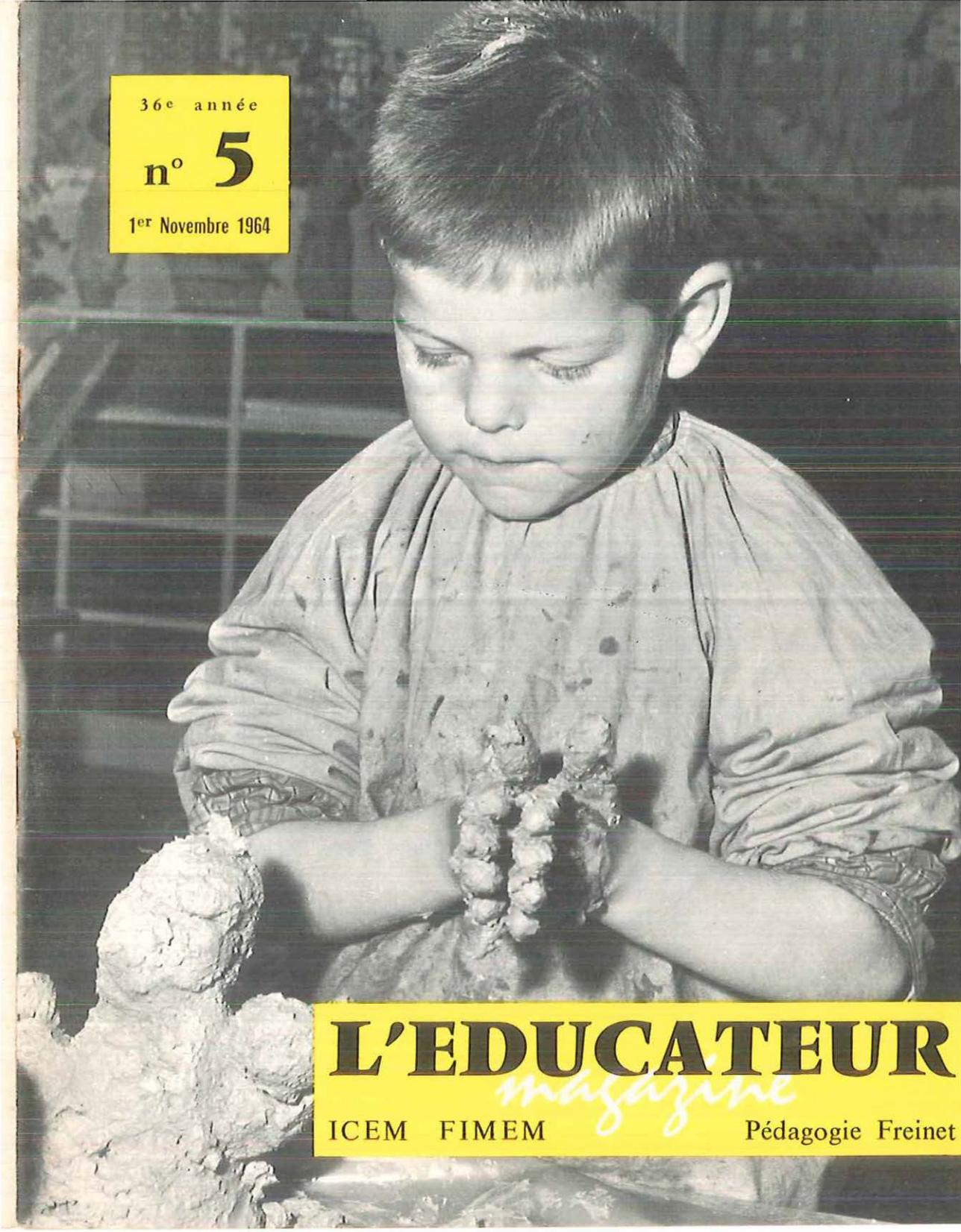


36^e année

n° 5

1^{er} Novembre 1964



L'EDUCATEUR

magazine

ICEM FIMEM

Pédagogie Freinet

Au Sommaire :

Le contenu de ce numéro témoigne de la grande activité de notre mouvement et de la résonance croissante de nos réalisations :

- *C. Freinet* analyse les répercussions diverses des Instructions Ministérielles recommandant notre pédagogie.

- *Le Bohec* plaide une cause qui devient d'actualité : l'éducation du langage parlé.

- *L'Art Enfantin* a maintenant droit de cité. Elise Freinet, Le Gal et Béruti vous en parlent.

- *Les classes de transition* n'ont pas fini d'agiter le personnel enseignant. Pour ? Contre ? Belperron fait une analyse de sagesse.

- *Les techniques audio-visuelles* occupent dans ce numéro la place qui leur revient par suite de la diffusion croissante du cinéma et de la TV. Vous lirez avec intérêt les études à ce sujet du professeur F. Legrand et de Guérin.

- Freinet parle de la *Connaissance de l'enfant* à propos de l'éducation des mongoliens et Ueberschlag nous donne une *rubrique internationale* : la méthode globale.

- Une rubrique exceptionnelle de *Livres et Revues* complète ce numéro.

Illustrations :

- Sur la couverture : Photo Odile Salvat (Ecole Maternelle de Perpignan, P.-O.)

- p. 9 Photo O. Salvat

- p. 13 Photo X

- p. 15 Dessin de l'Ecole Annexe, Ecole Normale de Mons (Belgique)

- p. 29 Photo C. Pons

Quand les instructions ministérielles recommandent la pédagogie FREINET

C. Freinet

Au cours de la longue histoire de notre mouvement nous avons eu, à diverses reprises à faire le point de notre place dans le complexe pédagogique, syndical, administratif, social, philosophique et politique de l'heure. Evidemment, si les principes et les données restent les mêmes à travers les ans, les détails de l'évolution varient avec les contingences actuellement si mobiles du milieu.

Où en sommes-nous aujourd'hui, et quelles sont les dominantes de la situation ?

— Nous avons connu ces temps-ci, une certaine officialisation dont nous examinerons les conséquences dans le cadre de nos relations avec le SNI.

— Le problème de nos relations avec les instituteurs catholiques a été évoqué récemment dans notre mouvement, et la discussion en a été amorcée dans *Techniques de Vie*. Nous essaierons d'en préciser les incidences.

— Et ces discussions nous amèneront tout naturellement à définir le sort que nous voulons et pouvons faire à notre récent Manifeste de l'Ecole Moderne. La présentation que nous allons faire de ces diverses questions a été préparée certes par nos discussions aux journées de Vence et par les controverses qui continuent dans *Techniques de Vie*, revue culturelle servie exclusivement aux responsables et aux travailleurs et qui remplace cette année la *Chronique de l'ICEM*. Nous ne prétendons pas apporter hâtivement une solution définitive. La discussion continue.

J'ajoute que la présente mise au point reste pour l'instant sous ma propre responsabilité. Je ne veux pas engager le mouvement sur des questions importantes où aucune décision officielle n'est encore intervenue. Nous publierons bien volontiers les observations des camarades qui ne sont pas d'accord.

Les récentes circulaires ministérielles recommandent officiellement, sans les nommer, notre pédagogie et nos techniques.

On sait que les circulaires officielles pour les classes de transition et les classes de perfectionnement recommandent formellement notre pédagogie et nos techniques et que, au même moment, notre Ecole Freinet est reconnue comme école expérimentale. Ce sont là deux événements d'importance dont certains ne manqueront pas de se prévaloir pour accentuer leur opposition inconditionnelle à notre mouvement. Nous devons en parler sans ambage.

Le but de tous nos efforts depuis quarante ans a été d'expérimenter de nouvelles techniques de travail dans l'espoir qu'elles pourraient un jour être adoptées par la masse des écoles et des maîtres. Ce n'est pas au moment où l'administration reconnaît la valeur de ces techniques et la nécessité de les recommander, pour commencer, à certaines catégories d'écoles, que nous allons dire : nous n'avons pas voulu cela !

Nous l'avons voulu tous ensemble, et pas seulement nous, les obscurs artisans de l'Ecole Moderne, mais, avec nous, tous les chercheurs dévoués, toutes les organisations dont l'amélioration de la pédagogie populaire est le souci primordial.

C'est le but que nous avons poursuivi avec tant de foi au sein du *Groupe Français d'Education Nouvelle* d'avant-guerre, sous la direction de Wallon et de Langevin, quand nous parcourions la France avec notre regrettée Mlle Flayol, secrétaire du GFEN, pour fonder des groupes départementaux où nous travaillions la main dans la main.

C'est cette action unie qui a inspiré et préparé le projet Langevin-Wallon dont se réclament aujourd'hui tous les laïques et dont les buts étaient les nôtres :

« Les programmes étant fixés pour chaque âge, dit le projet Langevin-Wallon, et selon chaque orientation des enfants, il appartiendra aux méthodes d'en ajuster l'exécution aux capacités de chacun. Les méthodes à utiliser sont les méthodes actives, c'est-à-dire celles qui s'efforcent d'en appeler pour chaque connaissance ou discipline aux initiatives des enfants eux-mêmes. Elles alterneront le travail individuel et le travail par équipes, l'un et l'autre étant susceptibles de mettre en jeu les différentes aptitudes de l'enfant, tantôt en lui faisant affronter avec ses ressources propres les difficultés de l'étude, et tantôt en lui faisant choisir un rôle particulier et une responsabilité personnelle dans l'œuvre collective. Ainsi se révéleront ses capacités intellectuelles et sociales, et la place laissée à la spontanéité fera de l'enseignement reçu un enseignement sur mesure ».

Ce chapitre spécial du projet Langevin-Wallon, il est resté, et il reste notre programme, celui que les Instructions Ministérielles viennent de recommander, parce que nous avons mis au point les outils et les techniques qui en permettront la réalisation dans les classes ; celui qu'on ne peut méconnaître sans trahir, par dogmatisme et parti-pris, la pensée de nos grands maîtres.

Pourquoi boudierions-nous, par principe, ces circulaires qui, nous le croyons, marquent une étape du progrès pédagogique ? Et devons-nous, par principe aussi, douter de la bonne foi des administrateurs qui les ont rédigées ? Conscients de la gravité des problèmes,

ils ont cherché objectivement des solutions efficaces. La Pédagogie Freinet de l'École Moderne s'est révélée à eux, non par des écrits théoriques mais dans les classes mêmes qu'ils ont visitées et dont ils ont apprécié l'effort novateur. Les circulaires qu'ils ont ainsi préparées s'inscrivent heureusement dans la longue série des Instructions Ministérielles qui, depuis 1923 constituent comme un véritable cours de pédagogie progressiste.

Que ces circulaires restent bien souvent lettre morte par suite de l'impossibilité partielle ou totale de l'État à passer de la théorie à la pratique qui y contredirait ? Les auteurs des circulaires sont certainement les premiers à le regretter. Nous aurions tort de leur en faire porter l'exclusive responsabilité. « *C'est à nous*, disait Henri Faure, Président de la Ligue Française de l'Enseignement au Colloque Langevin-Wallon, *c'est à nous qu'il appartient de mériter demain le gouvernement qui fera la réforme de l'enseignement dont nous rêvons* ». Mais il est bon que les responsables de notre enseignement public nous montrent de loin en loin le chemin à suivre, même si, pour des contingences regrettables nous ne sommes que bien rarement en mesure de nous y engager. Nous n'en mesurerons que mieux la trahison des gouvernants qui se refusent à passer des promesses aux actes.

C'est parce que nous connaissons ce décalage permanent entre l'idéal pédagogique et les réalités gouvernementales que nous n'avons pas risqué de pavoiser à l'annonce d'une officialisation qui est pour nous une délicate épreuve. Nous avons manifesté immédiatement nos craintes, celle surtout de voir, faute d'organisation et de fonds, les classes de transition démarrer avec un personnel techniquement in-

capable d'organiser les classes selon les Instructions Ministérielles.

Cette question d'initiation des éducateurs nous a tout de suite préoccupés. Nous avons fait un accord d'amicale collaboration avec les CEMEA pour notre participation aux stages dont ils avaient la charge. Mais les CEMEA rencontrent beaucoup de difficultés pour continuer leur tâche, et nous restons très inquiets sur les solutions qui se dessinent et pour lesquelles les instructeurs désignés risquent fort de ne rien connaître des techniques à enseigner.

Peut-être, si le SNI nous y avait aidés, aurions-nous pu envisager un recyclage rationnel auquel nous aurions apporté tous nos soins. Hélas ! et nous le verrons, le SNI a fait la besogne contraire en dénonçant ces mêmes circulaires ministérielles.

Alors, en attendant, et ce n'est pas la première fois, nous essaierons de réaliser l'irréalisable, sans, ou malgré, ou contre, les pouvoirs publics peu soucieux d'une meilleure formation culturelle, civique et humaine des citoyens de demain.

L'enjeu est pour nous évidemment d'importance. Nous risquons tout simplement d'être les victimes d'une sorte de sabotage, conscient ou non, qui consiste à faire appliquer une pédagogie donnée, par des éducateurs qui ne la connaissent pas, et que, du seul fait de leur formation, sont plutôt enclins à y être opposés.

Les camarades nous signalent en effet que la nomination des instituteurs dans les classes de transition se fait dans certains départements presque d'autorité ; qu'il est des éducateurs qui demandent un poste CT pour des raisons nullement pédagogiques, et que les conditions de locaux et d'effectifs sont parfois totalement incompatibles

avec l'exercice normal de notre pédagogie.

Nous considérons cependant comme un signe encourageant que de nombreux instituteurs et institutrices des CT rendent visite à nos camarades pour leur demander aide et conseil en vue de la conduite de leur nouvelle classe et que la liste des inscrits à notre cours par correspondance aille croissant — ce qui signifie que, dans une proportion très honorable ces éducateurs ont le désir de s'initier et de se perfectionner.

Tout n'est pas perdu, loin de là, même avec l'opposition du SNI. Si nous savons tous faire notre devoir nous surmonterons cette épreuve délicate. Il faut pour cela que fonctionne à plein notre organisation de parrainage qui va mobiliser la masse de nos meilleurs militants. Le succès sera leur œuvre.

Cet espoir ne doit pas nous empêcher :

— de dénoncer dès maintenant le sabotage de fait des circulaires ministérielles, et notamment de celle se rapportant aux classes de transition par :

* le manque de crédits et d'installations ;

* l'insuffisance de la préparation des maîtres.

— de repousser dès maintenant toute responsabilité dans une installation de classes de transition qui a été décidée et opérée sans nous, et dont l'éventuel échec partiel ou total ne saurait en rien influencer sur la valeur de notre pédagogie.

Un mot seulement à propos de l'Ecole Freinet qui devient Ecole expérimentale officielle de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne.

Depuis dix ans, nous menons campagne tous unis, pour arracher cette décision. Nous nous félicitons du succès enfin obtenu et qui réserve à 100% toute notre liberté et facilite notre travail d'expérimentation au service de l'Ecole. Il va de soi que si une atteinte était portée à cette liberté, nous reprendrions bien vite notre indépendance.

Le SNI se place-t-il
résolument en tête
de la réaction pédagogique ?

Une des raisons, parmi quelques autres, qui devraient inciter les éducateurs à approuver et à soutenir les récentes Instructions Ministérielles, c'est qu'elles s'attaquent à la Bastille des grands trusts de l'édition en disant l'inutilité, sinon les dangers, des manuels scolaires. Certes, la mesure ne concerne pour l'instant qu'un rayon réduit de la clientèle des libraires, mais l'initiative n'en constitue pas moins une brèche qu'on tâchera de colmater et que nous devons consolider et élargir.

