l'enfant, cet être en croissance, projeté vers l'avenir par un puissant élan vital, mais dont le développement harmonieux est déterminé par le climat de sécurité que, seul, l'adulte est capable de créer.

C'est ce problème primordial des exigences de l'éducateur envers lui-même et envers les enfants qui lui sont confiés que je voudrais évoquer ici. On a dit et répété bien des fois le mot de Jaurès : « On n'enseigne pas ce que l'on sait, on enseigne ce que l'on est ».

Pour que nos enfants trouvent et gardent cet équilibre qui fera d'eux des hommes, ne devons-nous pas d'abord nous imposer à nous-mêmes une discipline de travail aussi éloignée de la routine du métier que du laisser-aller aux goûts et inclinaiisons de chacun de nous ?

Cette ligne de conduite générale que, seuls, nos enfants sont incapables de trouver, et sans laquelle il n'est ni sécurité ni progression possible, n'est-ce point à nous de la promouvoir fermement ?

Et que faire, en cas de non-respect de cette règle de vie ?

A l'école primaire, dès 8 ou 9 ans, il est possible de débattre cette question des fautes et des sanctions en conseil de coopérative (d'ailleurs, même dans ce

cas, la part du maître est prépondérante). A l'école maternelle, les infractions à la règle comme les sanctions ne peuvent être que d'ordre social : l'enfant qui a griffé, mordu (le cas est très fréquent chez les bébés, ce qui prouve que la nature humaine est loin de la bonté naturelle chère à J.-J. Rousseau), celui qui a détérioré le travail de ses camarades est mis à l'écart par l'institutrice, et pour un temps plus ou moins long, de la communauté. Les châtimens corporels n'ont jamais soulagé que le maître lui-même. Je les crois parfaitement inutiles, les enfants frappés à la maison devenant totalement insensibles aux coups et développant un amoralisme foncier.

Ce besoin fondamental de sécurité des enfants exige de l'éducateur, non seulement une connaissance générale de l'enfant, mais également une connaissance de plus en plus aigüe de chacun des élèves, ainsi qu'une attitude de respect de la personnalité de chacun. Les enfants, même tout petits, sont très sensibles à cette équité de l'éducateur qui sait se tenir à égale distance de chacun d'eux, qui, tout en favorisant les échappées individuelles, sait faire vivre la communauté, permet à tous d'assimiler les découvertes de quelques-uns et ménage des moments de vie commune et fervente. Car l'éducateur doit être à la fois enthousiaste et lucide, accueillant à toutes les expériences et clairvoyant aux possibilités d'exploitation qu'elles offrent. Il doit savoir encourager les initiatives, susciter les départs tout en gardant envers lui-même un sens critique qui lui permet de mesurer à leur juste valeur les découvertes et les créations enfantines. C'est cette attitude d'équilibre qui permettra à chacun des enfants d'être lui-même, de s'épanouir librement, et de monter sans heurts ni forçage les degrés de son évolution. Une évolution à laquelle l'éducateur doit être plus sensible qu'aux performances qui peuvent la jalonner. Car il ne s'agit ni de rechercher l'exceptionnel ou l'original à tout prix, ni de projeter sa personnalité sur les enfants, ni de laisser étouffer ces enfants par l'un ou l'autre d'entre eux à la personnalité plus rayonnante.

Mais bien plutôt de trouver les liens qui peuvent unir la commune mesure au-delà de laquelle l'élan vital portera chacun par un effort joyeux vers un dépassement sans cesse renouvelé.

Un effort dont l'aboutissement sera le prix de nos exigences et qui est le véritable apprentissage de la vie.

M. PORQUET.

L'éducation à la croisée des chemins

par R. MUCCHIELLI

Le point de vue même de l'école est posé et la question implique un certain nombre de positions à priori, dont les unes sont tirées de l'expérience, mais dont les autres sont philosophiques et même métaphysiques. Il serait intéressant de commencer par psychanalyser la question de façon à ne pas passionner inutilement le débat et à aboutir à une théorie objective. Parmi les faits d'expériences qui ont suscité l'interrogation, je note que, jusqu'à présent, l'éducation s'est effectivement fondée sur une conception de l'enfant « cire molle », sur laquelle l'adulte inscrit ce qu'il veut. Epilignons rapidement sur ce point qui ne prête pas à contestation. Cette conception de l'enfant « cire molle » ou « cire vierge » est une vieille condition matérialiste du XVIII^e siècle, datant des associationnistes anglais et des sensualistes français (l'équipe de Hume, Condillac, Voltaire...), et elle est celle également du fort courant psychanalytique de la première moitié de ce siècle, quoiqu'en principe Freud attribue aux enfants des « instincts ». Hormis ces instincts (qui, pratiquement, finissent par se ramener à l'élan biologique lui-même), Freud pense que tout vient de l'éducation. En face de cette conception, vous souhaitez, dans la ligne célèbre du philosophe genevois, que l'enfant s'épanouisse tout seul comme une fleur dans la nature, les adultes et la société n'étant là que pour empêcher toute intervention extérieure.

Il faut bien tout de même constater que, pratiquement, qu'on le veuille ou non, une intervention active se produit. Voyons les deux choses séparément.

1°) L'enfant n'est pas une cire molle. Je crois qu'il est doté d'une constitution bio-psychologique, c'est-à-dire d'un certain équilibre neuro-endocrinien qui porte en lui-même déjà une loi de développement du caractère donc, partiellement, de la personnalité. Outre le sexe, à cette structure constitutionnelle congénitale que l'on pourrait appeler « nature » de l'enfant, s'ajoutent les influences héréditaires et les dons, ainsi qu'un certain nombre de réussites ou de malformations physico-physiologiques qui font que tel naît daltonien ou mal latéralisé de l'oreille...

Ceci posé, il faut constater également que le développement, de la naissance à l'âge adulte, passe par des phases extrêmement précises, par des périodes de maturation qui sont des périodes sensibles. Ces périodes sensibles ont lieu aussi bien dans la vie physiologique (par exemple la maturation de la locomotion debout...) que du point de vue psychologique (exemple, maturation des processus généralisateurs et analytiques de l'intelligence au sortir de l'âge magique entre 6 et 7 ans...).

Ce qui caractérise le plus essentiellement une période sensible c'est la rapidité et l'avidité avec laquelle à ce moment-là se fixe un *modèle*. Lorsque l'enfant est mûr par exemple pour marcher, il a besoin du modèle de la marche verticale (exemple des enfants loups à qui ce modèle a manqué).

Les influences extérieures. Qu'on le veuille ou non, ne serait-ce que par cette prégnance des modèles à certains moments du développement, des influences ont lieu. A ces influences s'ajoutent évidemment les influences culturelles, climatiques, historiques qui effectivement s'inscrivent dans la personnalité par des phénomènes d'accoutumance et d'imprégnation.

La méthode qui consisterait à mettre autour de l'enfant une barrière protec-

trice pour éviter toutes les influences est une vue de l'esprit. Pratiquement les techniques de l'école moderne sont des techniques d'influences, techniques d'influences qui sont d'une part subtiles et d'autre part bonnes dans la mesure où elles présentent à l'enfant de bons exemples (ceux de l'émulation entre enfants et ceux de la vie en groupe). Je crois effectivement que la socialisation est un devoir civique et moral de l'école, encore faut-il être conscient du fait que cette socialisation n'est possible qu'à une certaine période sensible et qu'elle constitue bel et bien une influence et un modelage de l'enfant. Sans doute l'homme est-il un être social mais cette socialité dans sa nature est une virtualité, et il appartient aux éducateurs de la cultiver et de la réaliser complètement.

En ce sens nous aboutissons déjà à une réponse à votre question, les enfants sont sans doute des êtres en permanente évolution, faisceau de virtualités et de possibilités mais ils sont des êtres mineurs et il faut que le milieu soit un « milieu aidant ». Votre question pose donc un faux dilemme.

Attaquons-nous maintenant aux a priori philosophiques dans votre position. Tout ce que vous dites à propos de la comparaison des civilisations laisse apparaître l'arrière-plan philosophique d'une manière claire. Par une sorte d'humanitarisme qui est lui-même le produit de notre culture occidentale, vous exigez que l'on considère toutes les cultures comme des égales, vous refusez qu'un peuple soit tenu pour mineur par rapport aux autres et vous cherchez à défendre une conception anti-colonialiste en faisant un parallèle significatif entre le fait que tous les hommes de toutes les tribus de toutes les cultures de l'univers sont, au même titre les uns que les autres, des êtres majeurs, et le fait que les enfants sont eux aussi des êtres majeurs.

Je pense qu'un parallèle de cette nature n'a rien à voir avec la question de l'éducation des enfants et qu'il faut prendre garde à des transpositions passionnelles. Je me demande comment, dans cette perspective humanitaire et socialiste personnelle, vous pouvez penser la notion de progrès de la civilisation. La notion même d'humanité qui est la plus haute valeur et qui est sans aucun doute à la fois l'axe de ce que nous appelons la civilisation et le nerf de ce que nous appelons le progrès, est une notion occidentale de portée universelle et au fond c'est elle que vous défendez à juste titre. C'est elle que vous voulez faire découvrir aux enfants. Je me demande alors comment vous conciliez cette croyance inévitable au progrès social-moral et votre servitude passionnelle que l'individu plus attaché à sa conception tribale, à sa religion magique, à ses totems qui excluent l'autre tribu et tous les autres humains, comment le fanatisme et l'intolérance naturelle des cultures archaïques peuvent être considérés comme des formes respectables d'une « majorité » psychologique et morale.

Il est beau de nier qu'il existe des inégalités naturelles, des handicapés physique, des débiles, des malades, des dyslexiques, des gauchers croisés, il est beau de nier qu'il n'existe pas d'hommes qui soient fermés par leur culture close et tribale à la notion de l'Humanité, mais mon réalisme de plantigrade me fait considérer que les enfants comme les primitifs existent et qu'ils existent justement en tant que mineurs envers qui des êtres plus conscients, plus évolués et plus ouverts ont un devoir : celui de les ouvrir, et de les épanouir dans une ligne qui est celle du progrès de la conscience et de l'humanisation.

Avant de passer à la seconde question je me permettrai de dire un petit mot à propos de « jeu et travail ». L'opposition que vous faites entre jeu et travail est effectivement très frappante et correspond tout à fait à ce que nous savons des différences d'atmosphère entre une classe traditionnelle et une classe Freinet. On ne peut s'empêcher de considérer cependant que les concepts de jeu et de travail ne sont pas pris dans le même sens dans les deux cas. Au travail fatigant, surtout fatigant par son artificialité et par le cadre disciplinaire scolaire, s'oppose le jeu exhubérant de l'enfant comme explosion de mouvements libres, incoordonnés, compensatoires par rapport à la classe traditionnelle. Ce

jeu comporte aussi des formes agressives qui sont à leur manière, réactionnelles. Il est facile d'opposer à ce dualisme, la forme de travail de l'école moderne qui est un travail constructif, choisi, où l'enfant est inséré dans sa vie, socialisé.

Ces considérations ne suffisent pas pour justifier l'élimination du jeu dans les techniques de l'Ecole Moderne. Ce qui est évident c'est que le travail tel qu'il est fait dans une classe Freinet ne peut pas, à proprement parler, être appelé un travail, c'est une synthèse entre le travail et le jeu. Le véritable jeu de l'enfant n'est pas le jeu réactionnel, l'explosion motrice incoordonnée, c'est l'activité même de l'enfant, surtout sa forme d'apprentissage personnelle. Les enfants jouent toujours et malgré la théorie, vous utilisez dans votre technique leur besoin de jouer. La liberté essentielle au jeu est d'ailleurs comme par hasard essentielle dans le travail de l'Ecole Moderne : textes *libres*, dessins *libres*, etc...

De même que dans la formulation de la question I, il y a une intrication de concepts mal définis, exprimant un conflit mal résolu entre la pensée du progrès et le refus de considérer les enfants et les primitifs comme des êtres qui doivent être informés et modelés, de même il y a dans cette 2^{me} question une définition floue de l'autorité. Il faut encore psychanalyser la question et débarrasser la théorie éducationnelle de ses implications philosophiques ou politiques. Le fait qu'à la page 7 de votre questionnaire vous fassiez de nouveau allusion aux pays colonialistes prouve bien qu'il y a là un arrière plan permanent qui pèse sur la définition des mots. Vous parlez dans la même page 7 de la nécessité d'une « formation de virilité et d'humanité ». Je me demande comment ces exigences que j'ai effectivement soulignées aussi en répondant à la question 1 peuvent se considérer avec le postulat qui consiste à considérer les enfants comme majeurs et les primitifs comme majeurs également.

Il y a trois formes de l'autorité parmi les éducateurs.

A. — *L'autorité sadique*, expression de problèmes névrotiques ou paranévrotiques personnels chez l'éducateur qui trouve un plaisir particulier à faire souffrir ceux qu'il domine et qui de ce fait va multiplier les châtiments corporels. On trouve encore en 1961 des classes où les enfants peuvent rester en punition dans le coin d'une classe une heure, les bras en croix et à genoux sur une règle, on trouve encore en 1961 et en Loire-Atlantique un instituteur qui peut provoquer la mort de l'enfant par une hémorragie méningée à la suite d'une gifle, etc... Ces cas relèvent de la pathologie et on ne peut que regretter qu'une sélection ou qu'une formation spéciale ne permette pas un dépistage et une prophylaxie plus sévère.

B. — *L'autoritarisme compensatoire*. Cette forme d'autorité est très répandue. Elle atteint des adultes qui ont par ailleurs un complexe d'infériorité ou qui sont en dehors de leur fonction d'éducateur dans des situations d'infériorité. Lorsqu'ils sont devant l'enfant ou lorsqu'ils règnent sur le petit monde d'enfants, ces éducateurs font preuve d'un autoritarisme tyrannique dont on comprendra pourquoi et comment il est compensatoire. Là encore nous sommes devant une attitude déplorable largement favorisée par le fait que le maître ou le professeur ou le père, dans la famille, sont considérés comme le capitaine d'un navire en pleine mer, seul maître à bord, n'ayant de comptes à rendre à personne et faisant régner sa loi. Il faudrait envisager systématiquement des procédés tendant à empêcher cette attitude comme par exemple deux maîtres à la fois (ceci étant une pure spéculation dans l'état actuel de l'enseignement) mais correspondant à ce qui a été fait par exemple pour la correction des copies dans les examens importants ou la double ou triple correction qui a été instituée pour neutraliser certaines attitudes de la part des professeurs infatués de leur toute puissance de correcteur.

C. — *L'autorité proprement dite* dans le sens où l'on dit par exemple d'un

savant que sur telle question il fait autorité. Il s'agit alors de l'autorité morale ou de l'autorité de prestige personnel, lui-même exprimant une conscience aiguë de soi, de son Devoir et de ses propres limites composées harmonieusement avec le respect d'autrui et un désir de l'instruire. C'est de celle-ci que je vais parler plus longuement.

L'autorité. L'autorité est indispensable sous la forme que je viens de définir. C'est d'ailleurs celle-là qui règne dans une classe Freinet lorsqu'on la voit fonctionner. C'est de celle-là que le maître est investi par les élèves. Elle est caractérisée précisément par le fait qu'elle est reçue par le maître (il en est investi comme on vient de le voir) et non pas exercée a priori dans le cadre d'une toute-puissance qui n'a de comptes à rendre à personne et qui exige l'obéissance immédiate sans hésitation ni murmure.

L'autorité vraie est nécessaire à l'enfant, elle est pour lui le moyen de parvenir à la stabilité émotionnelle, elle fait partie de la *sécurité*. Dans une classe où il n'y a pas d'autorité l'enfant n'est pas libre, il est au contraire en butte à toutes les impulsions et les tracasseries des autres. Dans un pays où il n'y a pas d'autorité (anarchie) il n'y a pas de liberté car à la limite c'est la guerre. Dans une famille où il n'y a pas d'autorité, l'enfant n'a pas de modèle d'ordre, de raison, de volonté. Encore faut-il que cette autorité porte elle-même essentiellement les deux caractères qui doivent rayonner d'elle : la stabilité et la sécurité. Aussi l'autorité morale (investie) stable, sécurisante, est-elle à la fois indispensable et source de progrès. Tout ce que vous dites des réactions aux sanctions disciplinaires est extrêmement juste à mon avis et le produit de l'autoritarisme sadique ou compensatoire est toujours soit l'écrasement de la personnalité, soit la rébellion et le crime.

Permettez-moi d'ajouter cependant que les blousons noirs auxquels vous faites allusion si souvent sont aussi le résultat de l'absence complète d'autorité, d'une éducation d'enfant gâté, avec un père faible ou lointain, une mère systématiquement hyperprotectrice et une image de l'univers exempte de tout ordre et de toute loi.

Je réponds donc à votre question en soulignant combien est indispensable la forme d'autorité optimale que j'ai définie ci-dessus.

Je dois ajouter que le conflit des générations sur lequel vous insistez à la page 6 est un conflit qui n'est pas nécessairement catastrophique. Une certaine forme de conflit, disons plus exactement une certaine forme de tension est fatale, nécessaire, inscrite dans la loi de nature pour que la personnalité puisse s'affirmer, se poser en s'opposant. L'essentiel est de contrôler cette tension et d'en faire une tension créatrice au lieu d'un conflit destructeur. Puisque vous aimez les rebondissements politiques des problèmes d'éducation, on pourrait dire de même que l'opposition est une réalité politique indispensable dans une véritable république. C'est d'ailleurs à la République que je me rallie lorsqu'on m'oblige à choisir entre la dictature et l'anarchie.

R. MUCCHIELLI,

Docteur en Médecine,

*Docteur en Lettres et Sciences Humaines,
Professeur de Psychologie et de Pédagogie
à la Faculté des Lettres
et des Sciences Humaines de Rennes.*

La crise d'autorité

par R. FINELLE

J'ai trouvé évoqué dans les diverses brochures qui me sont parvenues une série de causes comme : dissolution de la cellule familiale, liberté de l'enfant trop grande, etc.

Tous les auteurs commettent une erreur au départ : c'est de confondre autorité avec *le pouvoir de donner la crainte*.

L'autorité est avant tout morale : elle était fondée sur le respect de la valeur d'une expérience de l'adulte.

Cette expérience ayant donné un apport de connaissances utiles et « sages » l'enfant ou l'adolescent pouvait y avoir recours en cas de nécessité : c'était la bouée ou le tuteur toujours possible. Or il n'y a plus d'expériences adultes valables pour les jeunes ; bien mieux il semble que souvent l'adulte doive avoir recours à l'expérience des jeunes pour s'adapter à un monde où il voudrait adapter les autres.

Paradoxe ! Voire !

Expériences courantes.

Regardons, autour d'une Mobylette en panne, le grand-père, 60 ans, et le petit-fils, 14 ans.

A la ferme : les mêmes devant un tracteur auquel on a essayé une barre coupeuse.

L'expérience de l'adulte sur l'état de la terre même ne vaut plus. L'homme adulte qui choisissait les jours de gel est détrôné par le petit-fils qui laboure sur sol gras quitte à passer 15 jours plus tard les « disques » qui réduiront les mottes en terre fine.

L'enfant et l'adolescent n'ont donc aucun respect pour l'expérience de l'adulte qui n'a plus de valeur en face du monde moderne.

Expériences sociales et morales.

L'attitude des jeunes est désespérante, dit-on dans ce domaine.

L'adulte peut-il évoquer son autorité morale ? Les jeunes lui répondront que les résultats des expériences du passé ce sont trente ans de guerre, le remplacement de la noblesse par la valorisation de la pègre, les syndicats faisant un complexe d'impuissance... les scandales, les pensées à la hauteur du bas-ventre malgré 70 ans d'instruction laïque et obligatoire.

Même dans le domaine du moi physiologique l'expérience adulte ne vaut plus rien, au moins en ce qui concerne les filles. Le dernier rapport sur la santé mentale des étudiants les montraient faisant des complexes en face de la sexualité féminine qui n'est plus subie mais agie, qui n'est plus passive mais active, agressive, provocante puisque « la virginité » est quelque chose qu'il faut perdre le plus vite possible.

••

L'autorité qui est selon moi morale et faite d'expérience, est donc absente de l'adulte dans le monde de la technicité, car l'adulte a voulu conserver son passé et n'a pas su s'adapter par paresse, fatigue ou autre chose, à un monde où les jeunes se feront une place en le rejetant.

••

La nécessité de recréer un groupe sociologique.

J'ai montré quelque part la différence essentielle entre la vie au village qui fut *unité* dans le travail, dans les travaux collectifs (fossés, routes, sentiers),

dans les deuils, dans les joies (fête patronale) et la vie moderne qui est dispersion et isolement dans des rassemblements préfabriqués par autrui.

L'homme actuel où qu'il se trouve se dissout, se *déconstruit* bien souvent dans une multitude de sociétés, de clubs, de groupements à la vie desquels il ne participe qu'en *spectateur* inactif le plus souvent ou en cotisant qui verse de l'argent pour se libérer en face d'un faux devoir.

Les liens qui unissaient les hommes dans les groupes sociologiques d'antan, si l'on excepte ceux basés sur la religion et la magie avaient pour fonds commun :

- le travail collectif (de subsistance, de défense, d'apparat);
- un fonds commun de morale collective sensible que l'on pourrait appeler de « participation », l'honneur ou le déshonneur d'un membre rejaillissant sur la collectivité.

Ces groupes sociologiques n'existent presque plus. Pourtant l'expérience des volontaires du S.C.I. (Service Civil International) refaisant à Pessac et Bordeaux les taudis, les camps, qui refont les routes des Pyrénées, l'expérience de Nice de l'an dernier montrent que les étudiants qui ont vécu ces expériences ont retrouvé :

- la valeur du travail manuel collectif;
- et surtout la valeur de l'amitié vraie en dehors de problème de race et de sexe;
- j'ajouterai la valeur de la méditation.

S'il manque à ces expériences (dont nous avons des témoins ici) la prolongation dans la durée, nous affirmons que la création de ces groupes sociologiques sur la base du travail et de la sensibilité a été un *rééquilibrant* pour ceux qui les ont vécus et une expérience enrichissante.

Il faut dire pour être objectif que pour une minorité le retour à la nature était déjà un *rééquilibrant*.