Or, qui trouvons-nous à la tête de la campagne réactionnaire contre les I.O. et, par répercussion contre la pédagogie Freinet de l'Ecole Moderne? : le *Syndicat National des Instituteurs* et Sudel sa maison d'édition.

Nous lisons en effet dans *L'Ecole Libératrice* du 23 octobre 64, un compte rendu du rapport sur Sudel présenté au Bureau National du 8 octobre 64 :

« *Aigueperse*, dit le compte rendu, fait état de difficultés que ne manqueraient pas de créer pour Sudel comme pour les maîtres intéressés la mise en place hâtive et la généralisation de méthodes pédagogiques insuffisamment pensées au niveau des classes de transition et de l'enseignement terminal ».

Comment les dirigeants de Sudel et *l'Ecole Libératrice* ne seraient-ils pas surpris de voir ainsi mises en place officiellement des méthodes qu'ils ont eux-mêmes boycotté systématiquement jusqu'à les laisser obstinément ignorer à leurs lecteurs, et qui apparaissent tout à coup, mûries et efficaces, dans un horizon pédagogique insoupçonné? Ce n'est pas *L'Ecole Libératrice* qui pourrait décevant dévoiler aujourd'hui, que ces méthodes, dont on s'abstient de dire le nom, sont expérimentées depuis 40 ans dans des dizaines de milliers de classes et qu'elles ont suscité une littérature solide et abondante que ne peut égaler à ce jour aucune autre méthode pédagogique.

De quel ordre sont donc ces difficultés dont nous porterions ainsi les responsabilités?

C'est essentiellement, nous l'avons dit, la suppression des manuels scolaires, et le fait que Sudel, persuadé de la persistance indéfinie des méthodes traditionnelles n'a prévu aucune édition de remplacement pour les enseignements intéressés. Elle aurait pu avoir notre collection *Bibliothèque de travail*, pour laquelle nous lui avons offert, à diverses reprises la *coédition* et dont nous payons la publicité au coquet tarif de 8 000 F pour les deux pages du dernier numéro de *l'Ecole Libératrice*.

Si le SNI n'avait pas dénoncé l'accord commercial conclu il y a dix ans entre Sudel et la CEL, il pourrait vendre encore : imprimeries, limographes, fichiers auto-correctifs et Suppléments BT. Si *l'Ecole Libératrice* n'avait pas refusé l'an dernier mes articles sur la programmation, elle pourrait être en tête de la pédagogie pour CT avec Boîtes et Bandes enseignantes.

Sudel se croyait assurée en vivant sur le passé, sans se préoccuper de préparer

l'avenir, et quand cet avenir la surprend, *c'est nous qui avons tort*. Incapable de se mettre au pas, elle voudrait nous empêcher d'avancer en tentant un barrage qu'il nous appartient de briser avant qu'elle ait trouvé des soutiens dont elle ne serait pas fière d'avoir le privilège.

Jamais le SNI en effet ne s'était intéressé d'aussi près à la situation et au destin de notre Pédagogie ; et vous comprenez que s'il le fait aujourd'hui, ce n'est pas pour nous servir.

« Sorel, dit le compte rendu, demande si le SNI a des informations sur la liaison qui pourrait exister entre les Techniques Freinet et la formation des maîtres des classes de transition ». Et Allard, vous vous souvenez, Allard qui à Niort parlait avec des trémolos dans la voix des bonnes relations SNI-Ecole Moderne, rassure ses camarades — j'allais dire ses complices — en précisant : « Aucune instruction précise n'a été donnée aux directeurs de stages sur le sens de leur expérimentation ». Ce qui heureusement, n'est pas totalement juste, un certain nombre de stages ayant eu lieu avec la participation de camarades Ecole Moderne, dans un excellent climat de camaraderie et d'efficacité. Mais que pensez-vous d'une organisation syndicale qui, au moment même où nous nous évertuons à faire progresser l'Ecole Laïque que nous pouvons faire bénéficier du travail généreux de quelques dizaines de milliers de ses meilleurs maîtres, invite implicitement l'administration à ne pas nous entendre et à retourner à la tradition dénoncée par les Instructions Ministérielles et dont *l'Ecole Libératrice* sera bientôt le seul défenseur attardé?

Il ne suffit évidemment pas de dénoncer à l'administration l'usage éventuel de nos techniques insuffisamment pensées. Il faudrait bien les remplacer car on

ne pourra pas toujours se contenter de détruire. Alors le SNI improvise vite des semblants de solution, non hâtives comme vous le voyez.

« Marangé, dit le compte rendu, souhaite qu'on se livre à des recherches pédagogiques sans en limiter le champ à une méthode plutôt qu'à une autre ».

A quelle méthode le SNI fera-t-il appel? Ou bien se contentera-t-il de démarquer nos réalisations pour faire croire qu'il a sa méthode à lui longuement expérimentée?

Il y aurait pourtant une solution. C'est Aigueperse qui l'a inventée. « A propos des classes terminales et des classes de transition Aigueperse souhaite qu'on fasse au départ la distinction entre les classes expérimentales et les autres afin de ne pas nuire à l'efficacité d'un enseignement qui est, pour beaucoup d'enfants, le dernier qui leur sera donné avant leur entrée dans la vie ».

Ce qui signifie?... Mais au fait, que signifie cet obscur verbiage? Aigueperse veut-il suggérer à l'administration, pour maintenir la clientèle de Sudel, de ne rendre ses instructions obligatoires que pour un nombre réduit de classes expérimentales, la masse des autres classes pouvant continuer dans les classes de transition cette même pédagogie traditionnelle dont les Instructions ont dénoncé la faillite.

Cette proposition du SNI risque hélas ! d'influencer les réformes pédagogiques en cours et nous voulons dès maintenant démasquer les responsables de ce recul dont l'Ecole Laïque fera les frais.

Pour la première fois des circulaires officielles consacraient la validité de notre grande œuvre coopérative, et, malgré les risques que cette consécration pourrait nous faire courir nous

étions quelque peu fiers de la mission qui nous incombait. Le SNI ne s'en accommode pas et s'élève, directement ou indirectement, contre cette mesure officielle.

Nous défendrons notre œuvre.

Pour rester dans notre rôle de mouvement d'étude pédagogique, nous n'avons jamais voulu nous occuper de questions syndicales qui pourtant nous intéressaient parfois directement. Les choses changent quand le SNI s'en prend à notre pédagogie pour en dénoncer à l'administration quelques incidences qu'il juge dangereuses, à cette administration qui ne nous a jamais été favorable et qui aujourd'hui encore peut, en sabotant elle-même les I.M. nous mener à notre perte.

Au moment où nous faisons cette mise au point, nous recevons un livre qui vient de paraître aux Presses Universitaires de France : le Plan Langevin-Wallon de réforme de l'Enseignement (compte rendu du colloque organisé par le Groupe Français d'Education Nouvelle (1)). Nous y puisons quelques-unes des notions qui situent le destin de l'enseignement populaire laïque et que doit normalement adopter et défendre toute organisation qui se veut laïque et populaire.

Presque tous les orateurs du colloque, où Jeanne Lorton représentait le SNI, ont condamné vigoureusement cette vieille pédagogie dont le SNI se fait aujourd'hui le défenseur, contre les Instructions Ministérielles jugées trop en avant-garde.

C'est Roland Desné, secrétaire du Centre d'Etudes et de Recherches marxistes qui, après avoir condamné les manuels stigmatise « une pédagogie qui

(1) Presses Universitaires de France, Paris.

est apparemment en rupture avec la vie mais qui est en fait une position de repli».

C'est Henri Faure, Président de la Ligue Française de l'Enseignement qui déclare : *« Il faut revoir nos méthodes centenaires, méthodes qui datent des Jésuites ou de Napoléon, en un monde qui évolue de manière trop rapide, méthodes qui sont autoritaires alors que nous voulons donner à nos enfants l'apprentissage de la Liberté ».*

Puis c'est Petite, secrétaire de la section du Calvados de la FEN qui dit au cours du même colloque : *« Justice pour les déficients et les inadaptés, car c'est notre système scolaire qui les a, en partie, sécrétés, autant au moins qu'il les a ignorés ».*

Et dans son rapport d'introduction, G. Mialaret écrit : *« Nous sommes en présence d'une œuvre colossale à réaliser, mais il ne suffit pas de construire des établissements ou d'aligner des programmes : il faut animer l'édifice et surtout modifier un très grand nombre de préjugés, d'attitudes, aller contre des privilèges et renverser des habitudes qui remontent quelquefois au Moyen Age. La tâche n'est pourtant pas actuellement, encore, impossible, mais il faut craindre que notre sous-équipement psychopédagogique n'aboutisse un jour prochain à une situation irréversible et que, malgré nos efforts, nous ne puissions plus faire le rétablissement sans lequel notre enseignement français ne saurait être sauvé. C'est ce cri d'alarme qu'il faut faire entendre partout ».*

Il ne suffit plus de donner du bout des lèvres un accord formel avec le Plan Langevin-Wallon de défense de l'Ecole Laïque.

Notre Ecole Laïque dépérit d'avoir trop de partisans prêts à voter des motions mais qui se refusent à faire l'indispensable travail de redressement pédagogique sans lequel nous ne formerons pas en nos enfants les hommes qui, demain sauront agir en hommes et en démocrates.

Dans son rapport au colloque sur les *Travailleurs et la réforme de l'enseignement*, Henri Krasucki, secrétaire de la CGT dit de la réforme gaulliste : *« Elle correspond à la politique patronale, en France comme à l'échelle du marché commun, qui tend à aligner les systèmes d'enseignement non sur ce qui est plus avancé mais sur les systèmes les plus rétrogrades ».*

Nous ne laisserons pas le SNI s'aligner impunément sur la pire réaction pédagogique au point d'en prendre parfois la tête. Nous ne le laisserons pas davantage compromettre ainsi l'avenir de l'Ecole laïque française.

C. F.

Avez-vous fait connaître

**LE MANIFESTE
DE L'ECOLE MODERNE**
paru dans l'Educateur-Magazine n° 3?

Illustration de notre rubrique Techniques Sonores

♦ ORTF - sur INTER-VARIÉTÉS (PO et FM)

Emission « Aux-Quatre-Vents » de Jean Thévenot
de 22 h 30 à 22 h 50 le 19 novembre

— Nos grillons - CE de Rosières-Careaux
Madame Paulhiès

— Réponse par les correspondants
CE de Buzet-s-Baïse
Paul Delbasty

— Compléments par le Disque CEL 2005
« ARIEL 63 »

♦ ORTF - sur INTER-VARIÉTÉS (PO et FM)

Emission spéciale de 20 h 30 à 22 h
le 27 novembre entièrement consacrée

**AU CONCOURS INTERNATIONAL DU MEILLEUR
ENREGISTREMENT SONORE (XIII^e CIMES)**

Vous entendrez l'ensemble des meilleures bandes primées
et surtout les productions des camarades de L'ECOLE
MODERNE qui ont été récompensées.

DES DISQUES

qui sont des documents
qui sont des témoignages
qui sont aussi une récréation
et un plaisir complets !

N° 2004

- Un OPERA composé par des petits de 3 à 5 ans
COUCOU, Ecole de Belz, St-Cado (Morbihan).
- Des COMPTINES : Aucune limite ! La joie enfantine déployée toute
grande ! *Ecole de Larche (Corrèze) et d'Augmontel (Tarn).*

N° 2005

- « ARIEL 63 » le disque qu'il vous faut connaître !

L'ARIEL est l'instrument de musique mis au point expérimentalement à même les classes où les enfants l'utilisent, l'améliorent et créent leurs œuvres spontanées.

Dans ce disque de nombreux exemples provenant de classes différentes : *Buzet (Lot-et-Garonne), Pralognan (Savoie), Clermont-en-Argonne (Meuse), Perpignan (P.-O.)*

Le langage parlé

Paul LE BOHEC



Pourquoi commencer par le langage parlé? Peut-être tout simplement parce qu'à l'école — et même à l'École Moderne — c'est une chose encore neuve. Et, dans ce domaine, l'enseignement n'a pas à vaincre de solides résistances, ni à se dégager du fardeau des routines, ni à se dépêtrer des lianes paralysantes des idées reçues.

Les canards n'y courent pas encore, ni les excuses mijotées, ni les accusations rabbiniques, ni la mauvaise conscience. Et les techniques d'esquive de la question ne sont pas encore figées dans leur immuabilité.

a) *Moyens du langage*

Abordons pour commencer le matériel du langage : les sons.

En lisant « *L'oreille et le langage* » du docteur Tomatis, les parents ont confirmation de ce qu'ils ont souvent constaté : en dehors de toute idée de signification, de transmission d'une pensée, le petit bébé « joue » sur le plan de la création sonore : il travaille à reproduire des bruits ; et son étude est objective comme celle d'un savant. Et quels bruits !

« Des hauts, des bas, des aigus, des graves, des courts, des longs, des forts, des moins forts. Crier, se répondre, s'entendre crier, s'étonner du son que l'on vient d'écouter, se reconnaître capable d'émettre et de commander ou, dans une certaine mesure, entendre cette émission, voilà bien le jeu le plus attrayant que l'on puisse imaginer ».

Docteur Tomatis

L'enfant joue du souffle, du larynx, des lèvres, des doigts même. Et, à force de création, il découvre des lois, il arrive à des paliers de découverte. Après quoi, il répète, il répète indéfiniment en attendant qu'un hasard heureux ou que l'exemple extérieur d'un autre enfant, d'un adulte ou d'un animal ne le conduise sur d'autres voies.

Suivez un peu votre enfant et vous le verrez tâtonner sur plusieurs pistes. Le son étant caractérisé par la hauteur, le timbre, l'intensité, vous le verrez expérimenter dans les trois directions. Et aussi dans celle du rythme qui est le résultat de l'introduction du facteur temps.

Je parle un peu dans le vide, mais si vous étiez près de moi, je vous ferais entendre les œuvres enregistrées (360 m de bande) d'une fillette de trois ans. Je vous en traduis grossièrement deux extraits pour vous en donner une idée.

Voici d'abord :

RITOURNELLE (prise de possession du l)

*Blang
Clo li clo li clo
Blim, blam, blime blame
Clic et clo bi plan
Ban gui clo gui clo
A gui clam gui clam
Bi clo bi clo biclo biclo
Dé tan de li-détan de li (10 fois)*

Voici maintenant CANZONETTA :

Avec un tâtonnement sur les sons : ille - que - è (ai) et avec une certaine régularité du temps d'émission de chaque vers.

*De la pon teil
De la po con te teil
De la col
De la bail qué lé tan
De la poi qué lé fai
De la bouil qué co yai
De la queillé que la fi
De la co yé qué la poi
Qui qui n'est tun la poi
Qui quin te la poi né quo po yai
A pa qui lé fé de la po què
I qui la té vé la po què*

Maintenant les magnétophonistes sont nombreux à l'école moderne. Ils pourront faire moisson de documents semblables. Qui ne visent ceux-là qu'à prendre une coupe verticale de l'expérimentation sonore, sous forme de moments.

Ce qui serait intéressant et beaucoup plus démonstratif pour notre théorie du tâtonnement dialectique expérimental serait une étude horizontale, dans le temps, qui ferait le point des tâtonnements, des découvertes de lois, des répétitions, des bifurcations.

Là aussi, les parents qui ont de jeunes enfants et un magnétophone pourraient recueillir des documents. Et s'ils connaissent l'art du montage, ils par-

viendraient peut-être à nous faire percevoir le mouvement de la connaissance du langage parlé.

Cette étude des possibilités matérielles de l'organe vocal se poursuit très longtemps. La preuve (mais ne le dites à personne) quand je suis seul en voiture, ou à la portière d'un train en marche, je me surprends à faire des essais de chansons en : *liap, liap, uip, lioup, lioup, plia, plia, pa lia...*

Les cantatrices, les speakers et de nombreux autres professionnels de la voix doivent poursuivre leurs recherches « organiques » jusqu'à l'affinement supérieur. Des amateurs s'y livrent également : témoin cet employé de lycée qui nous donna, au stage de Saint-Brieuc, un récital de cris d'animaux.

Donc, incontestablement, l'étude des sons en eux-mêmes et l'étude des possibilités de la voix sont indispensables. Il faut donc, à l'école, favoriser l'expérimentation vocale qui commence très tôt et se poursuit longtemps. Delbasty a ouvert la piste avec « *L'oiseau rare* » de Dédé (Ariel 63 : disque n° 2005) et ses « *Chansons du haut d'un arbre* ». Il faut continuer dans cette voie.

Les comptines, elles aussi, ne sont que des rencontres sonores heureuses, en dehors de toute signification puisque « pomme de reinette » peut devenir « pommeporinette ». Voici un exemple de comptine exclusivement sonore.

*Une, deux, sidonime
Ouèn ta dominime
Ouèn ta dominica
Rata ta dominica
Ouèn ta.*

Certains enfants adorent la recherche vocale. Et certains d'entre eux voient dans les comptines par exemple, le

moyen de réussir enfin et de prendre une fois au moins la tête du peloton. Et ce jeu de sons qui peut paraître parfois assez gratuit devient souvent, entre les mains des poètes, un instrument de débridement du rêve par le choc des mots et des sonorités qui permettent l'accès à la dimension irrationnelle.

Voici, par exemple, de Mallarmé :

« *Aboli bibelot d'inanité sonore* ».

« *Mais chez qui du rêve se dore
Tristement dort une mandore
Au creux néant musicien* »

« *La cueillaison d'un rêve au cœur qui
l'a cueilli* ».

« *En tant que quelque chose d'autre que
les calices sus* ».

Mais ceci c'est déjà une autre histoire.

P. LE BOHEC
Trégastel (Finistère)
(à suivre)

La Nouvelle GERBE

n° 12 a paru :

C'est un numéro spécial sur les
INSECTES

avec de nombreux documents illustrés
et une histoire vraie, racontée par
l'Ecole de VINS-s-Caramy (Var)

ABONNEZ-VOUS à

La Nouvelle GERBE

Le magazine illustré
des classes élémentaires

10 numéros par an : 15 F
à ICEM Cannes - CCP 114530 Marseille

APPEL

pour notre art enfantin

par Elise Freinet

Un camarade nous écrit :

« On lit très rarement dans « votre » Art Enfantin des articles de maîtres ayant des adolescents dans leur classe. Est-ce que vous considérez leur collaboration comme moins intéressante que celle des institutrices maternelles qui y tiennent la meilleure place ? Ou jugez-vous que les œuvres des enfants de 12 à 15 ans sont peu intéressantes ? »

Nous déplorons d'avoir en effet une bien maigre collaboration des classes qui, dominées jusqu'ici par la préparation des examens de 6^e et de CEP sont mobilisées bon gré, mal gré par le rendement scolaire. La pédagogie n'y perd pas ses droits, au contraire, mais l'expression artistique y est fatalement sacrifiée.

Il faut dire aussi, pour notre propre critique que nous n'avons jamais fait un appel ouvert à nos camarades des classes de fin d'études, pour une collaboration soutenue, en utilisant notre *Educateur*.

Voilà donc l'oubli réparé : chacun des abstentionnistes comprendra dès aujourd'hui qu'il est sollicité de façon très pressante pour apporter sa pierre à *Art Enfantin* soit par des articles, soit par l'envoi de dessins avec simples commentaires, soit pour toutes critiques ou toutes suggestions. Nous les en remercions d'avance.

Nous profitons de l'occasion pour exprimer ici nos sentiments reconnaissants à nos fidèles Casanova, Cabanes, Février, les Daviault, qui ont toujours répondu à nos appels avec la meilleure bonne volonté.

Des exemples à suivre !

E. F.

●
art enfantin

revue trimestrielle

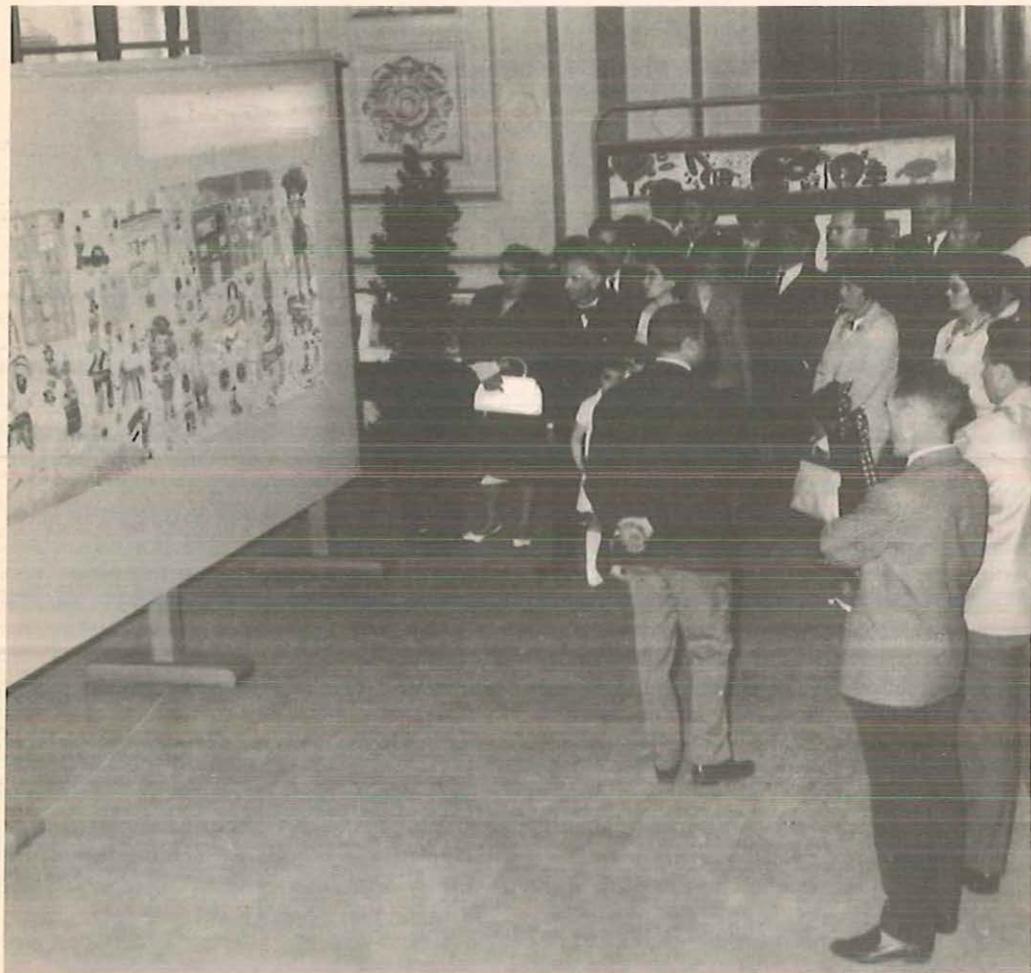
6 numéros par an : 20 F
étranger : 22 F

●
Tous les numéros parus sont disponibles



art enfantin

REVUE TRIMESTRIELLE N° 19 SEPTEMBRE-OCTOBRE 1962



L'ART ENFANTIN

au Musée
des Beaux-Arts
de NANTES

Jean LE GAL

En ce mois de juin 1964, le Musée des Beaux-Arts de Nantes ouvrait ses portes à l'Art Enfantin, et, par une heureuse coïncidence, les créations enfantines se trouvaient à quelques pas de la magnifique exposition consacrée à Jean Cocteau, Jean Cocteau dont chacun sait l'admiration pour les œuvres nées du génie de l'enfant.

Personne n'avait oublié, au Musée, le magnifique ensemble artistique présenté lors du Congrès de Nantes et, c'est sur l'initiative des Amis du Musée, que nous fûmes à nouveau accueillis dans ces murs qui abritent tant de chefs-d'œuvre.

Nous trouvâmes, pendant les fiévreux préparatifs qui précèdent toute exposition, près de Monsieur le Conservateur, aide généreuse et grande compréhension. Qu'il en soit ici remercié.

Le 1^{er} juin, jour du vernissage, de nombreux amis de l'Ecole Moderne et de l'Art avaient répondu à notre appel ou regretté de ne pouvoir venir. MM. Souviron, conservateur du Musée, Lanoë, président de la Société des Amis du Musée et Lamarre, trésorier, Michel, secrétaire du SNI, Mlle Nardot et Mme Gaston, Inspectrices étaient là entre autres, pour écouter, après le salut cordial de notre camarade Gouzil, M. Pigeon parler de l'éminente valeur de la création de l'enfant pour sa culture profonde.

Après cet exposé qui prouva à chacun l'existence incontestable d'un Art Enfantin, Le Gal guida les invités et, chemin faisant, avec l'aide de Madame Gouzil et de Mademoiselle Beillevaire,

présenta les richesses multiples, et combien éloquentes, offertes à l'admiration de tous.

La presse fit un large écho à notre exposition et félicita le Musée pour son heureuse initiative qui consacrait définitivement l'Art Enfantin.

Nombreux furent les visiteurs, dont quelques instituteurs avec leurs élèves, durant ce mois de juin. Ravis ou sceptiques, ils ne purent rester indifférents devant peintures, tapisseries, travaux divers, provenant de dix classes différentes, œuvres dont les couleurs éclatantes éclairaient d'une lumière vive le grand hall central.

La joie enfantine était entrée au Musée, et Monsieur le Conservateur en choisissant quelques peintures pour son exposition permanente, avait décidé de l'y conserver.

Aujourd'hui, après avoir fait le bilan, nous sommes heureux du travail accompli mais nous savons qu'il nous reste encore beaucoup à faire, pour que l'expression graphique, picturale et plastique devienne une Technique de Vie qui serait le point de départ d'une véritable Education Artistique offerte aux enfants du Peuple.

J. LE GAL

L'ENFANT ARTISTE

d'Elise Freinet

Un album de 168 pages illustré de nombreuses reproductions en noir et de 20 hors-textes en couleurs, relié pleine toile, titre or.

Adressé franco : 42 F (chèque joint à la commande à
CEL Cannes - CCP 115.03 Marseille).

DÉCOUVERTE DU DESSIN LIBRE D'ENFANT

par G. BÉRUTI

Beaucoup de camarades du Mouvement Freinet ne réagissent-ils pas encore comme moi avant l'année scolaire 63-64 ? Je pratiquais la Pédagogie Freinet depuis 20 ans dans presque tous les domaines sauf... en dessin. Bien sûr mes élèves illustraient les textes libres pour le journal scolaire, moi, j'admirais les œuvres des élèves des collègues dans nos belles expositions, je lisais avec passion les articles d'Art Enfantin et surtout le beau livre d'Elise Freinet. Mais en fait le dessin libre restait une activité pédagogique mineure dans ma classe. J'avais été marqué par une formation pédagogique qui fait du dessin une activité mineure et je n'arrivais pas à m'en dégager.

L'Enfant Artiste, un mois de stage à l'École Freinet, la visite du Musée de Coursegoules, les conseils d'Yvette Bermon dans le bulletin régional, m'avaient convaincu que j'allais commettre une grave erreur pédagogique si je ne donnais pas au dessin libre, moyen d'expression, la place de choix qui lui



1^{re} année - Ecole Normale - Mons Belgique
Mr J. Auverduin

revenait dans ma nouvelle classe de CP-CE1.

Dépouillant hardiment le vieil homme, j'offrais le premier jour de classe, tout ce qu'il fallait pour que les élèves puissent s'exprimer librement.

Et je n'ai cessé de répéter depuis : J'AI DECOUVERT LE DESSIN LIBRE. C'est formidable tout le cortège de satisfactions qu'il peut apporter aux élèves et au maître !

Je voudrais dire aux camarades de notre mouvement, au moins à ceux qui sont dans un CP ou un CE : essayez hardiment !

Personnellement j'ai fait profit de quelques conseils, qu'il est peut-être bon de répéter et tout d'abord celui-ci : *Ne pensez pas uniquement peinture, mais aussi trait, laissez les enfants faire des graphismes.*

PEINTURES D'ENFANTS

Il faut du matériel et une certaine place.

— Mettez à la disposition de vos élèves du papier de formats variés. Laissez-les choisir celui qui leur convient.

— Ne lésinez pas sur la qualité et la quantité : les gouaches CEL sont parfaites. Que les pots (genre pot de yaourt) soient très nombreux pour multiplier les mélanges.

— Ne lésinez pas sur le nombre et la qualité des pinceaux.

— Ne négligez pas certains détails qui ont plus d'importance que vous ne croyez : papiers en permanence coupés d'avance, peinture diluée à l'avance (ayez une réserve dans des pots à couvercle), chiffons pour les mains, atelier permanent où tout est toujours prêt pour peindre à tout moment...

— Magnifiez l'œuvre de l'enfant : critique par la classe en cours d'exécution,

rendez l'enfant exigeant pour son œuvre, décorez la classe avec ces œuvres, faites-les admirer...

GRAFFITI

(à l'origine dessins sur les murs)

Ne les oubliez pas ces dessins « linéaires » qui sont moins spectaculaires mais tellement riches !

Il faut que les enfants puissent prendre à tout moment des feuilles de papier posées là, à portée de leurs mains. Dès le début de l'année, laissez courir les stylobilles de diverses couleurs. Numérotez les dessins, constituez des dossiers pour chaque élève et vous aurez des genèses d'animaux, de camions, de soleils, et vous connaîtrez chacun de vos élèves.

J'apprécie beaucoup ces lignes aux stylobilles noir, vert, bleu, rouge (voir *Art Enfantin* n° 14-15) ou à l'encre de Chine. Je me méfie un peu des effets faciles des crayons feutre.

Et je vous souhaite de connaître les joies profondes que j'ai connues en découvrant le dessin libre d'enfant. Ceci par exemple :

Francky n'est pas très bavard, disons pas très « déluré » et un jour, il commente son dessin et explose :

— *Mais tu vois bien, c'est la machine à laver. Je prends de la mousse dans mes mains, elle monte en bulles multicolores. Tout le monde en a été suffoqué.*

Ou cela :

Visite de la classe pour réception des travaux d'installation : M. X..., Maire de Y..., ancien professeur de dessin au lycée :

— *C'est formidable ! Vendez-moi cette tapisserie. Je mets à votre disposition une salle d'exposition tout de suite, faites une exposition !*

G. BERUTI
St - ETIENNE

A PROPOS

des classes de transition

Roland Belperron

Il faut dire les choses comme elles sont. Souvenez-vous des sixièmes dites « nouvelles » : de belles instructions ministérielles, beaucoup de battage dans la presse, une mise en place spectaculaire... et puis ? Dans la plupart des lycées, aucun professeur ne voulut se charger de ces classes et pour cause ; on y mit donc le plus jeune ou le dernier arrivé, parce que le dernier arrivé est obligé de prendre ce que les autres ne veulent pas. Résultat : fiasco complet. Mais alors nous n'étions pas dans le coup.