Devant ces quelques données d'observation courante ou d'analyses sociologiques déjà anciennes, devant cette croisée des chemins dont Freinet parle, nous avons deux choix :

a) Continuer à faire un monde de *spectateurs* énervés et abrutis que l'on dopera à coups de calmants de bromo-calcium ;

b) Ou retrouver :

1. Le chemin du travail et de l'effort collectif;
2. La valeur de la sensibilité et à travers elle la dignité humaine ;
3. Le rythme de la durée psychologique et de la nature,

Ce en créant des groupements sociologiques valables qui ne peuvent avoir aucun rapport avec divers téléclubs et clubs de supporters braillards de nos villes et de nos bourgs.

L'école se doit de recréer des groupements en son sein et autour d'elle.

Pour ce faire, les éducateurs de l'Ecole Moderne demanderont dès à présent le retour aux activités dirigées avec l'installation adéquate pour faire un travail utile.

FINELLE (Côte-d'Or).

Les dangers des publications pour enfants et des films

par G.-J. MICHEL

L'une des grandes affaires criminelles du jour, l'affaire Peugeot, vient à point nous rappeler l'influence essentielle d'une certaine littérature sur la conduite de certains « durs ». C'est ainsi que nous avons appris, sans surprise d'ailleurs, que l'enlèvement avait été conçu à la suite de la lecture d'un roman de la série noire, "Rapt". Soit dit entre parenthèses, nous n'avons pas été plus surpris d'apprendre que le comparse numéro 1 avait été parachutiste en Algérie... Les « durs » de l'Armée, formés à bonne école au cours des quinze dernières années de guerres coloniales, ont souvent suivi un même chemin à leur retour à la vie sociale : Castillan est le type même de ces sous-produits d'une armée-rompue aux techniques de la guerre « subversive ».

S'il ne nous est permis, hélas, que de souhaiter ardemment la fin de la guerre d'Algérie, et avec elle celle du cycle de guerres plus ou moins avouées au cours desquelles nous avons formé plusieurs générations de dévoyés, il est de notre devoir le plus impérieux de réclamer des pouvoirs publics en même temps que des conditions plus favorables à l'exercice de nos fonctions éducatrices, un ensemble de mesures d'ordre social et juridique sans lesquelles tous nos efforts seront vains.

Car il est vain de vouloir former des honnêtes gens, s'ils doivent vivre plus tard dans une société de gangsters, véritable jungle de blousons noirs.

Notre gouvernement attaque l'alcoolisme (pas les betteraviers, bien sûr, mais quand même !) et la prostitution : il se doit d'étendre son opération « vertu » dans un sens favorable à l'éducation et à la vie future de nos enfants. A nous de lui indiquer la voie à suivre !

Il n'est plus permis d'ignorer aujourd'hui le rôle néfaste des « séries noires » ou « blêmes », des brochures du type "Buck Jones" (4 pour 1 NF) et autres « comics ». Cette littérature « forte » contribue pour une bonne part à former et à entretenir le mythe des « durs ». Ces durs qui ne sont des durs que parce que notre société d'après-guerre n'est formée, en grande partie, que de mous, de veules mercantis, de faux petits bourgeois...

Je suis pour la liberté de la presse, en temps normal. Mais à notre époque extraordinaire, ne faudrait-il pas une censure efficace ? Pas celle qui interdit les prises de positions généreuses ou les vérités gênantes pour les gens en place. Mais celle qui protégerait nos concitoyens de l'exploitation honteuse du crétinisme qui sommeille en tant d'entre nous ! On interdit la publicité autour des suicides d'enfants, craignant des réactions en chaîne ! Ne craint-on pas des réactions en chaînes en étalant sur trois ou quatre pages les faits divers du jour dans nos grands et petits quotidiens ? Fait-on à nos enfants l'injure de les croire moins évolués que ces adultes dont les lectures favorites sont des onomatopées ponctuées de grands punchs ou de balles de colt 45 ?

Il est grand temps que les pouvoirs publics interdisent sévèrement toute cette littérature qui ne s'en prend qu'aux tripes, à commencer par trois romans policiers sur quatre pour terminer par les faits divers qui s'étalent complaisamment avec force détails dans tous les journaux.

••

La censure cinématographique existe, paraît-il. Elle attaque parfois de bons films,

nous assure-t-on ! Sans doute est-ce plus aisé que de s'attaquer aux films de guerre ou à ceux qui sont directement apparentés à la littérature citée précédemment.

Et pourtant ! toutes ces scènes de violences senties, vécues par des millions de spectateurs, ne devraient-elles pas être proscrites ?

Ne doit-on pas, si l'on ne veut pas prolonger les effets désastreux de la vraie guerre ou tout simplement des « comics », interdire la projection de semblables films ?

Il est urgent de traquer partout les scènes de violence : au cinéma, à la télévision, sur les rings...

Tant pis si nous jouons les Cicéron : nous devons exiger que les émotions fortes soient enlevées aux mous, occidentaux décadents, si nous voulons stopper le pullulement des « durs ».

**

Après avoir pourchassé la violence en écrits et en images, il nous faut la pourchasser et la réprimer sans pitié dans les faits. En temps normal, je suis de ceux qui croient « qu'en comprenant l'on peut tout pardonner ». Je suis de ceux qui demanderaient l'abolition de la peine de mort. Mais je suis aussi convaincu avec nos grands révolutionnaires, qu'à situation extraordinaire, il faut des moyens extraordinaires.

Entendons-nous bien : il ne s'agit pas de renforcer simplement les peines prévues par le code. Les lourdes amendes et les interminables emprisonnements n'ont jamais diminué la délinquance !

Il faut considérer qu'il existe deux catégories de « durs » : ceux qui peuvent être récupérés et ceux qui ne le peuvent pas. Les premiers doivent être considérés comme des malades. A ce titre, ils doivent être soignés.

Actuellement, nous disposons d'une justice qui « juge », c'est-à-dire qui pèse la faute et les circonstances atténuantes. Ce système, calqué sur une justice divine, est périmé. Le délinquant doit être retiré de la société et rééduqué. Le temps de privation de liberté totale ne doit pas être évalué en fonction de la faute commise mais en fonction de la rééducation. Il ne peut être fixé a priori : ce n'est pas une sanction mais une cure !

Combien de « criminels » ont été maintenus pendant des décades en prison, alors que leur rééducation eut pu être rapide ! Mais aussi combien de débutants-gangsters sont sortis de prison après quelques semaines, renforcés encore dans leurs tendances !

Il y a les irrécupérables ! Sans doute ne sont-ils pas responsables, mais le salut de notre communauté exige qu'ils soient définitivement écartés.

Là encore, il faut que les pouvoirs publics comprennent que notre avenir n'est pas dans quelques bombes atomiques, mais dans l'éducation et la rééducation si la première a échoué.

Notes sur la mémoire

par J. CHATEAU

Pour bien juger du rôle de la mémoire dans l'éducation, il faudrait, en réalité, bien distinguer non seulement deux niveaux de la mémoire, mais un plus grand nombre ; et, par ce biais, comme l'on va voir, on est ramené à des problèmes connus.

D'abord le dressage du bébé, qui est réflexe conditionnel. Puis viennent des habitudes sensori-motrices, par exemple celles qui correspondent aux conduites de propreté, etc. Enfin la mémoire proprement dite, c'est-à-dire la mémoire intellectuelle.

Mais déjà il faut distinguer entre la mémoire consciente qui donne des souvenirs, et une autre sorte de mémoire.

La mémoire consciente constitue des systèmes : c'est elle qu'Halbwachs a étudiée. Mais il est une mémoire non consciente. La mémoire consciente et l'autre proviennent d'une même source : ce sont des données conscientes et superficielles qui sont à leur origine ; et c'est en quoi il y a là mémoire et non habitude : on part de la conscience et non de mouvements. Mais les éléments conscients peuvent avoir un double sort, et c'est là que se pose le problème difficile.

I. — A) Ou ils restent dans la conscience, tout au moins sous une forme virtuelle, celle de souvenirs. En ce cas, il leur faut avoir été fixés à ce niveau-là. Comment se fait cette fixation ? De deux manières. Ou, par l'intervention de l'habitude, et c'est le « par cœur » ; ou par systématisation et reconstruction. *Mémoire brute et « par cœur ».*

Le « par cœur » aussi peut être distingué. Car on peut l'apprendre comme tel (tables de multiplication, nom propre, adresse pour les petits, poésies choisies, chansons, etc. ; là voir l'article précédent). Ou on peut l'apprendre d'une manière comme spontanée, ainsi que le demandent Freinet et des pédagogues modernes, qui ne veulent plus que l'on apprenne table de multiplication autrement que par son usage. Reste à voir si : 1. - on peut vraiment, en certains cas, éviter le « par cœur » délibéré (adresse, nom, numéros de C.C.P. ou de téléphone pour les adultes). 2. - Si l'on ne fait pas du gaspillage de temps en voulant remplacer ce par cœur par un apprentissage plus lent. Sans doute faut-il user du « par cœur » pour les bases de la mémoire, pour son infrastructure (aussi bien intellectuelle que motrice). Pour les cadres les plus larges d'une part, et aussi pour certains faits d'existence (certaines dates chronologiques, certains repères : 'C.C.P., nom, etc., qui ne peuvent être oubliés, en raison de nécessités sociales (la société exige de nous certain « par cœur »). Il y aurait lieu ici d'analyser en distinguant les deux ; mais, en un sens, les cadres (calendrier, tables de multiplication, dates, noms) ne sont-ils pas aussi des faits : n'y a-t-il pas là une existence sociale ?

I. — B) Mémoire intellectuelle.

Les données de la mémoire peuvent aussi subsister dans la conscience sous forme des souvenirs qui sont reconstruits à partir des cadres. Cette mémoire a été bien étudiée depuis Nogué et Halbwachs. Il convient ici de bien distinguer entre l'image spontanée (Bergson, le rêve) et la représentation reconstruite et qui use des mots. D'où se pose ici le problème du rôle du mot et de l'image obtenue directement par la perception. Il faut, pour l'image, noter : 1. - son peu

de disponibilités, au contraire du mot, comme l'a vu Condillac : l'image ne correspond sans doute pas à des activités motrices et restreintes, ce qui se marque d'ailleurs par : 2. - son caractère fugace et douteux : le Panthéon d'Alain dont on ne peut compter les colonnes, le souvenir olfactif et gustatif ; 3. - son caractère imprécis (cf Panthéon aussi) qui ne permet pas de distinguer entre pulmonaire, bourrache et vipérine vulgaire, p. ex., ou entre graminées différentes. Là se marque l'utilité du mot (cf encore Condillac). Seul le mot fixe l'expérience. C'est par le mot que nous parvenons à organiser notre expérience : les plus grands scientifiques, médecins, hommes d'affaires, sont aussi généralement de bons écrivains et orateurs. Bien plus, le langage élargit la perception : je vois mieux ce que je puis nommer, la perception humaine est sous-tendue par un horizon de langage, ce qui explique que l'observation s'apprenne bien difficilement à l'école primaire, comme le dit Legrand (Pédagogie de l'étonnement).