Aujourd'hui, le même scénario se reproduit, amplifié, avec les classes de transition. Les maîtres chargés de ces classes seront, une fois de plus ou les derniers arrivés, parce que personne n'en voudra, ou les maîtres de classes de fin d'études qui passeront avec armes et bagages dans les classes de transition. Quand je dis : « avec armes et bagages », il s'agit des armes de la pédagogie traditionnelle : discipline autoritaire, manuels scolaires, leçons, devoirs, et du bagage pédagogique acquis et bien acquis une bonne fois pour toute la vie, de pédagogues bien décidés à ne pas se « recycler » selon l'expression à la mode. Ils feront de la résistance passive ; ils auront d'ailleurs bonne conscience : « Que peut-on faire en matière d'éducation en régime capitaliste ? » Mais, et les inspecteurs ? Eh bien, les inspecteurs laisseront, comme dit l'autre, pisser le mouton ; n'ont-ils pas assez d'embêtements sans cela, et les inspecteurs responsables de plusieurs centaines de classes sont-ils chargés de former pédagogiquement les maîtres ?

On m'objectera aussi qu'il va y avoir des stages de formation. Mais d'une part, peu de maîtres les suivront et d'autre part il reste à prouver que les organisateurs officiels de ces stages auront et l'expérience et les connaissances et la volonté nécessaires pour guider correctement les futurs maîtres de classes de transition. Si l'organisation actuelle subsiste, on peut répondre : NON ! La conclusion est simple : dans un délai plus ou moins bref, résultat identique à l'expérience des sixièmes nouvelles : fiasco complet.

Il faut ajouter une chose importante qui relève peut-être de la sociologie. Il est entendu une fois pour toutes dans les milieux syndicaux du SNI que tout ce qui émane de l'actuel

gouvernement est, par essence, néfaste, anti-démocratique et anti-laïque, ce qui est sans doute vrai, mais cette opinion une fois bien ancrée dans la tête des camarades, les conduit non seulement à un immobilisme persistant mais en plus, prétend sublimer en un acte héroïque de défense laïque, ce qui n'est en somme qu'une indécrottable et paresseuse routine.

Tout cela ne pourrait être pour nous, qu'un épisode de plus, sans grande portée dans l'histoire de l'école française si nous nous trouvions comme au moment de l'expérience des sixièmes nouvelles, au-dessus de la mêlée. Mais nous sommes cette fois, en plein dans le bain.

Il est hors de doute que l'on nous imputera l'échec de cette nouvelle expérience pédagogique, et verront le jour de nouvelles circulaires du genre de celle qui, il n'y a pas si longtemps, préconisait le « par cœur » ; il y aura alors aggravation du retard pédagogique de l'école laïque. Ce danger est relativement lointain, 2 ou 3 ans au minimum, il n'en est pas moins très réel.

Mais il y a pour nous, un danger plus imminent.

L'Ecole Freinet vient d'être reconnue Ecole expérimentale officielle. Les « Techniques Freinet » sont recommandées par les instructions officielles, et cela sous le règne de qui vous savez. Ça m'étonnerait beaucoup si, dans certains milieux, on ne nous accusait pas de compromission avec le pouvoir. Souvenez-vous de la campagne contre Freinet déclenchée à propos d'une question en apparence anodine : « le contenu de l'enseignement » et qui pouvait rester dans le cadre d'une discussion amicale si elle n'avait pas été le prétexte choisi pour essayer de détruire un mouvement

qui avait le tort de vouloir rester indépendant.

Or, nous sommes aujourd'hui très mal placés. On veut nous mettre au centre d'une bataille dont nous ne sommes pour rien dans le déclenchement. Un semblant de réforme dont les classes de transition constituent l'un des piliers, et ce pilier on demande à la pédagogie Freinet de le construire, mais une fois de plus, sans Freinet. C'est-à-dire que l'on va demander d'une part, à des gens qui n'y connaissent rien d'expliquer ce qu'est la pédagogie Freinet, et d'autre part, on va demander de la mettre en pratique à des gens qui non seulement ne la connaissent pas, mais qui n'ont pas du tout envie de la pratiquer.

C'est comme si l'on disait : « Nous allons construire un édifice selon les techniques de Le Corbusier, mais en se gardant bien de faire appel à Le Corbusier pour enseigner sa méthode » ; au contraire, on ferait expliquer les techniques de Le Corbusier par des architectes qui ne les connaissent pas ; et ensuite, on ferait appel pour la mise en application à des entrepreneurs dirigés par ces mêmes architectes ou mieux encore à des entrepreneurs non seulement qui ne connaissent rien de Le Corbusier et de son œuvre, mais qui ne veulent pas entendre parler de ses techniques de construction. Le résultat ne serait pas douteux comme ne sera pas douteux le résultat de l'expérience des classes de transition.

Mais alors quelle parade pouvons-nous opposer à ces attaques en puissance ? A mon sens :

1^o. Dire et redire notre conception de l'Education des enfants du peuple en régime capitaliste. Il y a tellement d'instituteurs « révolutionnaires » qui, pour former des hommes libres capables demain d'abattre le capitalisme, sont

dans leur classe de vrais despotes et se contentent de façonner des robots!

2°. S'adresser sans ambages aux autorités pondeuses de circulaires à peu près en ces termes :

« Vous préconisez des techniques faisant partie d'une pédagogie qui est la nôtre et que depuis longtemps déjà, les nôtres appliquent dans leurs classes avec un certain bonheur. Le fait que vous ne mentionnez pas le nom de Freinet ne change rien à la chose. Ces éducateurs appartiennent à notre mouvement et ont été formés par nous.

Nous vous mettons en garde contre le fait : 1) de vouloir faire appliquer notre pédagogie par des enseignants qui n'y sont nullement préparés et dont certains ne peuvent ou ne veulent pas faire l'effort de reconsidération et de réadaptation nécessaire. 2) de prétendre faire enseigner cette même pédagogie par des gens qui n'en ont aucunement l'expérience et ne sont donc pas qualifiés pour le faire.

Nous vous proposons d'organiser pédagogiquement des stages de formation à notre pédagogie d'une durée de plusieurs mois (un an ne serait pas trop) et de fournir, pour diriger et pour animer ces stages des éducateurs (inspecteurs et instituteurs) rodés à notre pédagogie, qu'il vous suffira de placer dans une position administrative qui ne lèse pas leurs intérêts. Ces stages devraient être suivis uniquement par des volontaires. L'organisation matérielle à la charge du ministère de l'Education Nationale.

Si vous ne jugez pas opportun de répondre favorablement à notre proposition, nous nous *considérerons comme totalement étrangers* à cette expérience. Mieux, nous dénoncerons publiquement cette escroquerie morale qui consiste à prétendre enseigner et appliquer des

techniques pédagogiques mises au point par nous, sans nous et finalement contre nous, puisque les échecs inhérents à une telle politique nous seront frauduleusement imputés.

Nous révélerons publiquement tous les échecs qui ne manqueront pas de s'accumuler et nous en analyserons toutes les causes. Nous démontrerons ainsi qu'il n'y a rien de commun entre quelques recettes glanées de-ci, de-là, à nos techniques, sans fil directeur et sans un fondement solide sur des bases philosophiques, psychologiques et sociologiques, et notre pédagogie Ecole Moderne : la Pédagogie Freinet, pédagogie que nous continuerons à appliquer et à améliorer grâce à nos équipes de travailleurs et à nos commissions de recherches, mais sur un circuit totalement différent du circuit officiel ».

Je pense ainsi que les choses seraient mises au point.

R. BERPERRON

*Ecole des Mouillères
Lons-le-Saunier (Jura)*

Pour les classes de transition

CONSULTEZ :

- Dossier Pédagogique n° 3
et les articles de l'Éducateur n° 3

L'ICEM BP 251 Cannes (A-M) édite :
*un BULLETIN de TRAVAIL
de la Commission des Classes de Transition.*

Faites-vous inscrire pour participer au travail de la Commission.

sur le double tranchant des classes de transition

par C. FREINET

Il s'agit d'un jeune camarade à qui l'I.P. a demandé avec insistance d'accepter une classe de 6^e pratique parce qu'il connaissait les Techniques Freinet. Pour le jour de la conférence, ce jeune devait fournir un emploi du temps pour cette classe « sans programme ». Il était inquiet car les professeurs d'ateliers qui auront les mêmes enfants que lui avaient fait un stage et lui affirmaient que l'enseignement général devait découler du travail à l'atelier.

Il y a un total malentendu et ce n'est certainement pas ainsi que les Instructions Ministérielles comprennent la liaison entre la théorie et la pratique.

Partir des travaux en atelier, eux-mêmes privés de toute vie, pour y adapter ensuite le travail scolaire ne mènera qu'à une scolastique morte. Ce qu'il faut c'est partir de la vie qui motivera elle-même travaux scolaires et travaux pratiques.

L'étude du milieu que nous entreprenons et qui pourra intéresser aussi les cours pratiques nous donnera peut-être la clef de la nouvelle pédagogie.

Nous sommes là vraiment au nœud de notre pédagogie, d'où on peut basculer vers la scolastique ou vers la Vie.

C. F.

les revues de l'I.C.E.M.

Ont paru au cours
du mois d'Octobre 1964 :

● **BIBLIOTHÈQUE DE TRAVAIL**

- n° 592 *La République de Venise II*
n° 593 *Le barrage de Roselend*

● **SUPPLÉMENT B.T.**

- n° 159 *Les Alpes du sud (Dioramas)*
n° 160 *La Grèce d'Homère (L'Illiade)*
n° 161 *En passant par la Corse*

● **LA NOUVELLE GERBE**

que vous allez recevoir avec :
*Un numéro spécial (n° 12) consacré
aux insectes*

- *Des documents provenant de 15
écoles*
— *Une histoire vraie par l'école de
Vins-sur-Caramy (Var)*

● **ART ENFANTIN**

*Avez-vous lu dans le n° 25 la belle
histoire des PETITS CŒURS ?*

En préparation :

*Le beau numéro double de Noël
contenant un conte d'enfants*

● **L'EDUCATEUR SECOND DEGRÉ**

*Contient toutes les rubriques du
Second Degré : maths, langues, géo-
graphie, sciences, etc...*



BULLETIN D'ABONNEMENT DANS CE NUMÉRO

Le tâtonnement expérimental en action dans l'éducation d'un enfant mongolien

C. FREINET

Eugène Réthault, professeur, ex-inspecteur à la Jeunesse et aux Sports, s'est trouvé père d'une enfant mongolienne. Mais contrairement aux réactions ordinaires de parents affligés d'une telle détresse, il ne s'est pas résigné. Il a pensé, avec sa femme, qu'un être vivant, du fait seul qu'il est en vie, est toujours perfectible. Avec un soin, un amour, une patience, et aussi une intelligence exemplaires, ils ont entrepris l'éducation de leur enfant. Ils rendent compte de leur aventure dans un livre : *L'Éducation d'un enfant mongolien* (1) qui est un acte psychologique et pédagogique de la plus haute portée. Et pour nous cette expérience vivante, menée par un père et une mère qui ne connaissaient point notre psychologie, est l'exemple le plus probant de la valeur, que nous pourrions bientôt dire scientifique, de notre principe du *Tâtonnement expérimental*.

Nous ne pourrions donner ici que les grandes étapes de ce cheminement dont vous pourrez lire le détail vivant dans un livre qui vous sera d'un puissant enseignement.



Le point de départ qui s'imposait hélas ! aux parents désemparés : « *La plupart des établissements qui reçoivent actuellement les mongoliens sont conçus et dirigés de telle sorte qu'on gagnerait à les transformer en simple garderie. Ils offrent le spectacle pitoyable et profondément émouvant de groupes d'enfants répétant inlassablement les mêmes gestes automatiques, dans un jeu où ils ne jouent pas et qui témoigne d'un mécanisme pédagogique aussi morne qu'inutile* ».

(1) Editions sociales françaises, 17 rue Viète, Paris 17^e. 11 F, franco 13,30 F

Et pourtant, se persuade l'auteur :

« Chez l'enfant normal, la neuro-conscience n'est pas innée ; elle ne créera que si son éducation rationnelle est assurée ; telle est la donnée essentielle de la neuro-psychologie. Chez le mongolien, une pédagogie relationnelle pourra créer des éléments valables de conscience ». « Le mongolien n'avance que très lentement vers l'individuation. Ce n'est pas un être que l'on puisse à proprement parler appeler anormal, c'est un être au ralenti. Notre conviction est que le mongolien est essentiellement perfectible ».

Encore faut-il pour lui permettre de se perfectionner, employer la bonne méthode qui est à base de Tâtonnement expérimental.

C'est ce lent progrès que l'auteur a observé dans la vie de l'enfant et noté avec une minutie qui donne toute sa valeur à cette observation. Car il ne fallait pas se contenter d'une observation classique, plus ou moins teintée de scolastique. L'acquis de l'enfant n'est pas toujours mesurable, et ce n'est pas parce qu'il n'est pas mesurable qu'il n'existe pas.

À 5 ans, l'enfant possédait sa langue maternelle, et elle ne pouvait pourtant ni s'exprimer par le langage, ni lire, ni écrire :

« L'enfant peut saisir le sens des vocables longtemps avant de les prononcer ou de les employer correctement ».

« Connaissant la nature analytique de son esprit et la nécessité où elle se trouvait de toujours procéder par Tâtonnement, par échecs successifs en quelque sorte, nous avons abandonné Sylvette à sa bicyclette. Après de nombreuses chutes, l'équilibre fut trouvé et elle peut se déplacer, du moins sur le plat car elle avait oublié d'apprendre l'usage des freins, et nous avons intentionnellement omis de le lui apprendre de façon que,

si l'automatisme de l'équilibre et du pédalage était acquis, l'esprit fut disponible complètement pour d'autres automatismes, comme il était disponible pour d'autres automatismes ».

Les techniques employées par ce père sont exactement semblables à celles que nous mettons au point avec nos méthodes naturelles.

Si l'enfant reste sans tâtonnement expérimental dans une famille où le mongolien est supporté comme une croix *« des virtualités disparaîtront et ne seront jamais retrouvées ; des inhibitions à caractère irréversible interviendront à chaque instant ; des possibilités mentales et des dispositions demeureront inemployées, faute de moyen de s'exprimer, même sous une forme élémentaire ; des aptitudes deviendront des routines et des automatismes sans but ; une ankylose définitive marquera l'enfant ».*

C'est ce qui se passe à un degré plus ou moins dramatique, avec toutes les méthodes traditionnelles.

Nous avons toujours dit que si les méthodes pédagogiques étaient bonnes, le rendement en serait décuplé. Voici ce qu'en pense l'auteur :

« Nous avons toujours pensé que si l'être normal n'utilisait qu'une faible partie de ses neurones, il pouvait exister dans les hémisphères cérébraux, même déçus, des circuits prêts à fonctionner entre des neurones de remplacement dont c'est précisément là le rôle ».

« L'observation de Sylvette nous fit découvrir très tôt que le langage n'est pas absolument indispensable, que le geste, la mimique peuvent se transformer par simplification en une véritable signalisation symbolique d'une valeur presque identique à celle du langage. Elle nous apprit que l'intelligence humaine n'est pas une chose donnée, qu'elle est surtout la possibilité d'utiliser un pouvoir ».

Nous avons dit que l'intelligence c'est la perméabilité à l'expérience.

« *Sylvette supporta toujours très mal les longues démonstrations, préférant les essais solitaires maintes fois répétés jusqu'à l'obtention du geste parfait* ».

C'est pourquoi dans nos bandes nous supprimons toutes démonstrations que nous remplaçons par le *Tâtonnement expérimental*.

Nous avons toujours expliqué que les processus d'apprentissage par tâtonnement expérimental sont les mêmes pour tous les êtres. La seule différence c'est dans la vitesse du processus. Si nous pouvions mesurer le temps que met un individu à acquérir un automatisme par tâtonnement expérimental, nous pourrions établir une échelle du tâtonnement qui serait en définitive l'échelle de l'intelligence.

« *Sylvette a dû suivre les mêmes voies, mais d'un pas infiniment plus lent. Pour donner la mesure de cette lenteur, rappelons que le mécanisme de la succion n'apparaît chez elle qu'au bout de six mois, alors que chez l'enfant normal, il ne demande que quelques heures* ».

« *Si la pensée logicienne de l'observateur est incapable de saisir la réalité psychologique de l'anormal, il faut réviser entièrement les méthodes et les procédés, puisque seule cette révision permettra d'orienter l'enfant anormal vers un type humain qui ne sera ni aberrant ni pathologique. Nous pensons que les cas d'anormaux non améliorables sont rares* ».

On connaît notre théorie d'acquisition des automatismes par tâtonnement expérimental (nous y reviendrons d'ailleurs dans cette rubrique). L'auteur a fait, à l'expérience, les mêmes constatations : « *Nous n'avons jamais considéré les automatismes que comme des facilités libérant l'esprit pour des tâches plus délicates. Mais n'est-ce pas sous cet*

angle que la nature les considère? Si nous avons dû, pour marcher, songer à tout ce que comporte la marche, tant sur le plan psychique que physiologique, nous n'aurions jamais marché ».

C'est en tournant le dos à tout l'acquis dogmatique de la psychologie classique que l'auteur a pu réaliser ce que les savants croyaient irréalisable : l'éducation d'un mongolien. Il nous faut nous aussi faire comprendre que la psychologie et la pédagogie traditionnelle commettent des erreurs monstrueuses qui frappent d'impuissance toutes les pratiques scolaires.

La réalité est bien plus simple et plus naturelle. Elle est dans le sens de la vie, dont le tâtonnement expérimental est la grande loi méconnue.

Nous continuerons dans un prochain article la confrontation de l'étude de l'auteur, avec nos propres découvertes et nous tâcherons d'en tirer de nouveaux enseignements.

C. F.

Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation.

par C. Freinet

Editions de l'Ecole Moderne
CEL Cannes (A-M) 6 F
CCP CEL Marseille 115 03

RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE ALLEMANDE

Dix raisons de douter de la méthode globale

par Roger Ueberschlag
Inspecteur Primaire
à Wissembourg (B-R)

L'Allemagne, berceau de la théorie du globalisme (ou Gestalttheorie) est aussi le pays où la langue se lit comme elle s'écrit, où les enfants du cours préparatoire devraient donc se trouver à l'aise avec une méthode de lecture traditionnelle synthétique. Il n'en est rien et la majorité des syllabaires en circulation se réclament de la globale.

Mode ou progrès pédagogique basé sur une expérimentation scientifique? Cette controverse prend actuellement dans la presse pédagogique un tour polémique qui redonne un peu de vie aux discussions pédagogiques parfois formelles, outre-Rhin. On parle de la méthode globale comme du « Contergan de la Pédagogie » par allusion à un tranquillisant qui, il y a deux ans, donna naissance aux bébés-monstres. Voici les dix arguments que l'on peut extraire de deux articles parus sous la plume de Otto Heuser et de F. Schulte dans la « *Neue Deutsche Schule* » (l'équivalent de *l'Ecole Libératrice* en Allemagne) dans le n° 13 du 1^{er} juillet 1964. Nous les livrons sans les commenter pour permettre aux lecteurs de *l'Educateur* d'exercer leur réflexion et au besoin alimenter une discussion sur la globale et la naturelle (qu'il ne faut pas confondre).

1. *L'enfant n'appréhende pas le monde globalement*

Il est faux de prétendre que la vision naïve de l'enfant est une vision globale. Très tôt les enfants sentent le besoin de classer, de dénombrer, de distinguer. Le détail les intrigue plus que l'ensemble.

2. *Le mot n'est pas une image pour tout le monde*

Les théoriciens de la Gestalt identifient trop rapidement les mots à des images. Cela est vrai pour l'écriture chinoise non basée sur des combinaisons de sons, non pour la nôtre. Il est donc absurde d'obliger l'enfant à acquérir globalement des centaines de mots avant de passer à la décomposition. La vraie clé de notre langue est le son, c'est-à-dire l'alphabet. Sans la connaissance de l'alphabet, l'enfant ne saisit dans la langue qu'une bouillie sonore rattachée très vaguement à des

signes. On l'invite à deviner et cette habitude souvent décourageante et toujours incertaine le poursuit jusqu'à sa troisième année scolaire.

3. *La lecture est une opération qui relève de l'éducation des réflexes et non du développement de l'intuition*

On attribue avec raison aux Chinois beaucoup d'intuition, de sens poétique, précisément parce que l'apprentissage de la lecture est pour eux une continue combinaison d'images et non de sons, que leur imagination est sollicitée et non leurs réflexes et qu'ils n'ont pas trop de toute leur vie pour maîtriser la lecture, s'ils y arrivent. L'enfant qui, chez nous, a acquis les réflexes lui permettant de juxtaposer rapidement les sons de l'alphabet sait lire, même un texte qui lui échappe. Il peut se passer d'une aide étrangère pour la prononciation de la majorité des mots de la langue.

4. *L'analyse est une démarche inaccessible à la majorité des enfants*

Le psychologue allemand Kern, partisan de la méthode globale, a reconnu lui-même que la période d'analyse devait avoir la précision et la complexité d'une opération chirurgicale. « Obtenir d'abord une analyse optique, puis une analyse phonique, lier les deux, les reconstituer enfin », autant de moments délicats qui ne permettent pas à une classe de progresser de front et qui en fin de compte ne se réalisent que chez les plus doués.

5. *La globale tourne le dos à l'économie*

Notre civilisation applique le principe d'économie à toutes ses réalisations. Pourquoi l'apprentissage de la lecture devrait-elle lui échapper? Pourquoi concevoir de façon complexe ce qui peut être réalisé plus simplement, plus logiquement comme un travail à la chaîne? La méthode globale suppose

un personnel plus qualifié, plus de matériel didactique, moins d'élèves sans garantie d'un résultat meilleur. Petite anecdote rapportée par M. Heuser : Trois Normaliennes en stage assistent à une séance de lecture dans une classe de Rhénanie. L'une d'elle chuchote à sa voisine (assez distinctement pourtant pour être comprise de la maîtresse qui l'a rapporté à l'auteur) : « C'est vraiment une classe vieux jeu : les enfants lisent déjà n'importe quoi au bout de six mois ».

6. *La globale dupe l'enfant*

C'est un parti-pris pédagogique que de prétendre que l'enfant ne doit lire que ce qui lui est connu. On dupe ainsi l'enfant doublement. D'abord en lui faisant croire qu'il sait lire alors qu'il ne répète que ce qu'il savait déjà. Ensuite en le privant de la découverte, de la reconnaissance du sens d'un mot ou d'une phrase (ce qui l'habitue en même temps à l'effort de la lecture).

7. *La globale compromet la scolarité de l'enfant*

Elle suppose que le maître conserve ses élèves durant deux années. Or, il est rare qu'un maître suive ses élèves et le CE1 est habituellement confié aux maîtres proches de la retraite ou aux débutants. L'élève qui change d'école est facilement repris en main par un maître qui applique la traditionnelle mais perd pied chez un maître utilisant la globale. Enfin, on admettra au CE1 un élève qui suit en lecture pour ne pas interrompre le cycle de la globale alors qu'il se révélera trop faible en calcul et sera dans cette matière définitivement abandonné. Dans une classe traditionnelle on l'obligerait à redoubler le CP.

8. *La globale porte un coup mortel à l'orthographe*

La méthode synthétique présente len-

tement et successivement des symboles réellement nouveaux, non encore vus, et de ce fait les fixe mieux dans l'esprit des enfants. Elle les choisit en fonction de la difficulté de les écrire : un son, une lettre sont ainsi acquis avec méthode et attention. Tout au contraire la globale met l'enfant en demeure d'écrire tout de suite des mots ou des phrases, reproduction difficile autant sur le plan de l'habileté manuelle que sur celui de la fixation intellectuelle. D'où l'à peu près des reproductions, l'écriture négligée, approchante et finalement inexacte.

9. *La méthode synthétique favorise les retardés*

Les opérations complexes qu'exigent la méthode globale font que des enfants perdent pied les premiers mois. Comment seront-ils rattrapés? Par une méthode qui procède pas à pas, limite les exigences, permet de longues répétitions : la méthode synthétique. L'examen des élèves destinés aux classes de perfectionnement permet de repérer tout de suite les élèves qui ont subi un apprentissage traditionnel : ils ont retenu plus de sons que les autres.

10. *La méthode synthétique n'est pas abrutissante*

La lecture intelligente, expressive ne dépend pas d'une méthode mais de la personnalité du maître qui crée un milieu de lecture favorable.

Si tous les chemins mènent à Rome (les bons élèves apprennent avec n'importe quelle méthode), la synthétique y mène plus rapidement et donne très vite à l'enfant le désir de lire tout seul puisqu'il se rend compte que disant de tous les sons, il ne dépend plus de personne.

Ces arguments ne sont pas typiquement allemands et depuis plus de 30 ans

on les trouve également dans la littérature pédagogique de langue française. Dottrens et Freinet n'ont cessé de démontrer leur fragilité. Ils retrouvent aujourd'hui un regain d'intérêt avec l'introduction de machines à enseigner la lecture, d'origine américaine, qui utilisent la méthode synthétique et le dressage rigoureux de réflexes pour obtenir la maîtrise (?) du déchiffrage entre 3 et 4 ans en associant dans un complexe électronique une machine à écrire, un écran et un magnétophone. Le haut-parleur dicte un son, l'écran le présente, l'enfant doit appuyer sur la seule touche non bloquée qui en permet l'inscription sur une feuille. Apprentissage individualisé, dressage purement mécanique où la joie de lire se limite aux surprises du billard électrique.

R. UEBERSCHLAG

L'ECOLE MODERNE et l'apprentissage de la lecture

■ COLLECTION BEM

Bibliothèque de l'Ecole Moderne

- ◆ n° 7 La lecture par l'imprimerie à l'Ecole par L. Balesse et C. Freinet
- ◆ n° 8-9 La méthode naturelle de lecture par C. Freinet

■ LIVRETS DE LECTURE

pour la méthode naturelle d'apprentissage

1^{re} série (n° 1 à 12)

2^e série (n° 13 à 21)

Ces deux séries sont de même niveau et permettent de travailler sur toute une année scolaire (difficulté graduée).

Ecrire à CEL - CANNES

CCP 11503 Marseille

Cet article semble très éloigné du cinéma, en réalité il ne l'est guère puisque le problème qu'il soulève est tout simplement l'un de ceux qui déterminent l'emploi scolaire des moyens audio-visuels, et par suite du cinéma.

La première partie peut rebuter. Ceux qui sont pressés voudront bien lire la dernière partie et, s'ils le veulent, apporter leur coopération à l'action qui y est évoquée. A l'avance merci.

L'éveil de la sensibilité et l'éducation scolaire

Francis Legrand

Professeur de Philosophie
aux Lycées de Cannes
Fondateur des "Rencontres
Internationales " Festival
du Film pour la Jeunesse.

On a coutume de dire que l'un des buts de l'Education Artistique est l'éveil de la sensibilité, et c'est vrai. Mais il convient d'apercevoir que la base de cette éducation est précisément cette sensibilité qui se trouve ainsi être à la fois cause et fin, but et moyen, nécessaire dans l'ascension de l'homme vers le Beau.

En effet, le plus important problème pédagogique est, non pas l'étude des techniques quelles qu'elles soient ou l'acquisition de la culture, que visent spécifiquement notre enseignement mais l'éveil de la sensibilité, porte de l'intelligence enfantine. Culture et technique sont des résultats. Le chemin qui y conduit passe par l'éveil de la sensibilité. L'enfant comprend, étudie pour autant qu'il aime *d'abord*. S'il n'aime pas ce qu'on veut lui faire faire, son esprit se ferme aux propos du maître. En somme le conditionnement affectif de la perception chez l'enfant est la pierre de touche de toute pédagogie active et moderne. Il est la base d'une plus grande efficacité de tout le système universitaire en général et notamment du système français.

Dans le domaine de l'Art et plus spécialement des arts plastiques, l'enfant progresse d'autant plus vite que son imagination et sa sensibilité sont fortement intéressés par ce que le maître lui propose. Cette règle convient

sous des formes approximativement analogues à l'éducation artistique des jeunes enfants et des adolescents. Il est donc nécessaire de conquérir le cœur de l'enfant pour mieux pénétrer son intelligence. C'est dire qu'il faut autant que faire se peut l'aborder par le biais de ses goûts et de ses tendances, il suffit en un mot de lui parler sa langue, son style pour aller beaucoup plus vite au résultat cherché.

Ainsi les tout jeunes enfants sont très fortement touchés par les dessins des meilleurs d'entre eux. Ils ont le sentiment de l'accessible qui est la base de tout effort vrai par opposition à l'inaccessibilité, à la transcendance pourrait-on dire, des œuvres des artistes adultes. Il est naturel par suite que l'enfant trouve plus proches de lui, après les dessins de ses camarades, les œuvres de ceux des artistes qui ont recherché la plus instinctive des expressions, la plus naïve ou en tout cas la moins intellectualisée. Ainsi *Matisse* et même *Picasso*, si élaboré malgré les apparences de sa création, touchent plus facilement l'enfant que *Van Gogh* ou *Gauguin* qu'ils comprennent cependant beaucoup mieux que *Cézanne* ou *Pissaro*. Les lycéens viennent très facilement aux Italiens du *Quattrocento* lorsqu'on les y conduit par les Impressionnistes, les Romantiques et les Grotesques. Par exemple *Renoir*, *Delacroix*, *Goya*.

La clé de *Bach* ne passe-t-elle pas souvent par *Chopin*, *Mozart* puis *Beethoven*? Le jazz n'ouvre-t-il pas les portes de l'art lyrique, de la polyphonie, de la musique concertante dont il est en quelque sorte l'aboutissement? C'est dans la mesure où une œuvre exprime une évolution antérieure, qu'il faut commencer par elle pour mieux comprendre ce qui la précède. La démarche de la pédagogie active est

donc ascendante ou encore inductive. Elle ne descend pas des anciens pour aller aux modernes, elle est scientifiquement anachronique, c'est-à-dire qu'elle n'évite la chronologie des écoles et des œuvres d'art que pour mieux en montrer ensuite l'éclatante, l'évidente logique. La culture artistique comme toute culture tend à être totalisante, entière et par suite synthétique et déductive, elle veut comprendre, prendre l'univers de l'art avec elle. La méthode de l'éveil de la sensibilité tout au contraire tend à être particulière, analytique et inductive, elle cherche le détail significatif, émouvant, qui touche, qui ébranle et découvrira à l'esprit ébloui la richesse du contenu de l'œuvre atteinte.