Cette seconde mémoire peut progresser, alors que l'autre (par cœur, mémoire brute) tend, semble-t-il, à décliner. Pourquoi ? Le jeune élève sait parfois son livre par cœur et le lit en le tenant à l'envers. Plus tard on ne peut. Sans doute est-ce que nous faisons plutôt appel à la mémoire intellectuelle, plus précise et plus sûre (ce qui n'est pas le cas chez le sauvage). Il semble, par ailleurs que l'on ne puisse éduquer la mémoire brute. Et elle diffère selon les sexes.

II. — Mémoire profonde.

Les données superficielles peuvent passer dans le comportement de plusieurs manières. Il faut sans doute en distinguer trois :

1. — Le par cœur, l'habitude.
2. — Le complexe psychanalytique.
3. — L'imprégnation et la mémoire diffuse.

Que les données apprises par cœur ou par habitude descendent dans la profondeur de notre personne, cela est assez évident. De ce genre sont les manies de fumer ou autres, par exemple. En ce cas, la donnée consciente descend tout entière, *en gardant sa structure* ; elle forme comme un corps étranger dans le Moi profond. Mais ce corps étranger peut aussi être un cadre et comme un vase (calendrier, points cardinaux, droite et gauche).

La mémoire qui s'attache aux complexes, à certains complexes psychanalytiques donne, elle aussi, des corps étrangers, mais ce ne sont plus des cadres : ce sont plutôt des centres d'action. Aussi ces centres d'action ne remontent-ils pas à la conscience comme le font les cadres existentiels.

La mémoire diffuse suppose, au contraire, comme une fusion des données conscientes. Elle donne des attitudes aussi bien intellectuelles qu'affectives ou morales. De là la culture générale, la sagesse, le goût esthétique. C'est elle qui pose sans doute aujourd'hui les problèmes les plus difficiles, car nous en connaissons très mal les modalités. A l'inverse de la mémoire psychanalytique, elle ne fait plus appel à des centres d'action, mais à des attitudes qui imprègnent pensée et conduite. Au cadre, et au centre d'action, elle superpose donc un troisième mode d'être et d'agir dans la mémoire. Par là relèvent aussi d'elle certains traits de caractère progressivement acquis et fondus à notre être (goût du risque, ou du travail, optimisme ou pessimisme) : il y aurait lieu de bien étudier la relation entre les traits de caractère nés de la sorte et ceux qui sont liés à des traumatismes (complexes).

Après "Cent ans d'éducation française"

par J. VUILLET

*Holà, Sancho ! quels sont ces nains que
j'aperçois à travers ces nuages ?*

Même et surtout si la lance s'en est pris aux ailes du moulin à vent, il faut bien que je réponde, sous peine des pires contresens, aux deux griefs essentiels formulés dans l'article « Cent Ans d'Education Française » (1) puisque j'y suis nommément incriminé.

1) L'auteur concède volontiers que l'intelligence enfantine gagne à progresser selon les voies du tâtonnement expérimental à condition que par ailleurs sa « dignité éminente » soit reconnue expressément. — A quoi je répondrai que cette éminente dignité n'aura même pas besoin d'une telle intronisation expresse à condition que précisément le tâtonnement expérimental lui serve de piédestal.

Simple déplacement d'accent ou même retournement symétrique d'une proposition à l'autre ? — En aucune manière. Le débat n'a rien de byzantin et l'esprit de conciliation que déploie Freinet dans la note conjointe, pour généreux et attendrissant qu'il soit, manque de réalisme.

Dans le premier cas, on pose préjudiciellement une condition dans l'absolu (au nom de quel impératif catégorique, mystère...) puis on fait confiance au cours des événements dans l'espoir que ceux-ci s'imposeront au besoin violence pour s'infléchir dans le bon sens : ce qui ne fait guère descendre le problème du plan théorique où trône cette Raison si rétive à dévoiler de quoi elle tient son statut (du Verbe Divin, oui... encore maintenant si l'on est croyant ; d'un quelconque Soleil Intelligible, peut-être... si l'on administre la preuve qu'il n'est pas un vain succédané de ce Verbe Divin !).

Dans le second cas, on tient tellement au succès de l'intelligence qu'on se préoccupe d'abord et pratiquement des moyens de l'assurer ; tant, pour ce but, on a foi dans de tels moyens : ce qui est encore le meilleur hommage qu'on puisse rendre aux moyens comme au but.

Dilemme où se découvrent deux attitudes opposées :

— la première se fixant pour tâche initiale d'exhumer de sa tombe louis-philipparde un fantôme sans ombre afin qu'il pèse de son poids théorique sur la réalité présente.

— la seconde, partant d'une analyse pratique et concrète de cette réalité afin d'en dégager la ligne de force qui sert précisément le mieux les intérêts d'une intelligence enfin restituée dans ses vraies dimensions.

D'un côté, une exigence abstraite, parachutée du ciel noir où scintillent d'immaculées idées ; de l'autre la saisie du réel qui a besoin de son propre mouvement pour se découvrir rationnel.

(1) *Techniques de Vie*, n° 7, pages 27-35.

Déjà à lui seul, ce parti-pris systématique de tirer le problème vers la métaphysique alors que tout l'effort du « mouvement » a consisté jusque là à le poser enfin en psychologues et en pédagogues s'avère suspect.

Car l'on comprendrait à la rigueur une apologie de la RAISON si précisément les séquelles du « cartésianisme vulgaire » s'étaient toutes estompées. *Mais n'a-t-elle jamais été plus inactuelle* (en dépit d'une rétrospective qui se veut « significative ») *et, pour tout dire, plus intempestive puisque la cause n'est nullement gagnée ?*

Car c'est un fait qu'actuellement la majorité des enseignants vit sur un dualisme esprit-matière qui lui fausse radicalement les vrais rapports existant entre l'enfant et son milieu. C'est un fait qu'encore actuellement les techniques pédagogiques mutilent arbitrairement le développement d'une intelligence qui a besoin de se nourrir fonctionnellement aux réalités ambiantes. Et s'il en est toujours ainsi, c'est peut-être bien parce que le rationalisme communément répandu est un « rationalisme abstrait ».

Dès lors, comme l'auteur le reconnaît lui-même, « l'école nouvelle » n'a-t-elle pas été *contrainte*, pour s'affirmer, de s'inscrire en faux contre un tel rationalisme ? *Et puisqu'encore une fois, la cause n'est nullement gagnée et n'est nullement appelée par la fatalité à l'être un jour, cette tâche ne garde-t-elle pas toute son urgence si l'on ne veut pas apporter à ce moulin une eau qui, même épurée, n'en sera pas dans l'état actuel des choses distinguée ?*

* * *

En somme, que nous dit-on ? Il était normal de desserrer un peu le carcan ; mais désormais il serait grand temps d'en revenir à une plus juste mesure, l'heure de l'échafaud ayant sonné pour les thermidoriens !

Or la « seconde révolution pédagogique », si justifiée qu'elle soit, n'a toujours pas porté ses fruits et plus que jamais il importe de la faire accoucher au lieu de la faire avorter.

En cela, il ne s'agit nullement d'une option arbitraire qui témoignerait d'un parti-pris ontologique lui-même gratuit en faveur de je ne sais quel vitalisme qui serait la référence suprême.

Il s'agit d'une réflexion critique sur un certain moment de l'évolution pédagogique où les forces en présence ont tout leur poids.

Toujours prince des philosophes, M. de la Palisse dirait qu'après « Cent ans d'éducation française » il y a la...101^{me} année et que toute rétrospective s'avère parfaitement vaine et même nocive (en tant que « mystification ») si elle n'aboutit pas à mettre en relief le problème précis qui se pose en cette 101^{me} année.

Ce problème n'est pas de donner « gratuitement » une chiquenaude de plus au balancier traditionnel afin qu'il reprenne une course, tracée d'avance, vers la RAISON, après s'être trop longtemps attardé auprès de ce qu'on baptise VITALISME pour les besoins d'une antithèse nullement inscrite dans le devenir réel. Il est bien plutôt de liquider ce dilemme périmé pour ressaisir dans son progrès un mouvement dont l'antithèse en question n'aura été qu'un « moment » dans « l'histoire des Idées » et y découvrir la place de la Raison au lieu de la maintenir dogmatiquement dans le sillage d'un idéalisme lui-même révolu.

En l'an de grâce 1961, un pédagogue lucide ne peut être que contre un formalisme qui, même philosophiquement, est dépassé, ce qui n'implique absolument pas (là est l'erreur) que dans l'absolu il soit pour « l'exaltation des forces obscures » selon la charmante expression de l'auteur !

A moins que l'histoire ne soit rien, et à plus forte raison ce que Hegel entend par « la vérité d'un moment ».

★ ★ ★

Et si cette attitude était qualifiée de « pragmatisme de circonstance », c'est là qu'apparaîtrait pleinement l'incapacité ontologique de cet auteur à saisir la différence entre une « raison pure » qui se croit devenue dialectique (à la Brunschwig) et une raison qui se trouve d'emblée dialectique (disons : à la Sartre, ... pour ne pas dire mieux !) puisque sa façon même de poser le débat prouve qu'il raisonne encore implicitement en termes de « raison pure ».

Pour vouloir sauver (dialectiquement !) la raison pure, on se condamne à laisser fuir l'authentique raison dialectique.

Car il serait cruel d'ironiser sur ce qu'il peut y avoir de caduc dans l'idée d'un *renouveau* du rationalisme (autrement dit, du retour à un certain caveau de famille ou de la réincarnation d'un modèle archétypal) alors qu'on ne saurait ignorer les enrichissements psychologiques et pédagogiques de certains thèmes (« il n'y a pas de nature humaine », ... « l'existence précède l'essence », ... « penser, c'est penser à quelque chose »...) que la phénoménologie contemporaine, pour ne parler que d'elle, a rendu familiers au point qu'ils sont désormais largement acceptés, rompant par là avec une tradition qu'on ferait mieux de reculer de deux siècles si l'on voulait en dégager la vraie courbe, mais faisant émerger le passé humain (2) de celui des vivants d'une manière qui consacre la spécificité du niveau qualitatif atteint (3) beaucoup mieux que ne sauraient le faire certaines coupes pour le moins arbitraires.

2) Quant à l'allégation d'après laquelle une sorte d'hégémonie intellectuelle aurait été constituée depuis les premiers numéros en vue d'assurer le monopole de thèses servilement alignées sur « la philosophie explicite du fondateur » (p. 35), elle s'avère parfaitement ridicule si l'on a compris ce qui précède.

Car, encore une fois, si une telle concordance s'observe, c'est parce qu'elle est dictée objectivement par la situation présente qui exige non pas qu'on instaure le « règne éternel » de la SPONTANEITE (comme Freinet l'a bien rappelé p. 37) mais qu'on en finisse antithétiquement avec le RATIONALISME ABSTRAIT pour introniser dès que possible celui d'un rationalisme authentiquement dialectique.

Personnellement, si je suis venu à cette revue, c'est parce que je me sentais en complète communion d'idées avec Freinet (4) ce qui ne signifie pas que j'approuve toutes ses assertions et qu'en particulier je n'éprouve pas le désir d'approfondir certains points demeurés jusque là dans l'ombre.

Quant à vouloir ravalier les « techniques Freinet » au rang de simples recettes (5) comme il est expressément conclu, c'est ni plus ni moins leur dénier toute

(2) Sur ce passé de l'homme, je tiens à la disposition de l'auteur un certain nombre d'ouvrages, d'une valeur scientifique indiscutée et indiscutable, qui lui prouveront pourquoi l'histoire est en droit de préjuger de l'ontologie, non l'inverse.

(3) *Natura non facit saltus*. Un peu de science a éloigné de ce vieil adage. Beaucoup de sciences y a ramené, ou plus exactement a fait saisir en quoi il pouvait à la fois être vrai et faux, puisqu'au sein de tout processus en cours de développement, qu'il s'agisse de l'espèce humaine aussi bien que de phénomènes physiques, on observe simultanément d'une part des mutations aussi brusques que parfois définitives et, d'autre part, une continuité dont elles émergent par sauts qualificatifs comme si celle-ci les avait préparées.

(4) Comme Baudelaire avec Edgar Poe, par exemple !

(5) On le voit bien quand le raisonnement tend à dénier au *tâtonnement expérimental*, par exemple, toute sa spécificité, alors qu'il est sans doute ce qu'il y a de plus neuf dans la révolution de Freinet.

originalité. Car ces techniques ne constitueraient pas un ensemble authentiquement créateur si elles ne faisaient pas surgir par là-même de nouvelles valeurs, le but de cette revue étant précisément de les dégager.

Si jusqu'à présent l'école traditionnelle a eu le triomphe aisé, c'est surtout parce qu'il n'existait quasiment pas d'écrits faisant le pont entre la théorie et la pratique, à part les écrits de Freinet lui-même ; et l'on avait beau jeu de prétendre que cette exception confirmait la règle. La présente revue n'a pas été lancée dans un autre but que de montrer à quel point l'école nouvelle pouvait se découvrir des fondements originaux.

★ ★ ★

Personnellement, si, dans les numéros antérieurs, j'ai exposé la façon dont j'entendais « l'esprit Freinet », c'est parce que la vérité pédagogique est là, et que j'ai plaisir à essayer de la faire émerger. Il va de soi qu'on peut entendre cet esprit différemment et que n'importe qui a le droit de dire son mot là-dessus. Mais qu'on ne vienne pas prétendre à un quelconque conformisme de ma part, car il m'a coûté trop cher d'avoir été fidèle à moi-même pour admettre la moindre « leçon » à ce sujet.

JEAN VUILLET.

BOGDAN SUCHODOLSKI : *La pédagogie et les grands courants philosophiques* (Pédagogie de l'essence et de l'existence). — Editions du Scarabée, Paris. Coll. Faits et doctrines pédagogiques.

Les discussions contenues dans ce livre nous dépassent parce qu'elles sont liées aux doctrines philosophiques qu'on ne peut aborder qu'avec une préparation spéciale. Nous aimerions qu'un de nos amis secondaires puisse lire ce livre pour l'analyser de ce point de vue.

Cette incapacité où nous sommes à aborder ces pages ne nous donne pas forcément un complexe d'infériorité. Comme nous le disons d'autre part à propos d'articles dont l'abord nous est difficile, nous ne sommes pas toujours convaincus de la justesse des raisonnements abordés et des problèmes posés. En effet, nous sommes là en plein dans le domaine de l'abstraction, où on discute de la pédagogie hors de la fonction elle-même et où l'on fait un drame de questions qui, dans la pratique s'expliquent et se résolvent par le bon sens. Ainsi le problème du développement spontané et de l'adaptation qu'on oppose l'un à l'autre, comme si l'éducateur devait obligatoirement choisir.

Or, dans la pratique, le développement de l'enfant ne peut se faire abstraitement. A moins — et c'est ce que je crains — qu'on considère ici le développement exclusivement théorique, qui se fait sur la base de leçons hors de la vie, et qu'on ne peut sainement appeler développement et éducation. Dans la pratique, quelle que soit la méthode adoptée, elle agira forcément dans un milieu réel où l'individu est bien forcé de s'adapter pour tenir et durer.

Faux problème aussi, celui d'une opposition entre le développement, facteur intérieur et spontané, et l'adaptation.

Un développement quel qu'il soit, à moins qu'il reste arbitrairement livresque et théorique, est forcément imprégné des nécessités de l'adaptation. Je ne pense même pas qu'on puisse entrevoir l'exercice de l'intelligence dans un système ou dans un milieu d'où auraient été abstraits tous les impératifs d'adaptation.

Autre problème mal abordé, il me semble : nous sommes ici de l'avis de Bergson : « L'évolution n'est pas un processus d'adaptation, bien que l'intelligence humaine, en l'analysant, la conçoive ainsi. »

Les individus qui sont totalement adaptés à leur milieu sont en définitive anéantis par eux. Ils ne vivront qu'en fonction de ce milieu dont ils ne seront qu'un rouage passif.

Le besoin de recherche et de création que nous voudrions susciter et entretenir en nos enfants et nos adolescents, c'est au contraire ce sentiment d'inadaptation qui oblige les individus à lutter contre les forces qui s'opposent à son besoin de création.

Le progrès ne se réalise que par les individus mal adaptés, qui ont la prétention de dominer la nature au lieu d'en être dominés. Cette désadaptation est tempérée et équilibrée par l'intégration des individus au sein d'un complexe coopératif.

Je crois que c'est dans la philosophie de Bergson que nous trouverions une explication de nos préoccupations. Voici ce qu'en dit l'auteur :

L'évolution n'est pas un processus d'adaptation, elle n'est pas la simple conséquence de causes définies ; et l'évolution n'est pas une marche vers quelque chose, elle n'est pas le processus de réalisation de buts. L'évolution est l'élan de la création et ce n'est qu'ex post, de la position de la raison analysant son cours passé, qu'elle peut donner l'illusion d'être dirigée par des causes ou des buts.

Dans la pédagogie basée sur la conception bergsonienne de l'évolution, nous étions en présence d'une conception de la vie en tant qu'« élan de vie », d'une conception du développement en tant que création intérieure surgissant des profondeurs mêmes de la vie. Cette pédagogie ne s'opposait plus seulement à toutes les conceptions statiques des buts de l'éducation, à tout idéal imposé, elle s'opposait aussi à toute volonté de préciser les méthodes d'agir, parce que l'acte éducatif doit être un acte de création unique qui ne se répète pas, car s'il ne l'est pas, il n'est pas du tout un acte éducatif. C'était là la façon de voir de Scharellman, ainsi que de Gentile dont le néohegelisme était fortement teinté de bergsonisme.

C. F.

Il m'est difficile de présenter ce livre parce que c'est un peu comme si j'étais juge et partie, et je ne suis pas sûr que d'autres lecteurs y voient et y sentent ce qui pour moi en fait le charme profond.

L'auteur y raconte sa vie de petit pauvre sensible et fier qui, peu à peu, à même la misère, se forge et se construit jusqu'à devenir celui qui écrivit ce « Caliban parle » qui était comme un des premiers sursauts du bon sens contre la fausse culture.

Et quelle sensibilité des souvenirs d'enfance, que de sincérité et de philosophie, en une langue qu'on aura sans doute souvent à donner comme modèles dans les recueils pour la jeunesse :

Ce sont les riches qui ont inventé ces histoires, et ils voudraient nous forcer à penser comme eux. Mais non, on ne travaille pas comme on vole, contre les autres, aux dépens des autres. Il y a toujours eu et il y aura toujours des hommes qui aiment le travail et des hommes qui ne l'aiment pas. Ceux qui l'aiment continueraient de l'aimer, même s'il n'y avait pas de beurre, même si l'on supprimait la fortune. Mais on nous mène comme on mène les ânes, en nous tenant une carotte sous le nez. Ceux qui tiennent la carotte, déclarent que sans elle, personne ne pourrait plus avancer. Ils mentent. Supprime la carotte, les bons continueraient d'aller, les fainéants seront toujours à la traîne. Nous ne serions pas tous avilis. On ne se battrait plus pour attraper la carotte. C'est à qui tirera la langue la plus longue. Ce n'est pas beau. Ce qui fait un homme n'est pas sa rapidité à prendre. Le meilleur n'est pas le plus riche, ni le plus rusé, ni le plus fort. Ce qui fait un homme. ... Je ne peux pas dire ce que je sens. Mais on n'a jamais encore assez compté avec ça justement.

Et quelle émouvante atmosphère que celle des Compagnons de la Vertu :

Et ils étaient les plus religieux des hommes. Ils croyaient. Toute la gent marmottante, chuchotante, et qui toujours ronge de ses lèvres minces les choses de la terre et du ciel, murmurait qu'ils n'avaient ni Dieu ni maître, et, par comble, il leur arrivait à eux-mêmes de s'en vanter. Mais c'étaient eux qui croyaient, tandis que presque tout ce qui, dans la petite ville faisait profession de croire ne savait même plus ce que c'est que croire et disait ses patenôtres seulement par habitude. Ils croyaient, comme, je le crains, on ne croit plus. Leur foi s'est un peu salie dans la mêlée des partis. Des démagogues l'ont embourgeoisée quelquefois. Ils portaient en eux toute brillante l'image d'un homme nouveau. Ils n'en faisaient pas de grands contes. Ils n'auraient su les faire. Mais il y avait cette lumière en eux.

... ..
Mais notre mémoire est ingrate ; nous nous souvenons mal du bonheur. Il s'use et nous use dans le temps même qu'il passe : nous nous donnons à lui tout entiers. Le malheur, au contraire, nous partage. Une partie de nous le subit, une autre proteste et résiste, et cette protestation et cette résistance finissent par composer presque toute notre mémoire.

Mais tout serait à citer de ce beau livre que je vous conseille d'acheter. Vous le lirez avec passion et profit et vous comprendrez en même temps : « qu'on ne change pas sa vie à soi seul ; il faut, pour la changer, changer aussi la vie des autres. »

C. F.

LOUIS LEGRAND : *Psychologie appliquée à l'éducation intellectuelle*. Coll. Actualités Pédagogiques. Delachaux et Niestlé, Paris. 750 NF.

Par ce nouveau livre, notre ami L. Legrand a voulu faire œuvre directement utile aux professeurs, mais surtout aux instituteurs et aux élèves-maîtres. La psychologie y est étudiée en fonction des besoins qu'en auront les éducateurs, ce qui suppose un choix sévère des thèmes et aussi une justification théorique un peu rapide qui risque de n'être pas toujours bien assimilée. Il est vrai que l'auteur donne en fin de chaque chapitre une bonne bibliographie et des directives de travail.

De fait, ce livre se lit avec plaisir et

profit. Il n'apportera certes pas une réponse définitive à tous les problèmes, mais il accroche le lecteur, ce qui est l'essentiel, surtout lorsqu'il s'agit d'une science capricieuse comme l'est encore la psychologie.

Ceci dit, et la recommandation à lire ce livre faite à nos lecteurs, voyons plus en détail certains points sur lesquels nous pensons devoir faire certaines observations susceptibles d'intéresser les éducateurs.

Pour que le lecteur comprenne bien les discussions des divers chapitres, il aurait été bon, à mon avis, de donner une plus

grande importance à la première partie traitant des conditions générales de l'activité et le travail intellectuel. Nous n'approuvons pas, quant à nous, la conception du jeu et du travail que l'auteur place au centre de sa psychologie et donc des conseils pédagogiques qu'il sera amené à donner.

« Le jeu apparaît comme l'activité enfantine par excellence. » On connaît notre position en ce domaine telle que nous l'avons définie dans notre livre : « L'Education du Travail » (1).