Sur ces divers plans il est évident que la méthode Freinet est à l'avant-garde. En cherchant à libérer l'expression enfantine, Freinet a donné à l'éducation un ton nouveau où l'affectivité épanouie joue un rôle efficace.

Il semble, si l'on pense abstraitement le problème, que la libération de l'affectivité enfantine ait d'abord un rôle de polarisation puis de dynamisation de l'activité scolaire générale. Ces deux mots affreux sont cependant précis et ils vont nous aider à illustrer ce que nous voulons dire.

D'une part en effet l'intelligence de l'enfant donne l'impression d'être fréquemment éparpillée, perdue et à cause de cela en grande partie improductive. L'attention est la condition d'un travail valable de l'intelligence; or, il est très difficile de provoquer l'attention de l'enfant par des exercices strictement intellectuels qui le fatiguent vite. Par contre chacun a pu vérifier l'étonnante continuité de l'attention enfantine dans les jeux sensoriels, dans la pein-

ture, dans la danse et le chant qui font précisément appel à toute la sensibilité et à toute l'imagination de l'enfant. Créer l'habitude de l'attention c'est préparer l'enfant à une scolarité efficace : c'est la *polariser*, lui donner une orientation saine, celle de l'effort.

D'autre part, la joie intellectuelle produite par la création artistique provoque chez l'enfant jeune une série de réactions en chaîne. Le fait d'aimer et de comprendre mieux la musique et la danse, de réussir dans un chant, ou une expression chorégraphique libre ou organisée, libère l'enfant de certaines des inquiétudes et des doutes qui le paralysaient. Un psychanalyste dirait non sans raison que cela le « décomplexe ». Et par voie de conséquence naturelle c'est toute la vie intellectuelle qui se trouve transformée, en un mot : « dynamisée ». L'enfant qui réussit brillamment dans une matière progresse dans toutes les autres en raison de la confiance qu'il acquiert. De même l'enfant qui s'exprime par la danse et le chant réorganise tout son champ d'activité intellectuelle autour de ses préoccupations neuves.

Ainsi l'attention, la mémoire, l'imagination, l'association des idées comme la pensée abstraite sont polarisées puis dynamisées par l'activité esthétique enfantine et par un curieux détour il apparaît que les disciplines dites à tort secondaires, sont les plus aptes à déterminer des progrès considérables de l'intelligence enfantine en raison du rôle moteur qu'elles y jouent. Les vilains mots disent parfois bien les choses, nous écrivions volontiers que l'éveil de la sensibilité, et, l'activité esthétique qui lui est liée, jouent un rôle catalyseur déterminant dans l'expression de l'intelligence et par suite dans les succès scolaires.



Cela est important, car si la preuve en était scientifiquement donnée, il en résulterait qu'on ne pourrait concevoir que les activités esthétiques soient reléguées au rang de disciplines médiocres, car même si l'on veut faire des techniciens, le chemin qui y mène doit utiliser l'éducation artistique totale. Or j'ai lu attentivement les brochures publiées par la Coopérative de l'Enseignement Laïc et j'ai entendu les disques de musique composée par des enfants enseignés selon l'École Moderne. J'ai été frappé d'y trouver une illustration du génie enfantin, mais aussi d'y pressentir l'affirmation de personnalités fortes.

A partir d'ici je ne sais rien dire d'autre que poser des questions. Avez-vous constaté chez vos élèves une meilleure attitude générale en classe, une meilleure mémoire, un meilleur travail intellectuel et de meilleurs résultats après d'heureuses expériences de pédagogie artistique active ?

Quelles étaient les méthodes ? Quelle était la fréquence des exercices ? Quelles observations précises avez-vous faites ? Le compte rendu de ces expériences sera débattu dans le cadre des Rencontres Internationales du Film pour la Jeunesse qui se tiendront à Cannes au Palais des Festivals du 26 décembre 1964 au 4 janvier 1965.

Trente nations participeront à ces rencontres qui sont à la fois un Festival du Film, un lieu de travail, une tribune libre et une rencontre d'amis venus de tous pays par centaines.

En dehors des films de loisirs pour jeunes de 6 à 20 ans, sont présentées et analysées des œuvres d'enseignement consacrées cette année à « la Musique et la Danse dans l'épanouissement de la personnalité des jeunes ». L'exposition du matériel scolaire, comme

les conférences et débats seront centrés sur les résultats acquis et les perspectives offertes d'emploi pédagogique de la Musique et de la Danse.

Cette manifestation de travail passionnant et intense est l'œuvre privée d'un groupe d'éducateurs cannois, qui ne peut rien sans l'effort et la volonté de tous, sans la vôtre. A l'heure où la Jeunesse est un excellent prétexte politique pour tous, nous savons, nous éducateurs, qu'elle manque du nécessaire. En particulier, soumise à l'influence dégradante d'images médiocres, elle perd une partie de ce que notre travail construit en elle patiemment : la personnalité ouverte au Monde. Si notre travail vous intéresse, rendez vous à Cannes, je vous en reparlerai prochainement, mais que d'ici-là quelques-uns envoient un mot, une note sur leurs essais : ce travail sur la Musique est un peu une aventure. Avis aux pionniers de la pédagogie.

F. LEGRAND

Mas du Tilio - Mougins (A-M)

L'ARIEL

L'instrument de musique de la méthode naturelle d'expression musicale, mis au point par les Commissions de l'ICEM.

Recommandé pour les Maternelles CP et CE, c'est l'instrument à cordes pour la création enfantine libre.

Ecrire à CEL BP 282 Cannes (a-m)

*Nous rappelons les rubriques
précédemment parues :*

- n° 1 Armez-vous pour prendre un bon départ.
- n° 3 Bien s'organiser pour bien travailler.
- n° 4 Et l'atelier magnétophone?

PREMIERS PAS ...

Parlons du contenu des enregistrements

Pierre Guérin
et Georges Madelaine

Auto-correction de la lecture

A) *Quels sont les premiers enregistrements que se propose de faire l'institutteur possesseur d'un magnétophone?*

Il a bien des idées !...

Il pense d'abord aux possibilités d'*auto-correction*. Il pense à Jean-Claude qui lit bien mal — même son texte libre — qui ne s'arrête pas aux points, prend sa respiration aux mauvais endroits, coupe ses phrases, à tel point qu'on se demande vraiment comment on peut lire si mal sa propre pensée...

Il pense à Pierrette, qui lit mieux, mais avec un ton scolaire et qui ne sait pas mettre en valeur des textes libres parfois excellents, alors que dans le couloir elle raconte si bien, avec tant de vie, son jeudi chez grand-mère.

— *Mais enfin, tu ne t'endends donc pas ! Ta grand-mère ne t'a pas parlé sur ce ton !*

Mais, les yeux de Pierrette montrent qu'elle ne comprend pas la critique dont on l'accable. Elle ne s'entend pas. Il est très difficile de contrôler la lecture au fur et à mesure que nous l'exprimons... Nous demandons souvent l'impossible. L'enfant qui en serait arrivé à ce stade, n'a plus besoin de nous. Notre action se situe sur un autre terrain, celui qui précède, bien plus difficile. Maintenant, je pourrais les faire s'écouter et ils comprendront mieux mes critiques, ils pourront se critiquer eux-mêmes.

Et pour la récitation, et pour les chants?

Mêmes avantages. Et pour la prononciation de l'anglais ou de l'allemand? Et le professeur de langue pense aux laboratoires sonores des écoles des USA dont il a vu les photos, avec DES magnétophones, DES petites cabines insonorisées, etc...

Oui, bien sûr, tout le monde sait

combien l'enregistrement magnétique est un *miroir impitoyable*.

B) *Un miroir impitoyable*

C'est bien d'ailleurs, ce que les enfants, et aussi les adultes, pressentent... *Ils ont peur!* Le cœur bat lorsque pour la première fois, on va lire au micro, et la gorge se serre, même pour les plus hardis, ce qui ne facilite pas la respiration et la bonne lecture.

Il en est de même lorsqu'on diffuse ensuite l'enregistrement. Bien souvent l'enfant se bouche les oreilles pour ne pas s'entendre ou parfois se cache sous la table. Tous, au moins, rougissent et sont inquiets. Mais l'enfant est en même temps ravi. Cette possibilité qui lui est offerte d'entendre le son de sa voix a pour lui quelque chose de magique. C'est LUI et ce n'est PAS LUI ! Il est surpris de ne pas la reconnaître sa voix ! C'est qu'il ne l'a d'ailleurs jamais entendue. Pourtant les camarades sont unanimes à dire :

— *C'est Jacques, c'est Alain, c'est Micheline ?*

Ce que nous croyons être notre voix est transmis à notre oreille autant par les vibrations de notre système osseux que par l'air ambiant. Après l'enregistrement, la liaison entre le haut-parleur et notre oreille est réalisée uniquement par l'air. C'est *alors seulement* que nous entendons notre voix...

L'enregistrement, l'effet de surprise passé, permet donc à l'enfant de prendre conscience de sa lecture avec objectivité. Il n'y a plus seulement les écrits qui restent. Et Patrick, le malin qui a l'habitude de noyer, sous un flot d'arguments plus ou moins exacts, les objections de ses camarades, s'aperçoit qu'il doit compter avec le petit museau noir du micro, qu'il est le dos au mur ; qu'il faut faire face ;

que la machine a une mémoire fidèle ; qu'il est difficile de tromper.

Vous vous apercevez aussi que Claudine qui possède une voix faible, qui « ne porte pas », lit somme toute, fort bien, que sa voix est même agréable et pleine de nuances, qu'elle était méconnue, que le magnétophone lui a redonné sa vraie valeur.

Vous vous dites :

— Fort bien, je suis sur la bonne voie. Tenir le micro est *un acte qui engage*, dont *on sent la responsabilité*, l'enregistrement contribue à l'équilibre psychologique de mes élèves, à un effort de sincérité, à un effort de perfection : au moment de l'enregistrement, il y a solennité, le silence total, toute la collectivité est attentive à l'action de l'individu, prête à rendre hommage à la réussite ou à rappeler à l'ordre sévèrement en cas d'échec. J'offre un miroir qui permet à chaque enfant de se juger, de se situer parmi les autres, par là même de posséder une action plus efficace sur son évolution.

J'enregistre, je fais écouter, je fais critiquer, je fais enregistrer de nouveau et je *dois* avoir une amélioration de la lecture.

C) *Les mises en ondes*

Vous vous dites aussi :

— Je peux même lier tout ce travail de lecture à un travail de français, je pourrai faire « des mises en ondes » comme j'en entends à la radio, là les sujets ne me manqueront pas : je choisis un contenu, une « enfantine », une histoire, ou même un texte libre copieux.

Vous avez même organisé un plan de travail :

- 1) Recherche de l'histoire se prêtant à une mise en onde ;
 - 2) lecture en commun du texte ;
 - 3) découpage du texte en séquences.
- Il est souvent nécessaire de les refondre

complètement. Voilà un excellent travail de français : faire l'adaptation radiophonique ;

- 4) distribution et étude des rôles ;
- 5) étude du bruitage et du fond sonore ;
- 6) répétitions et réalisations.

Voilà un excellent travail d'équipe, de longue haleine et qui met en œuvre de multiples travaux. Pour obtenir 10 mn de réalisation, que d'efforts ! Mais, en fin de compte, toute la classe aura le sourire.

D) Où est la bonne voie ?

Vous avez raison, réalisez vos idées, faites-les parvenir à vos correspondants, demandez-leur une critique objective. De même critiquez la lecture des textes qu'ils vous envoient, de leurs mises en ondes, et voyez comment réagissent vos enfants.

Conduisez scrupuleusement vos expériences d'auto-correction, de lecture et d'essais d'améliorations, et jugez au bout de quelques mois des progrès éventuellement survenus.

Nous avons tous débuté ainsi dans les techniques sonores, mais malgré tout, permettez-nous quelques interrogations capitales.

1) Avez-vous pris conscience que vous véhiculiez par la bande magnétique qui s'écoute, qui vit, un contenu qui n'est qu'un récit de la vie et non la vie elle-même ? Il y a confusion dans les moyens mis en œuvre pour diffuser la pensée.

2) Avez-vous songé que de cette manière vous négligiez totalement les techniques parlées ? Que vous n'enregistrez que des textes qui ont été conçus pour être lus, souvent uniquement des yeux, pas même exprimés à haute voix ?

3) Avez-vous songé, en somme, que vous n'exploitez pas toutes les possibilités de l'outil que vous possédez ? Le magnétophone peut saisir tout ce

qu'il y a de fugitif dans les moments que nous vivons et peut nous les restituer intégralement avec leur charge de vie, leur charge d'émotion et de dynamisme ?

Aussi, nous vous conseillons vivement, d'entreprendre parallèlement d'autres expériences, de faire venir vos élèves devant le micro, sans papier, de les enregistrer lorsqu'ils parlent spontanément.

Vous avez peut-être essayé. Et vous avez peut-être songé que cette voie était une impasse. En effet, les débuts sont souvent décevants, les enfants restent silencieux, ont des difficultés à exprimer quelques phrases correctement. Il y a des silences, des hésitations, de nombreuses incorrections. Vous vous êtes effrayés à juste raison ; on ne peut pas envoyer ça !

C'est que vous avez touché le vrai problème ! Nous en aborderons petit à petit les différents facteurs et nous vous aiderons à les dominer.

Si vous avez mis l'enfant seul devant le micro en lui disant « Raconte à ton correspondant », vous avez déjà fait fausse route. Les arguments en faveur de l'auto-correction et de l'effort, que nous avons abordés au paragraphe B se retournent contre vous. Peur, inquiétude devant la sanction implacable, etc, c'est de la fausse motivation. Seuls les plus doués s'en tirent — bien souvent assez médiocrement — c'est-à-dire en définitive ceux qui ont le moins besoin de s'améliorer puisqu'ils savent déjà s'exprimer selon les canons requis.

Voulez-vous sortir de ces difficultés devant lesquelles nous avons tous buté ? Parmi toute une gamme de moyens, nous vous proposons de tenter ce que nous appelons l'entretien enregistré du matin. Nous passons la parole à notre camarade Madelaine du Calvados qui

raconte ses premiers pas en ce domaine. Nous vous conseillons par ailleurs de prendre connaissance des illustrations sonores correspondantes et que les abonnés à notre sonothèque peuvent se procurer. Vous trouverez plusieurs exemples :

F 5 - Entretien du matin : vélage des vaches (Madelaine) - Les écrevisses (Dufour)

F 8 - Nos grillons (Paulhiès et Delbasty)

F 7 - Pouvoir tout dire : L'école, les choses tristes (Le Bohec).

L'entretien du matin enregistré à Manerbe (Calvados)

1) Premiers pas

En octobre 1963, Guérin nous demanda, par circulaire, de nous lancer dans une expérience systématique d'enregistrement de l'entretien de chaque matin, c'est-à-dire de généraliser la glane quasi-quotidienne qui s'effectue dans les petites classes, au début de chaque matinée ou après-midi, et que l'on a tendance à ne plus faire dès que les enfants savent rédiger quelques lignes. Il s'agit en général des meilleurs moments des CP et CE et Maternelles, et malheureusement nos collègues de ces classes ne pensent pas à enregistrer cette vie et à nous la communiquer. J'étais frais émoulu de mon premier stage sonore à La Salvetat, mais je me demandais bien comment aborder cette rubrique avec mes petits normands du bocage, peu communicatifs. Je n'avais réalisé qu'une première bande de présentation aux correspondants et dont le ton ne me satisfaisait pas — très scolaire — J'avais également tâté du reportage — ce qui est facile en somme — et réalisé « *L'ensilage du maïs-fourrage dans le Pays d'Auge* ». J'ai pensé que la correspondance avec nos amis de Rueil serait — encore et

toujours — la meilleure motivation et j'ai ainsi provoqué le premier enregistrement :

— *Qui veut raconter à son correspondant comment il a aidé son papa ou sa maman hier, à la ferme ?*

Je n'ai pas eu d'abord un seul amateur, on était encore bien intimidé devant le micro.

— *On ne va pas laisser seul devant le micro celui qui va raconter, vous allez lui poser des questions, comme vous le faites dans la cour, et je vous aiderai.*

Non, vraiment ce micro intimide aussi, la vie est partie, et j'ai dû forcer la parole :

— *Toi Chantal, qu'est-ce que tu as fait en rentrant de l'école ?*

— *J'ai emballagé la maison.*

— *Qu'est-ce que ça veut dire « emballagé la maison », Hélène ne comprendra certainement pas cette expression.*

— *J'ai pris une serpillère et un seau d'eau, un balai et j'ai brossé et rincé le pavé.*

Et des précisions sur des expressions et termes normands ont suivi. L'entretien avait duré une dizaine de minutes.

J'ai continué systématiquement pendant toute l'année, à raison de 2, 3 ou 4 fois par semaine en moyenne. Je quémandais chaque jour un récit, un texte libre oral en somme. Je n'insistais pas lorsqu'il n'y avait rien de spontané.

Le micro était là comme témoin, mais je m'efforçais de le rendre inexistant, à ne pas ensuite faire écouter pour montrer toute la masse d'erreurs, d'incorrections, d'hésitations qu'il y avait eues de façon à ne pas inhiber encore plus les enfants. Je réécoutais tous les soirs les réalisations en cherchant dans la bande des passages vivants. Je les isolais par montage lorsque le contenu était intéressant, de manière à ne faire entendre

que des réussites qui donnent confiance. Là, bien sûr tout ce que j'avais acquis au stage sur le montage a été déterminant pour l'évolution future du comportement des enfants devant le micro en me permettant justement de mettre en valeur les séquences valables et en faisant prendre conscience aux enfants de leurs qualités, en les sortant d'une bande terne par ailleurs.

2) Résultats

Au début, les premiers mois, la proportion des documents conservés était bien faible, mais je conseille de continuer, de continuer, il faut donner à l'enfant un monde d'occasions de s'exercer à parler avant d'obtenir qu'il le fasse avec sincérité, naturel et correction.

Ainsi nous avons enregistré en particulier :

- *Le ramassage des pommes et des poires*
- *Le nettoyage des tonneaux*
- *La traite des vaches*
- *Tous les travaux de ferme*
- *Le premier feu dans la cheminée*
- *Le baptême du petit frère* (nos correspondants étaient dans un internat de jeunes israéliens)

Nous avons même abordé des sujets délicats :

- *L'alcoolisme dans le pays*

Nous recevions toujours tous les sujets apportés par les enfants et nous réagissions avec simplicité et honnêteté, si bien qu'un matin de février, Francis 8 ans, annonça :

- *Hier soir, on a vêlé une vache.*

Jacky, 11 ans, parisien en pension à la campagne intervint :

- *Qu'est-ce que ça veut dire, vêler une vache ?*

Et suivit une discussion à 5 ou 6 sur le vêlage, les avortements, le placenta, la délivrance, l'insémination artificielle, etc... Les dix minutes devinrent près de trois quarts d'heure. Mais quelle

leçon de chose ! quelle leçon de morale ! et en un langage, ma foi correct, et naturel, sans peur du micro...

Je crois que nous avons alors atteint le port, c'est du moins ce que les camarades de la commission « Techniques Sonores » nous ont dit lorsque nous leur avons fait part de notre expérience et entendre nos réalisations. Dans l'ensemble, les conséquences bénéfiques de ces discussions m'ont paru importantes.

— Nous avons abordé des sujets très variés avec beaucoup de sérieux et de précision.

— Chacun cherchait à décrire (oralement), exactement pour mieux renseigner les correspondants citadins.

— Les auditeurs, dans la classe étaient actifs, questionnaient, réclamaient des précisions, rectifiaient les erreurs ; il y avait vraiment échange et communication.

— Les enfants ont peu à peu, abordé des problèmes délicats (alcoolisme) et des sujets tabous (sexualité), librement et avec confiance. A la fin de l'année scolaire, lorsque ma femme s'entretint avec les grandes filles, elle constata que ces questions étaient abordées d'une manière beaucoup plus franche et saine.

— Dans une région où l'on parle peu et mal, la nécessité d'exprimer clairement sa pensée a fait progresser vers l'élocution correcte.

— D'une expression plus libre, des échanges plus nombreux, d'une élocution plus facile est née une meilleure connaissance pour tous : pour la classe, pour le maître, pour le groupe correspondant.

3) Aspect pratique

Tous les matins l'équipe responsable du magnétophone prépare le matériel avant la rentrée en classe.

Si un enfant a un récit à faire, nous

nous groupons au centre de la classe à 1 m environ de moi — qui tiens le micro. Les uns sont assis aux tables, les autres debout.

Deux membres de l'équipe magnéto (qui chez moi change chaque semaine), surveillent l'œil magique pour le réglage du niveau sonore, mais l'abandonnent souvent pour venir se joindre à notre discussion lorsqu'elle les intéresse trop.

Un principe absolu est admis et respecté : pas de bruit de pieds, ou autres pendant l'enregistrement. Celui qui désire intervenir fait signe (comme à la criée) pour que j'approche le micro. Bien souvent d'ailleurs je vois dans ses yeux qu'il veut parler. Cette manière de procéder est la façon la plus sûre d'obtenir un niveau sonore constant et une bonne présence au micro, en éliminant les résonances du local et les bruits parasites.

Le soir, j'écoute les réalisations.

— Si rien n'est valable, alors c'est rapide ! On réutilisera la bande demain.

— Si *je sens* qu'il y a des passages intéressants, alors je fais un montage rapide pour faire écouter à la classe et envoyer aux correspondants.

Lorsque les enfants ont progressé suffisamment dans les Techniques Sonores, j'associe les grands au travail de montage, ce qui est essentiel pour l'exploitation de toutes les possibilités éducatives offertes par la technique, mais ça doit venir plus tard. C'est très simple mais ça effraie un peu au début.

Les meilleures réalisations parviendront donc à nos correspondants et ensuite à Guérin pour diverses exploitations si nos deux classes (celle des correspondants et la nôtre), les jugent valables.

GEORGES MADELAINE
Manerbe (Calvados)

F) *Conclusion*

Effectivement, la Voie Royale est là,

bien que les résultats qu'elle procure ne soient pas immédiatement évidents. Mais bientôt les enfants s'exprimeront avec naturel et correction sur des sujets intéressants. C'est comme en peinture, les premières œuvres sont rarement des chefs-d'œuvre.

Cela commence un peu comme un chemin tortueux qui demande de la part du conducteur confiance et une certaine maîtrise. Maîtrise? un bien grand mot ! C'est à la portée de tous si vous osez sortir des impasses dont l'entrée est facile : auto-corrrections diverses systématiques, grandes mises en ondes. Elles ne sont pas à exclure mais c'est une étape de votre évolution et celle de vos élèves, et il ne faut pas s'arrêter en si bon chemin...

A vos micros donc et au plaisir d'entendre vos réalisations.

P. GUERIN

BP 14

St-Savine (Aube)

LE MAGNÉTOPHONE C.E.L.

grâce à cet appareil, VOUS et VOS ÉLÈVES pourrez TOUT FAIRE :

- Des enregistrements de qualité
- La correspondance sonore
- Le montage des enregistrements

Cet appareil a permis de réaliser les enregistrements primés au Concours International du Meilleur Enregistrement Sonore (Coupe Internationale Scolaire 1956, 1958, 1960, 1962, 1964).

Écrire à CEL CANNES pour tous renseignements.

Question et réponse

Comment
ne pas faire de nos élèves
des enfants
déséquilibrés, instables
et surmenés ?

D'une camarade du Lot-et-Garonne :

« L'an dernier un CP de 11 ; une rentrée de 26 nouveaux âgés de 5 ans. 37 enfants. Année épuisante pour tous.

Cette année 21 CP et 16 nouveaux de 5 ans : 37. Une classe dans laquelle il faut se livrer à un gymkana permanent quand on veut se déplacer. Les pieds d.s tableaux deviennent de redoutables entraves et provoquent maintes chutes. J'en ai fait sceller un au mur. Je serai obligée d'en faire autant pour l'autre, mais alors où dessineront-ils à grands

traits et sans peur du gaspillage ? J'en ai trois autres cloués contre le mur libre, mais ce n'est pas assez.

Et mes ateliers ? Quelle misère ! Les tables sont des tables deux places avec sièges scellés ; elles sont trop hautes et très encombrantes. J'ai réussi à grand peine à installer l'atelier d'imprimerie mais il faut remuer le moins possible pour ne pas gêner ceux qui se trouvent aux tables voisines.

Les lavabos sont insuffisants, les portemanteaux aussi. Quand ils sont tous ensemble dans le couloir, c'est la cohue. Je reconnais maintenant leurs habits et les leur distribue dans la classe. Quand il pleut, ils se déchaussent. Place exigüe pour les chaussures. J'ai mis des numéros, comme dans les pensionnats... et les prisons.

Quant aux séances de peinture, je les redoute. J'ai beau faire des équipes cela ne me satisfait pas. L'enfant devrait pouvoir peindre quand il en a besoin.

Quand ils cousent leurs tapisseries, là ils sont heureux. Ils s'asseyent par terre et se détendent, même si la tapisserie n'avance guère, tant pis, ils se relaxent. Et j'assiste à la naissance du besoin de calme et de solitude.

Nadia revient pendant les récréations ou l'inter-classe dessiner ou lire dans la classe vide. Elle a un tempérament réfléchi, calme, qui s'accommode mal de ce surpeuplement, de cette atmosphère de ruche.

— Est-ce que je peux rester ce soir après la classe ? m'a-t-elle demandé lundi.

— Pourquoi ?

— Pour travailler toute seule.

— Pas ce soir, pépé t'attends, ce sera une autre fois, va. Moi, je veux bien. Mardi : quelqu'un me touche le bras. C'est Nadia.

— Ce soir je reste ?

— L'as-tu demandé à pépé ?

— Oui, mais mémé a entendu et elle

a dit quand je serai plus grande.
 Mercredi soir j'ai demandé au pépé et Nadia restera vendredi soir : accordé. Elle n'a pas ri, ni gambadé. Elle a serré son cartable devant elle et s'est assise toute droite dans la voiture. Elle ne m'a pas dit au revoir. Peut-être couvait-elle sa joie ?

Nadia est avec ses grands-parents : sa maman est en clinique et son papa, ouvrier, ne rentre que le samedi.

L'école est sans doute pour elle un refuge. Jean-Pierre, lui, me dit de sa voix posée : — Quand il y a trop de bruit, j'ai mal à la tête...

Et Martine de renchérir :

— Et la maîtresse alors, c'est tous les soirs ! (ma parole, ça doit se voir, car c'est la vérité).

Marie-Christine, elle, m'a déclaré :

— J'aimerais être punie, le soir, après la classe.

—

— Oui, pour être un peu toute seule, tranquille.

A la maison, son petit frère est très turbulent et sa sœur et elle n'ont pas de pièces où elles puissent s'enfermer pour être hors de sa portée.

Sa maman me disait qu'elle avait un sommeil agité, coupé de petits cris, de paroles inintelligibles, que cela l'inquiétait. Que vont devenir les nerfs de ces enfants qui l'an dernier ont vécu dans une classe surchargée et ont recommencé cette année ? Que puis-je faire pour qu'ils ne deviennent pas des enfants déséquilibrés, instables, ou surmenés par le bruit et le travail dans de mauvaises conditions ?

Comme j'ai la nostalgie de ma dernière année de Pardailan où les élèves travaillaient, pouvaient travailler, à leur rythme, allant retoucher une peinture, parfaire un modelage au moment où ils en avaient envie, prendre leur tapisserie sans qu'il soit nécessaire que ce soit l'heure !

J'ai besoin de conseils et d'encouragements ».

M. LOUBIC

RÉPONSE de C. FREINET

Ceci n'est pas seulement une question car nous n'aurons pas hélas ! une longue réponse à faire.

Cette lettre donc, d'abord pour rappeler la grande misère de tant d'écoles. Il serait bon que, lui faisant pendant, des maîtres et des écoles de villes nous disent le drame de leurs conditions de travail.

Et nous la donnons aussi pour rappeler combien les enfants souffrent de l'entassement et du bruit, combien ils auraient besoin de calme et de paix dans un milieu familial. Il faudrait que les parents se rendent compte que de telles conditions de travail constituent un véritable sabotage de l'École de leurs enfants.

Et maintenant quels conseils donner ? Défendez-vous par tous les moyens contre un état de fait qui constitue un véritable attentat à votre santé et à votre vie et que les syndicats, organes de défense des instituteurs, ne devraient pas tolérer.

Tout au plus oserai-je vous dire que les Bandes enseignantes telles que nous les réalisons pourrait améliorer quelque peu les conditions de votre travail. Avec les bandes, des équipes pourront sans bruit, travailler pendant de longues minutes avec efficacité.

Faites l'essai.

Mes encouragements ?

Je vous encouragerai moins à accepter cet état de fait qu'à lutter dans tous les domaines pour que changent les conditions matérielles et techniques de votre classe.

Alors, avec votre bonne volonté et vos connaissances pédagogiques tout le reste suivra.

C. F.

Correspondances Nationales

Le but de cet article est de présenter un premier bilan au 31 octobre 1964. Ce sera donc des chiffres.

Demandes reçues entre le :

25- 6 et le 31- 7 = 118

1- 8 et le 15- 9 = 132

16- 9 et le 30- 9 = 219

1-10 et le 31-10 = 296

Total au 31-10-64 = 765

Une première remarque s'impose : à peine 1/3 des demandes ont été faites avant le 31 juillet. Plus du tiers me sont parvenues après le 1^{er} octobre. Pourtant, la plupart de ceux qui demandent un correspondant sont fixés sur leur classe en fin d'année scolaire.

À ce jour (31-10-64) 650 demandes ont été réglées. Les équipes ont été organisées complètement jusqu'à la date du 25 octobre.

Il ne reste plus que les mariages les plus difficiles à faire.

L. DAVIAULT

Au 31 octobre 1964, il me reste :

Tunisie :

1 CE2 filles - 4 CM garçons

3 CM filles - 1 CM mixte

Alger :

1 CM garçons

Casablanca :

1 CM2 mixte

Si vous êtes intéressés, écrivez rapidement à *Daviault, La Rouvière Gonfaron (Var)*.

Correspondances Internationales

Belgique et Liban

Les écoles suivantes veulent un correspondant en France. Aucune école française n'a demandé ces pays.

Belgique :

6 ans. 14 g. et f. Côte Atlantique si pos.

8 ans. 22 élèves. Bretagne ou Normand. si possible.