Je sais bien que L. Legrand place dans le rayon jeu une infinité d'activités qui sont évidemment du travail : l'élevage, la culture, la cuisine, aussi bien que l'imprimerie à l'Ecole.

C'est déconsidérer à mon avis la noble fonction de travail que de le nommer jeu, sous le prétexte que le produit en est moins directement véritable que lorsqu'il s'agit d'un authentique travail adulte.

Il en résulte un certain nombre d'affirmations qui sont contredites par notre expérience. « Si l'enfant joue naturellement au début, il ne travaille que contraint. » Il faudrait préciser alors : lorsqu'il s'agit d'un travail scolaire non motivé, car nous offrons maintenant aux enfants diverses formes de travail qui l'enthousiasment et auxquelles il se donne avec un intérêt soutenu, non point pendant cinq à trente minutes mais pendant des heures.

« Tout déficit de jeu, quelle qu'en soit la cause, entraîne la nervosité et l'inadaptation scolaire ou familiale. » Nous pensons que c'est le déficit de travail vivant qui vaut ce déficit à des enfants qui sont dans des classes « où le jeu et le travail sont complètement distincts ». « L'enfant est particulièrement sensible à cette distinction. » En mal, croyons-nous, parce que cette dualité déséquilibre les personnalités et rend nécessaire cette alternance jeu-travail qu'on dit indispensable et que nous dépassons radicalement. « L'agitation communément relevée de nos jours à l'Ecole vient, en grande partie, du déficit de jeu relevé par Schneersohn. »

J'ai eu l'occasion de prendre longuement contact ces temps-ci avec l'Ecole Maternelle d'Hortense Robic, à Saint-Cado (Morbihan), qui est le prototype de l'Ecole du travail que nous préconisons. Il y a là vingt enfants de vingt mois à cinq ans et demi et il n'y a aucun jeu, mais seulement des ateliers et des outils de travail : atelier de découpage, collage et marionnettes, atelier d'imprimerie et limographe, atelier de gravure sur zinc, atelier de monotypes, atelier de modelage, atelier sonore avec disques et magnétophone, et dessins à volonté et pein-

tures. Là se révèle la vérité de mes propres constatations : l'enfant recherche d'abord le travail ; il ne joue que lorsqu'il ne peut pas travailler, et le travail vivant et motivé ne le fatigue pas, ne l'énerve pas, ce qui fait qu'il peut rester de longues minutes à une même activité, sans le balancement travail-récréation qu'on croit indispensable dans toute école.

Il serait bon que nous rediscussions encore ici même de cette donnée essentielle de notre psychologie et de notre pédagogie : la royauté du travail. Si M. Legrand est d'accord sur ces données, il serait souhaitable de nous mettre d'accord sur le contenu de la notion et du mot de jeu.

Pour ce qui concerne les causes affectives du travail scolaire, je crois que M. Legrand fait erreur aussi en pensant que le blocage affectif et l'anorexie sont exclusivement d'ordre familial. Nous recevons dans notre Ecole Freinet une lourde proportion de ces enfants qui se refusent à tout travail. Pour certains, du moins, la responsabilité de la famille est très mineure. Mais l'erreur des méthodes pédagogiques, le manque d'intérêt du travail scolaire, la discipline autoritaire suffisent, hélas ! à susciter d'incorrigibles anorexies.

Pour ce qui concerne la motivation de l'expression orale et écrite, l'auteur recommande sans réserve le texte libre. Nous transcrivons volontiers ici ce paragraphe qui prendra place dans notre dossier contre le par cœur :

Il s'agit, nous l'avons vu, d'un ensemble de mécanismes réflexes, montés en liaison étroite avec les excitants inducteurs, et tels que la disparition de ces excitants entraîne obligatoirement le dépérissement du mécanisme induit. Les phrases, apprises par cœur pour répondre à des questions, s'oublient et se perdent dès que le questionnement correspondant cesse. Le vocabulaire acquis en liaison exclusive avec le cadre scolaire disparaît dès que ce cadre a cessé de l'induire. C'est ainsi qu'une expression mécanique, montée de façon purement scolaire et sans tenir compte des besoins spontanés d'expression, ne constituera chez l'enfant, au sortir de l'école, qu'un « vernis » non assimilé, qu'une superstructure linguistique non intégrée, qui disparaîtra dès que cessera le conditionnement scolaire. « Chassez le naturel... ! » Combien d'éducateurs se désolent de voir ce qui reste, quelques années après la sortie de l'école, d'acquisitions linguistiques apparemment satisfaisantes au niveau du certificat d'études ?

Mais le développement exclusif des mécanismes linguistiques, sans souci de la motivation, a des conséquences plus graves encore pour la personnalité de l'élève. Il refoule, en effet, la personnalité propre du sujet au profit d'un savoir verbal imperson-

(1) « L'Education du Travail », Editions Delachaux et Niestlé.

nel, créant par là un hiatus plus ou moins profond entre la vie intellectuelle et la vie réelle, entre le milieu scolaire et le milieu naturel. Il lie de la sorte toute cette superstructure linguistique au conditionnement autoritaire de l'école, stérilisant tout progrès intellectuel ultérieur chez les individus qui n'ont pas su s'adapter à ce conditionnement et qui considèrent, pour cette raison, tout mode supérieur d'expression et de pensée comme affecté du coefficient négatif de l'autorité refusée. Quant à ceux qui, par mimétisme naturel, ont su assimiler ce langage, ils perdent par manque d'exercice toute spontanéité originale, s'appliquant à copier le maître sans souci d'authenticité, s'habituant à considérer toute vérité comme déte nue par l'autorité ; leur mémoire s'hyper trophie au détriment du jugement ; la lettre, en eux, l'emporte sur l'esprit.

Même position très nette pour ce qui concerne la compréhension du nombre :

La part mécanique et verbale des rudiments arithmétiques est un facteur très puissant d'illusion. Un enfant peut « savoir » les tables d'additions et de soustractions sans « savoir » compter. Le savoir verbal n'est pas un savoir-faire ; or, la compréhension du nombre appartient au savoir-faire et non à la récitation mécanique.

L'auteur, qui a certainement longuement mûri et documenté son œuvre, a sans doute des justifications à donner à nos observations. C'est une vertu essentielle d'un livre qu'il fasse réfléchir, qu'il nous fasse nous poser des problèmes, anciens et nouveaux, dont nous devons chercher ensemble les solutions.

C. F.

La caractérologie et l'Ecole Moderne

Je viens de lire trois livres :

« Caractères et visages », de Mucchielli (P.U.F.) ; « Caractères et écritures », de Caille (P.U.F.) ; « Caractérologie des enfants et des adolescents à l'usage des parents et des éducateurs », de Le Gall (P.U.F.).

J'ignorais tout de cette nouvelle science et je l'ai découverte avec une sorte de passion. C'est pourquoi le livre de Mucchielli m'a tout naturellement conduit aux deux autres livres et surtout à celui de Le Gall.

Ce livre de Mucchielli est un ouvrage assez considérable que j'ai lu comme un roman, c'est-à-dire pour le plaisir. Dans aucun ouvrage ancien ou moderne on ne saurait trouver une analyse aussi fine et aussi poussée des caractères des divers personnages considérés. Et ce « roman » nouveau est directement branché sur la vie, ce qui en rend la lecture passionnante.

Plaisir de lire, certes, mais surtout joie de connaître. A vrai dire, vingt années de métier m'avaient doté d'une certaine connaissance intuitive : je savais combien les caractères des enfants et des adultes pouvaient être divers et combien un événement pouvait être ressenti différemment suivant les personnalités. Et je discernais vaguement certaines catégories, certaines ressemblances de comportement. Mais cette science était extrêmement superficielle.

Aussi, quand j'ai abordé ces livres sérieux, j'ai été enthousiasmé.

Il faut dire que, comme tout être humain, je me suis souvent posé la question : « Qui suis-je ? » Eh bien ! j'ai trouvé une réponse très documentée : je me suis reconnu, je me suis retrouvé et j'ai été surpris de voir jus-

qu'à quel point certains passages du livre s'appliquaient à ma personnalité.

Mes proches, appelés en témoignage, ont été également étonnés et ils ont posé la question pour leur propre compte et leur connaissance d'eux-mêmes a été aussi augmentée.

Oh ! oui, c'est un bon livre, utile à des parents et à des éducateurs.

Mais il me faut bien avouer que, lorsque j'ai lu le livre en entier, j'ai été un peu désenchanté. Au début, cela me paraissait lumineux, accessible, compréhensible. Il faut dire que nous avions affaire à des caractères bien dessinés, bien proches des types envisagés. Et, d'autre part, nous avions déjà une expérience très grande, une connaissance déjà assez profonde des êtres humains de notre entourage. Mais, lorsque j'ai voulu appliquer mon nouveau savoir à ma classe, j'ai été déçu.

En effet, on ne saurait connaître 28 élèves avec qui l'on vit quelques heures par jour comme l'on connaît ses propres enfants.

D'autre part, mes élèves sont très jeunes et les sillons du caractère n'étant pas inscrits définitivement, ils sont donc plus difficiles à saisir.

Et puis, j'ai ressenti un certain effroi devant l'immensité de la tâche à accomplir.

L'étude des caractères de chacun des élèves exigerait un temps considérable et cela pourrait, peut-être, être préjudiciable pour le reste du travail scolaire. Et l'on arriverait à une connaissance assez approfondie des divers enfants, lorsque ceux-ci seraient sur le point de nous quitter.

Evidemment, notre travail pourrait peut-

être servir aux collègues qui prennent la relève, mais certaines choses sont intransmissibles.

Enfin, l'analyse caractérologique des enfants présente de très grandes difficultés.

S'il ne s'agissait que de s'attacher aux huit caractères principaux dont les éléments sont l'émotivité, l'activité, la secondarité, ce serait assez facile. Mais ces divers facteurs peuvent être modifiés par la largeur, la conciliation, l'introversion, etc. D'autres facteurs secondaires peuvent encore s'ajouter à cela. Comment s'en étonner, puisqu'il s'agit de mettre en équation la totalité des caractères humains ?

Et moi qui espérais, naïvement, réussir à comprendre l'humanité entière de l'aide de quelques schémas simples, j'ai été un peu dépassé, un peu submergé même par tout ce que j'avais appris. Il faut dire aussi que, devant rendre ce livre au bout d'un mois, je l'ai lu précipitamment, ce qui n'est évidemment pas à recommander. Il faut avoir le livre dans sa bibliothèque, afin de pouvoir s'y référer lorsqu'on étudie plus particulièrement tel ou tel cas difficile.

Alors, en définitive, me demandent les camarades, crois-tu que la caractérologie puisse nous servir à quelque chose ? Alors, il ne nous est pas possible d'enfermer chaque individualité dans un système de fiches ? Quel dommage que cela ne puisse exister, la psychologie presse-boutons !

Hélas, pour tous ceux qui aiment les choses bien tranchées, la vie échappe toujours à toute systématisation poussée à l'excès. Mais il n'est pas mauvais d'en discerner les composantes principales et cela la caractérologie peut nous l'apporter.

Oui, je crois qu'elle peut rendre de grands services aux parents et aux éducateurs.

AUX PARENTS

Elle permet de se mieux connaître, de se mieux comprendre, d'être plus indulgents, de savoir mieux s'aimer. Elle peut leur apporter aussi des révélations bien-faisantes puisque, pour certains types, le seul fait de se savoir sentimental ou nerveux, par exemple, apporte aussitôt une amélioration.

Et surtout, elle permet aux parents de mieux connaître leurs propres enfants. C'est ainsi, qu'en ce qui nous concerne, nous savons comment nous y prendre avec notre garçon de type sanguin et notre fille de type nerveux.

AUX EDUCATEURS

Je crois, puisqu'on étudie rapidement ici l'apport de la caractérologie à l'éducation, qu'il faut envisager celle-ci sous ses trois aspects : l'éducateur, les éduqués, les techniques d'éducation. Nous délaissions, ce faisant, les conditions de l'éducation : maté-

rielles, sociales, politiques pour laquelle elle ne peut rien, à ce qu'il me semble du moins.

Considérons tout d'abord l'individu éducateur. La première chose qu'il lui faut découvrir, c'est son imperfection. L'instituteur qui veut progresser, sur le plan de l'éducation, doit d'abord se méfier de lui, car, à certains moments, il peut être gênant, il peut être un obstacle. Il faut à tout prix, s'il ne veut pas rester confiné dans le rôle, peu glorieux, d'instructeur, qu'il s'élargisse. Il doit se connaître, il ne doit pas s'accepter tel qu'il est. Il peut s'améliorer pour le plus grand profit de sa famille, de ses élèves et de lui-même. Il doit faire des qualités de ses défauts. Il faut surtout qu'il sache que le monde entier n'est pas construit à son image ; que des gens différents de lui, ça peut exister et qu'on ne doit pas pour cela les effacer du reste du monde. Et pourtant, certains caractères ont une propension à en juger ainsi.

L'éducateur doit agrandir son champ de vision et surtout de compréhension. Il faut qu'il sache que, pour excellente qu'elle ait été, sa façon de procéder est peut-être encore insuffisamment large, insuffisamment profonde. Et c'est excellent d'avoir les révélations de ses insuffisances et de connaître les moyens d'y remédier.

Voyons maintenant l'éducateur dans ses relations avec les enfants. Pour plus de clarté, je prends mon cas particulier. On voudra bien m'en excuser.

Le livre de Le Gall m'a donné quelques idées, quelques conseils précieux. Maintenant, je sais mieux aider les enfants ; je les comprends mieux et, au lieu de m'arrêter à certains aspects extérieurs rebutants, je sais mieux franchir cette barrière que m'arrêtait quelquefois auparavant.

On va encore crier si je dis que je sais mieux aimer les enfants. Quel mot faut-il donc employer ? Si, je le crois, il faut cette affection, cette compréhension, cette indulgence, cette exigence parfois, cette sympathie. Il faut atteindre le centre psychique de l'enfant, il faut que le courant passe entre nous. Alors, quand ceci est obtenu, tout est sauvé. Ce pont, qui aura été une fois établi entre nous, ne pourra plus être brisé, ne sera plus défaut.

Maintenant, je sais que les deux ou trois élèves qui m'échappaient, chaque année, peuvent être également touchés. J'en éprouverai peut-être un sentiment de victoire complète — de victoire commune — mais je saurai surtout qu'ils auront accédé à un nouveau monde, le monde où parfois l'on sourit.

Et cela, sans qu'une parole d'amour béatifiant ou délirant ait été prononcée.

C'est cela que peut apporter la caractérologie : une meilleure science des êtres,

une compréhension plus profonde, une perspicacité plus grande dans la recherche de la solution des problèmes psychologiques et une ardeur accrue pour le métier, pour le commerce des enfants.

A mon avis, en ce qui concerne les jeunes enfants du moins, ce n'est pas dans le détail, dans la réalisation d'analyses poussées des caractères que l'on progressera mais par l'augmentation de l'intérêt que l'on porte aux enfants.

Ce qui est bénéfique, c'est une amélioration de l'attitude. Et c'est l'essentiel. Car, dans ce domaine, la science ne suffit pas et ne suffira pas ou alors il faudra qu'elle devienne subtile.

En effet, dans quelle science peut-on placer : le pouvoir d'un sourire, d'un mot dit le jour qu'il faut, le pouvoir d'un silence, d'un soupir, d'un regard, oui, surtout d'un regard et même d'un clin d'œil et parfois d'une grimace.

Hé, comment posséder tout cela ? N'est-ce pas inné ? Non, ce ne sont que les manifestations, les moyens de la sympathie. Qu'elle naisse, cela suffit. Et le livre de Le Gall lui permet de mieux s'installer en nous et de refluer dans un monde où elle commençait à singulièrement dépérir.

Evidemment, il faut aussi que la société ne soit pas traumatisante pour l'éducateur et qu'il dispose d'un minimum de bonnes conditions matérielles ou psychologiques. Mais ceci est une autre histoire.

LES ÉDUQUÉS ET LES TECHNIQUES D'ÉDUCATION

Les enfants sont divers, certes, mais à part un sentimental, deux amorphes et un apathique dont les particularités caractérielles sautent aux yeux et pour lesquels on peut tout de suite quelque chose, il n'est pas possible de rechercher l'indice de chacun.

Il faut se contenter de faire confiance aux techniques.

Tout au long du livre, après la partie descriptive des différents types, l'auteur donne des conseils pédagogiques. Et il cite le scoutisme. Il s'excuse d'ailleurs de le faire aussi souvent mais, dit-il, c'est là que l'on trouvera le plus sûrement, à chaque fois, des techniques éducatives qui conviennent aux cas considérés.

C'est peut-être vrai pour des adolescents, que l'auteur étudie surtout. Et c'est normal, puisque les troubles du caractère apparaissent surtout à la puberté. Mais dans la vie de l'enfant, il y a une autre époque difficile : je veux parler de la scolarisation primaire qui peut marquer l'enfant définitivement.

Pour cet âge, sinon pour les autres, je

pense que les Techniques Freinet sont extrêmement bienfaisantes. J'avoue que j'ai mis du temps à comprendre pourquoi Freinet ne voulait pas que l'on parlât de méthode, mais de techniques. Maintenant, je sais que nous avons besoin d'une véritable gamme de techniques afin de pouvoir être pleinement utile à chaque enfant.

Il n'y a donc pas, à mon point de vue, à s'occuper de cas particuliers, dans les petites classes surtout, mais il nous suffira de savoir, par les résultats globaux, et non dans le détail, que nous avons raison d'employer telle ou telle technique et pourquoi nous devons écarter telle ou telle autre.

Mais notre science sur ce point n'est pas très sûre. Je crois que « Techniques de Vie » devrait les étudier successivement afin de nous permettre de faire le point et d'établir, si le besoin s'en fait sentir, une hiérarchie.

Afin de donner un peu plus de densité à mon propos, je transcris quelques extraits du livre et on verra que notre pédagogie répond déjà, pour son ensemble, à ce qu'il est souhaitable de réaliser. Mais il nous est certainement possible de faire plus et de faire mieux.

LE NERVEUX

Pour le nerveux hautain, impossible de briser l'orgueil : cette puissante tendance ne se refrène pas, elle se canalise. Elle est d'ailleurs ici le seul levier dont on dispose pour seconder une activité modeste qui, sans elle, serait à zéro. A condition que l'influence soit constante et habile, elle obtient de bons résultats parce que les nerveux sont faciles à convaincre, parce que le hautain est attiré par les prestiges du succès ; il faut souligner ses premiers succès pour l'engager à les poursuivre, ce n'est que faute de mieux qu'il se rabat sur la contemplation passive de soi.

C'est par l'intérêt renouvelé, par les compliments, par des objectifs rapprochés, par une pédagogie très active et très vivante qu'on obtiendra la mise en train du savoir, la mise au point de la culture.

Le maître-mot demeure : répéter les actes par le renouvellement des intérêts extérieurs jusqu'à ce que l'acte prenne en lui-même son intérêt. Des intérêts extérieurs, le nerveux en a à revendre. Encore faut-il les deviner, les saisir, les stabiliser, les exploiter.

LE SENTIMENTAL

Ce caractère, le plus difficile de tous, est souvent la résultante de mauvaises conditions scolaires. C'est l'insuccès scolaire qui crée le caractère qui a tellement tendance à être mécontent de soi. L'épreuve scolaire a une importance décisive.

Il faut souligner hardiment la moindre réussite, y faire découvrir des occasions de réconfort et de confiance.

Il faut préciser devant lui un but auquel il doit tendre, puis un autre, puis un autre encore. Le premier but atteint, il faut que l'attention s'en détache bientôt pour se porter en avant. Et l'on pourra parvenir ainsi, de petite victoire en petite victoire, à une transformation qui étonnera l'entourage et l'adolescent lui-même.

L'ACTIF EXUBÉRANT (ou colérique)

La force de ce caractère réside dans son extrême vitalité : sa faiblesse, dans la dispersion et le gaspillage.

Le palliatif, c'est une vigilance éducative qui maintienne sa primarité d'action dans une ligne, lui propose des buts successifs et rapprochés, toujours reliés cependant au grand but dynamique qui est nécessaire à cet émotif.

LE PASSIONNÉ

L'ennemi qu'il faut vaincre, c'est la forte secondarité étroite et dominatrice.

L'émotivité peut être la meilleure ou la pire des choses. Si elle trouve des satisfactions suffisantes dans l'ambiance et dans l'événement, elle tire les longues méditations de la secondarité dans le sens de l'attachement et de la joie.

Il n'est qu'une autorité à laquelle le jeune passionné soit lentement attentif, c'est l'autorité de la conviction chaleureuse et de l'ambiance heureuse.

A condition que l'intimité soit véritable et profondément ressentie, bien des sauvegardes et beaucoup de sauvetages sont possibles.

LE SANGUIN

Le jeune sanguin a toujours une tendance assez forte à s'étonner des originalités d'autrui. Peu capable d'émblée de cette communication que permet l'émotivité, il est tenté d'imaginer les autres sur son modèle.

Pour qu'il cesse de juger autrui par référence à son propre patron, rien ne vaut pour lui la fréquentation de groupes organisés où les camarades se livrent et s'abandonnent, où des intimités fraternelles se lient.

Il apprendra ainsi, dans la réalité humaine, la diversité réelle des caractères.

Par conséquent, tout ce qui favorise la création collective, et dans quelque domaine que ce soit, est à souhaiter.

LE FLEGMATIQUE

Le rôle de l'éducation, c'est de lancer le flegmatique et de lui ouvrir, un peu malgré lui, la perspective d'autrui.

On lui aura rendu un grand service si on lui a ouvert, au moins, la compréhension de ses semblables et le sentiment tonique qu'il y a d'autres caractères que le sien qui valent la peine d'être approchés et, à sa manière, aimés.

Comment ouvrir un caractère et une intelligence ? Il ne faut pas laisser un enfant toujours se complaire dans ses méditations, dans sa séparation, ces dessins complexes géométriques et mystérieux où il s'isole.

Ce qui lui manque, c'est l'élan et par surprise son activité peut l'emporter.

L'AMORPHE

Il a besoin du groupe pour lui révéler l'activité.

Le climat doit être un exemple d'énergie, d'entrain, d'activité.

L'effort scolaire doit être collectif.

Plus encore que les autres, ce caractère a besoin de voir son œuvre monter et s'ordonner devant lui.

L'APATHIQUE

Puisque le lourd handicap de ce caractère réside dans la demi-inconscience de ses œuvres, les méthodes actives seront excellentes étant donné précisément qu'elles interdisent les acquisitions somnolentes de l'enseignement ex-cathédra.

La classe doit être une classe en équipes.

Il n'est pas capable de suivre un enseignement qui serait fait de sautilllements et d'échappées. Il faut qu'il éprouve et qu'on lui fasse éprouver, la rectitude de l'avancement. Il faut souligner son cheminement, même par des moyens simplistes.

A la condition qu'il soit suivi de près et que ses avancements soient nettement soulignés devant l'élève... (cela ?)... constitue pour l'apathique comme pour l'amorphe une méthode remarquable et à notre connaissance la seule qui leur convienne et autorise leur progrès.

Une ambiance stimulante est la condition du salut.

Je serais heureux si ces citations approchées au plus près (je les recopie d'un carnet) donnent au lecteur l'envie d'y aller voir par lui-même.

Et je suis persuadé qu'il en retirera des bénéfices multiples. Mais aussi quelle perplexité sera la sienne ! Eh ! quoi, nous avons donc tout cela dans nos classes. Bigre ! que c'est grand l'enseignement, que c'est immense l'éducation. Immense, mais pas décourageant. C'est le propre de l'homme d'être toujours tenté par les grandes choses ; c'est pourquoi il y réussit souvent.

A mon avis, ce livre ne doit pas nous décourager ; au contraire même, il doit renforcer notre élan.

A l'Ecole Moderne, il apporte déjà une

confirmation de la justesse de ses démarches. Mais cela ne saurait suffire. En effet, « Techniques de Vie » n'est pas fait pour réaliser le recensement des justifications de nos techniques. Il doit être l'organe qui nous permet, tout en jetant un regard sur le chemin parcouru, de porter les yeux plus loin en avant. Pour y contribuer, je cite quelques exemples personnels en espérant que d'autres camarades m'imiteront et sauront poser les questions fondamentales.

L'enfant n'existe plus, la caractérologie l'a tué. Il reste les enfants, ce qui fait moins idéaliste, mais plus près de la réalité.

Les enfants, j'en ai vingt-huit, de tout un peu, auxquels j'essaie, par des techniques très variées, d'apporter quelque chose.

Mais, j'en ai aussi quatre qui sont déjà nettement caractérisés. Il y a surtout Lionel. C'est un sentimental qui a été frustré de sa mère qui doit travailler à Paris. Il est resté ici, chez sa tante.

Mon pauvre Lionel, à qui rien ne semble réussir et qui bégaye, je t'aime mieux, maintenant que je sais beaucoup de choses de toi et je t'aide mieux. Oui, j'ai beaucoup d'attention pour toi. Tu as ce front fermé qui est propre à tous les enfants frustrés de leur mère. J'en connais plusieurs dans ton cas : ils te ressemblent tous. Vous êtes impénétrables et vous cachez profondément votre souffrance.

Mais je ris, Lionel, l'an prochain, tu seras encore avec moi et tu perdras ce regard fuyant, ce front têtue et tu ne bégayeras plus. Tu seras un petit roi aux yeux clairs, au sourire fréquent. Tu seras un chevreau heureux. Tu ne m'échapperas pas, je sais comment te prendre : par la gymnastique, et je te ferai voler de la barre du portique sur la corde. Et puis, il y a des textes déroutants que nous saurons lire en clair et nous t'offrirons les chemins de la poésie et du chant libre... et la danse libre, qui sait ?

Non, Lionel, tu ne saurais m'échapper.

Et toi, Eugène, touchant Eugène, apathique parfait, tu monteras, marche à marche, sur le planning. De petite victoire en petite victoire, tu auras tes brevets, l'un après

l'autre, successivement, chacun en son temps, sans jamais t'arrêter, comme cette année où tu as su lire phrase après phrase, texte après texte, cahier après cahier, livret après livret, album après album, gerbe après gerbe.

Et en calcul, nous laisserons aux sanguins le soin de galoper dans les prairies de la découverte mathématique, mais toi, fiche après fiche, tu te constitueras un petit savoir, pas très grand, non, mais le plus grand qui te soit possible.

Et avec tes divers petits savoirs et tes quelques petites étincelles de ceci et de cela, nous te composerons une personnalité, pas très riche peut-être, mais la plus riche qu'il sera possible.

Et vous, mes deux gros pères, mes dilates, mes amorphes Jean-René et Pierre-Yves aux noms composés pour suivre la mode, vous suivez la mode.

Mais chez nous, elle est de travailler et il faut bien vous insérer dans le groupe et déjà, dans le fichier, vous vous piquez au jeu en essayant de vous dépasser l'un l'autre, loin de vos camarades, évidemment, mais vous êtes en marche.

Et on ne vous laissera pas dormir parce que lors des séances de création collective, vous serez mis en question et vous participerez. Et puisque votre inertie vous conduit à faire comme les autres, vous ferez comme les autres, c'est-à-dire beaucoup.

Et vous verrez aussi, sur le planning, votre œuvre monter et s'ordonner devant vous.

Mais, amorphes, je ne vous abandonnerai pas. Je vous empêcherai de retomber mollement affalés sur votre table. Galopons, puisque le milieu le veut. Et soyez tranquilles, on vous intégrera à une équipe qui saura bien vous faire perdre l'habitude de dormir et vous n'en serez que mieux dans la vie.

Alors déjà, et chronologiquement, pour moi, ma famille et tous ceux-ci, grand merci à la caractérologie.

LE BOHEC, Trégastel (C.-du-N.).

Responsabilités et activités d'un directeur d'école primaire urbaine en Allemagne de l'Est.

Ces notes sont extraites d'un cours de perfectionnement destiné aux directeurs d'école et rédigé par le directeur pédagogique du secteur de Berlin-Prenzlauer Berg. Le document comprend 28 pages. Nous n'en retiendrons que ce qui est caractéristique du système scolaire de l'Allemagne de l'Est par opposition au nôtre.

Les instructions mettent d'abord l'accent

sur la personnalité du directeur. Il n'est pas simplement un administrateur mais il est responsable de l'amélioration du perfectionnement pédagogique et culturel des maîtres autant que des élèves. Il doit favoriser « le travail créateur » des maîtres et des éducateurs (les parents et les mouvements de jeunesse).

Un travail créateur ne peut être réalisé

que « dans une atmosphère d'entraide cordiale et de discussion sincère ».

Walter Ulbricht avait défini cette conception dans une lettre aux instituteurs de la manière suivante :

« Faire du bon travail, c'est pour un directeur ne pas être aveugle et sourd aux soucis, critiques et propositions des maîtres, des parents et des éducateurs. Nous avons de l'estime pour nos instituteurs lorsque nous constatons qu'ils ont une expérience de la vie, une maturité qui leur permet de supporter la vérité et donc de mériter la confiance. La confiance s'installe là où l'on est capable de louer ce qui est bon, la confiance s'installe lorsque la réussite est admirée sans restriction, les lacunes critiquées sincèrement, une discussion générale se terminant par une décision d'agir en commun. Le directeur ne doit pas craindre une mise en minorité par ses adjoints. Les slogans ou les insultes ne persuadent personne. Seuls de meilleurs arguments, un sens de l'organisation et la manifestation d'une personnalité emportent l'adhésion. Il n'est pas difficile à un directeur d'être le confident de ses adjoints lorsque lui-même sait leur faire confiance. »

« Ce qui menace en premier lieu le directeur, c'est la dispersion. Or, une véritable direction d'école suppose un contrôle continu de la marche pédagogique de l'établissement. Le vrai directeur est celui qui sait distinguer l'essentiel de l'important. Il ne s'agit pas d'être actif, zélé et donc continuellement « interventionniste ». Chaque jour, les instituteurs, l'école tout entière, reçoivent des ordres, des consignes sans avoir eu l'occasion de participer à leur préparation. Une pareille façon de faire crée du mécontentement, surcharge les maîtres parfois inutilement. Il faut savoir l'éviter en organisant le travail selon des conceptions socialistes. »

LE DIRECTEUR ET LE CONTRÔLE DU TRAVAIL SCOLAIRE

En Allemagne, le soin d'inspecter les instituteurs titulaires n'est pas l'apanage de l'inspecteur primaire. La responsabilité du directeur ressemble à celle d'un chef d'entreprise. Il doit donc voir assez fréquemment ses collaborateurs. Ces visites ne sont pas comparables aux inspections que subissent les maîtres français. Elles portent d'ailleurs un nom curieux : « Hospitation », un intermédiaire en quelque sorte entre la visite et l'inspection.

La veille d'une « Hospitation », le directeur se fait indiquer le sujet des leçons afin de pouvoir réfléchir aux conseils qu'il

doit donner car il n'est pas toujours qualifié et spécialiste dans toutes les disciplines. Quelle sera son attitude durant cette visite ? Les consignes données par le bureau pédagogique sont les suivantes : « Le directeur se présentera à l'heure afin de ne pas obliger le maître à retarder son cours. » On a discuté pendant des années sur l'utilité ou la nocivité d'une intervention en cours de leçon. Les directives officielles précisent qu'il est interdit de faire aux maîtres des remarques pendant leurs leçons ou de les inviter à modifier la marche de celles-ci. Si le directeur veut contrôler les élèves à la fin de l'heure, ce qui ne peut être que recommandé, il s'entendra d'abord avec le maître sur les questions à poser. Il est utile aussi que le directeur s'adresse à la classe pour louer ou critiquer les élèves, car il est responsable de toute l'école et ne doit pas jouer un rôle « d'onde sympathique ». Enfin les enfants ne doivent jamais avoir l'impression que c'est le maître qui est contrôlé et non eux.

L'exploitation de la visite est très importante. Elle commence par une auto-critique du maître, ce qui limite les reproches que pourrait faire le directeur. Ce dernier donnera à ses conseils une forme souple, bienveillante : « Essayez de faire ainsi, réfléchissez à ma proposition, nous en reparlerons... etc. » Le directeur ne doit pas donner l'impression d'en savoir plus que son adjoint dans tous les domaines et de diminuer ses mérites : « Je n'aurais pas réussi aussi bien que vous à faire cela... je vais recommander votre procédé à d'autres maîtres. »

LES CRITIQUES MUTUELLES

Le chef d'établissement organisera des horaires de façon à permettre aux maîtres d'assister à des classes voisines. Les heures de rentrée et de sortie ne seront par conséquent pas les mêmes pour toutes les classes. Les visites ne sont pas laissées au hasard : le conseil des maîtres en établit un calendrier.

Elles ne se font pas simplement à l'intérieur d'un établissement mais aussi d'établissement à établissement. Tantôt elles ont pour thème un problème pédagogique : comment fait le maître voisin pour éviter le redoublement de classe ?

Mais c'est très souvent une discipline dont les méthodes sont comparées en particulier avec l'orthographe. Il ne doit pas résulter de ces séances de pédagogie comparée la mise au point d'une méthode unique. Il est déconseillé au directeur de recommander une seule méthode. Il doit aider les maîtres à créer celle qui convient à leur situation.

Condensé par R. UEBERSCHLAG.