10 ans. 22 élèves. Classe unique si nécessaire

10 ans. 25 élèves

11 ans. 32 élèves. Région industrielle.

11 ans. 14 él. Ardennes si possible.

débute : aimerait classe marraine.

11 a. 32 élèves. Midi si possible.

12 ans. 13 él. Htes ou B. Pyrénées'si p.

11 a. 12 g. 7 f. Ardennes ou Midi.

11-12 a. 15 élèves. Côte d'Azur, Savoie,

Pyrénées, etc...

Cl. unique. 27 élèves. Ecole urbaine.

Sauf la dernière, toutes ces classes impriment.

Liban :

CM2. 30 garçons, 8 filles. Bord de mer ou montagne. Voudrait classe de garç. uniquement du CM2. Imprime. Habite Beyrouth.

1^o. Le Cameroun demande :

1 CM + 1 CM2 - 2 classes

Le Togo demande :

CE1 CE2 15 garçons - 12 filles

CE1 CE2 41 garçons - 30 filles

CM1 21 garçons - 30 filles

7 CM1-CM2 entre 30 et 80 g. + f.

1 CM2 30 garçons - 23 filles

1 CM2 23 garçons - 14 filles

1 classe en formation cours normal en correspondance collective, nombre d'élèves a peu d'importance. Niveau plutôt faible.

Pour tout ce lot écrire à *Lallemand, Gonfaron (Var)*.

Correspondances Second Degré

2^o. France

1 classe transition 29 élèves cherche correspondants.

3^o. Le Cameroun demande :

1 cl. 6^e

1 cl. 5^e

1 cl. 4^e

1 cl. 3^e

Cherchent correspondants avec classe Bretagne ou Nord France.

Ecrire *A. Poirot, CEG Darney*.

L
I
V
R
E
S

ET REVUES

*Revue des Revues**Comment on assaisonne les Instructions pour les classes de Transition*

Bien sûr, même dans les journaux les plus traditionnels, on concèdera que la méthode employée doit être concrète, intuitive, active, à base de fichiers, de *BT*, d'individualisation de l'enseignement. Mais l'esprit n'y est pas.

Témoin cette conclusion d'un article de A. Godier, Directeur du *Journal des Instituteurs*.

« Il faut enfin rappeler une fois de plus que, pour subordonné et final que soit le rôle de la mémoire, il n'en est pas moins très important : se contenter de faire comprendre une notion, c'est s'arrêter à mi-chemin il faut en outre faire apprendre, et le plus souvent possible, faire apprendre par cœur ».

M. Godier n'a certainement pas lu les nouvelles Instructions. Il en est resté à la circulaire du *par cœur* que nul n'ose plus invoquer.

C. F.

Dans *Le Coopérateur* du 3 octobre 64, Denise Vincent a donné une intéressante étude sur *Vers l'enseignement automatique*, où sont citées nos réalisations.

Dans *Etudes Soviétiques*, une étude du Professeur Tougarinov : La machine peut-elle penser ?

La chose n'est pas impossible.

« La création, c'est la construction de quelque chose de nouveau. Pourquoi la machine créée par l'homme à ces fins ne pourrait-elle pas créer ? »

MAISON HANTÉE PAR L'ORTF

Une famille de cultivateurs limousins, les Reyrat, vient de gagner un extraordinaire procès contre l'ORTF : le champ électromagnétique créé par un émetteur relais de la radio nationale, Nieul (Haute-Vienne), menace leur état nerveux, détraque la pendule, fait courir des décharges électriques sur les tuyaux de poêle, et résonner les casseroles. La revue *Science et Vie* de novembre présente le premier dossier technique de cette incroyable affaire.

Dans le même numéro :

♦ La chirurgie à cœur ouvert : le premier reportage complet en France.

♦ La réforme du bac n'arrange rien, par André Labarthe.

♦ Exclusif : un agneau naît dans une matrice artificielle.

♦ Une pilule pour y voir la nuit. et 18 autres articles de grande information scientifique.

(D'après *Science et Vie*, nov. 64)

COLLECTION : QUI EST ?

Librairie Hatier, 4,95 F.

Nous avons sous les yeux l'album : *Léonard de Vinci*, très bien illustré certes, mais dont la lecture sera laborieuse pour les enfants. Notre *BT* programmée est autrement à leur mesure.

Ont paru dans la même collection : *Christophe Colomb - Galilée - Edison*.

C. F.

Le *Bulletin de liaison des services de Documentation Pédagogique* (IPN) signale que, du 9 au 16 septembre 1964 s'est tenu à l'IPN un stage d'initiation aux techniques de l'enseignement programmé, auquel étaient conviés exclusivement des professeurs.

Nous regrettons encore une fois que l'IPN pense ainsi que la seule expérience d'enseignement programmé menée en France à grande échelle n'est pas digne de l'attention des services d'expérimentation de l'IPN.



Le même numéro rend compte des résultats du concours du meilleur enregistrement sonore, organisé conjointement par l'IPN et CIMES.

Parmi les premiers lauréats nous sommes heureux de retrouver nos amis M^{me} Paulhiès et Le Bohec.

Félicitations.



Les Congrès

A l'Office Central de la Coopération à l'Ecole
CONGRES NATIONAL DE PERPIGNAN

22, 23, 24 octobre 1964

Résolution finale

Le Congrès de l'Office Central de la Coopération à l'Ecole, réuni à Perpignan les 22, 23, et 24 octobre 1964,

après avoir étudié, en s'appuyant sur des exemples précis, les structures des coopératives dans les différents types d'Etablissements d'adolescents et les réalisations de ces Coopératives,

constate qu'avec des moyens divers et dans des activités multiples, les Coopératives scolaires réussissent à donner une vie plus souple et plus ardente aux Etablissements où elles existent et sont pour les élèves qui participent à leur gestion, une école exemplaire de civisme, d'action réaliste et humaine, de culture libre.

De leur côté, en prenant part à la vie des Coopératives, les administrateurs, les enseignants et le personnel de surveillance

fondent leur autorité sur les sentiments de confiance et d'amitié nés dans les contacts que permet un travail commun.

Le Congrès, considérant que d'autres mouvements, avec des moyens sensiblement différents des nôtres, peuvent avoir des buts, sinon absolument identiques, du moins assez voisins de ceux que l'OCCE s'efforce d'atteindre,

affirme sa volonté de continuer à travailler à une harmonisation amicale des recherches et des réalisations, pourvu que soient sauvegardées la personnalité et la conception propres de la Coopération scolaire.

Le Congrès, prenant acte avec satisfaction des dernières circulaires officielles qui recommandent les méthodes coopératives dans le cycle de transition et dans le cycle pratique terminal,

constate à nouveau l'ampleur des tâches éducatives et demande que soient accordés aux divers établissements de l'Enseignement public les moyens indispensables (équipement, locaux adaptés) à l'accomplissement de ces tâches.

Le Congrès demande avec insistance que la possibilité matérielle de les animer soit donnée aux maîtres et que les programmes et les horaires permettent aux élèves d'en bénéficier pleinement.



La Commission de l'Ecole Moderne OCCE constate avec plaisir :

1) que dans de nombreux départements l'Ecole Moderne et l'Office Départemental de la Coopération scolaire fonctionnent en étroite collaboration sans désaccord aucun.

2) que les Instructions Officielles récentes recommandent comme seule pédagogie valable la pédagogie de la coopération scolaire et celle de l'Ecole Moderne.

La Commission souhaite que des contacts soient pris dès maintenant, à l'échelon départemental et si possible sur le plan national au moment de l'organisation des stages pour la formation des maîtres des classes de transition et des classes pratiques terminales.

Dans les stages

MOTION

Emus par la menace qui pèse sur les écoles rurales à faible effectif et dont la suppression est envisagée pour parer à l'insuffisance criante de classes primaires dans notre pays, le Groupe Ecole Moderne du Sud-Ouest et les enseignants réunis en stage à Albi et La Réole :

— alertent le Syndicat national des Instituteurs, les Parents d'élèves, les organisations et personnalités amies de l'école pour qu'une action d'envergure soit entreprise immédiatement ;

— suggèrent comme première étape l'utilisation des locaux existant déjà par transport des élèves de la ville vers la campagne (classes vertes) toujours dans le but d'aboutir à une école de 25 enfants par classe au maximum qui est la seule à garantir les conditions de travail nécessaires à l'enseignement et à l'éducation modernes du citoyen.

Radio et Télévision

PROGRAMME DE L'ECOLE DES PARENTS

1964 - 1965

Causeries radiophoniques :

Le jeudi à 8 h 45 sur :

France Culture. Heure de culture française.

Reprises le dimanche à 9 h 45 sur :

Paris IV - 312 m.

« *La famille face à la complexité croissante de notre civilisation* ».

Adhérez à *Télé Liberté*, Association populaire des Auditeurs de la radio et des téléspectateurs. Siège social : 15, rue Montmartre, Paris 1^{er}. Ccp Paris 19.056-65.

Télé-Liberté agit pour que les organisations professionnelles, syndicales, familiales représentatives, quelles qu'elles soient, puissent, quand elles sont concernées par l'actualité, donner leur point de vue à la radio-télévision, à côté de celui du gouvernement.

Des journaux régionaux : Les sunlights sur l'Ecole-pilote d'Augmontel (Tarn).

C'est l'Ecole d'Augmontel avec M^{me} Cauquil et M^{me} Albert qui ont eu le premier prix du concours *Partons à la Découverte*. Sous la direction de nos amis Boquié, l'équipe de la TV est allée filmer dans leur petit village les enfants et leurs maîtresses.

Félicitations encore.

Extraits du Règlement du concours de la série d'émissions

« PARTONS A LA DECOUVERTE »

Concours 1965: *Les Trésors de la Découverte*

Article premier

La Radiodiffusion Télévision Française organise, au cours de la saison 1964-1965, dans le cadre de la série intitulée *Partons à la découverte*, diffusée chaque jeudi sur les antennes de France-Inter, un concours intitulé *Les Trésors de la Découverte*.

Article II

Ce concours s'adresse aux jeunes auditeurs âgés de 10 à 19 ans au maximum, au 1^{er} janvier 1965. Deux catégories de candidats sont retenues, à savoir :

- les participations individuelles ;
- les participations collectives.

Dans chacune des deux catégories ci-dessus, 3 séries d'âge sont prévues :

- concurrents âgés de plus de 10 ans et de moins de 12 ans au 1^{er} janvier 65,
- concurrents âgés de plus de 12 ans et de moins de 15 ans au 1^{er} janvier 65,
- concurrents âgés de plus de 15 ans et de moins de 19 ans au 1^{er} janvier 65.

Pour les groupes, on tiendra compte de l'âge moyen des enfants qui le composent.

Article III

Le thème général du concours étant *Les Trésors de la Découverte*, chaque concurrent devra effectuer des recherches dans sa localité, sa ville, sa région, sur tout ce qui peut être considéré comme utile à la connaissance et qui n'est pas mentionné

dans les guides touristiques. Les concurrents pourront s'intéresser, selon leur goût à différents aspects :

- *La terre, notre planète,*
- *Les traces du passé,*
- *Joie et travail des hommes,*
- *Promesses d'avenir.*

Il est important que l'enquête soit faite sur place par les concurrents en partant toujours d'un lieu actuel et visible.

Les concurrents peuvent échanger quelques idées avec les animateurs de l'émission avant de fixer définitivement le titre de leur enquête. L'ensemble des enquêtes reçues constituera *Les Trésors de la Découverte*.

Article IV

Les jeunes auditeurs qui désirent participer au concours *Partons à la Découverte* doivent se faire connaître dès que possible en envoyant à l'ORTF — Concours *Partons à la Découverte*, 116 avenue du Président Kennedy, Paris 16^e — une fiche d'inscription après l'avoir remplie et signée (à réclamer à l'ORTF ou à l'ICEM).

Trois émissions "*Partons à la Découverte*" vont passer à la télévision les 26 Novembre (17 h 45), 3 (17 h 50) et 10 Décembre (18 h 20) : les écoles d'*Augmontel*, d'*Escaudin* et du *Maupas* y seront à l'honneur.

Les Livres

PRESENTATION DES MACHINES A ENSEIGNER ET DE LA PROGRAMMATION PEDAGOGIQUE

David CRAM (traduit par Cl. Métais)
Gauthier-Villars, Paris.

En une époque où le problème des machines à enseigner est tellement à l'ordre du jour, on se pose des questions pour lesquelles on désirerait des réponses précises.

Ces réponses, les auteurs nous les présentent sous la forme insolite d'un livre brouillé, tel qu'on essaiera peut-être bientôt d'en acclimater dans les classes.

J'ai essayé de lire certains chapitres d'une explication théorique qu'on aurait fort bien pu écrire plus simplement, au lieu de penser qu'il suffisait de renvoyer à d'autres pages aussi énigmatiques pour les rendre compréhensibles.

A moins qu'un corps de spécialistes en programmation soit déjà constitué en France et qu'il soit en train de compliquer à souhait une technique que nous voudrions accessible à la masse des éducateurs.

C. F.

PEDAGOGIE DU CIVISME (*Inventaire des méthodes et moyens*)

Jean JOUSSELIN

Col. Mésopé. Privat éditeur.

D'excellentes choses, des méthodes dont nous sommes loin de nier l'utilité, mais « *plus que connaissance, le civisme est relations* ».

« *La formation civique doit mener à l'insertion sociale et à la libre adhésion. Elle exige donc, dès ses premières étapes, le dialogue, l'affirmation de soi et même la possibilité de contester* ».

C'est certes un progrès de recommander des mesures coopératives qui doivent être prises pour faire de l'Ecole un lieu où le civisme est pratiqué. C'est un progrès de s'exercer à la coopération.

Ces mesures resteront inopérantes si l'enseignement reste traditionnel, si, en face des devoirs et des leçons scolaires l'enfant reste mineur puisqu'il n'a possibilité ni de choisir, ni de décider, ni de discuter. Il ne faut pas penser qu'un enfant habitué à obéir et à répéter pendant six heures par jour parviendra à faire preuve de civisme même si, accessoirement on lui donne des leçons théoriques et pratiques de civisme.

C'est le climat de la classe qu'il faut changer, la discipline autoritaire ne peut former que des serfs.

La formation civique suppose une pédagogie humaine et libérée. C. F.

L'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS DE L'ANTIQUITE A LA REVOLUTION

Ch FOURRIER

SEVPEN Prix: 10 F - Franco: 11,35 F.

Au moment où l'enseignement français est en pleine « explosion », il n'était sans doute pas inutile de remonter aux origines et de rechercher ce qu'était cet enseignement dans l'Antiquité grecque et romaine, en Gaule, au Moyen Age et enfin au cours de l'Ancien régime. Ce passé permet souvent de mieux comprendre le présent.

INTRODUCTION A LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE

par G. DE LANDSHEERE, Docteur en Sciences pédagogiques, Chef de Travaux à l'Institut de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Liège.

Préface de G. MIALARET, Professeur à la Faculté des Lettres et Sciences humaines de l'Université de Caen, Président de l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française.

Un volume 15,5 x 23,5 - 205 pages.
Broché : 20 F.

Boulevard Saint-Michel, Paris 5^e.

Les qualités de finesse et d'intuition sont toujours indispensables à un éducateur, mais elles ne suffisent pas pour juger objectivement une attitude ou un résultat. L'éducateur, s'il veut faire un travail en profondeur, doit avoir des connaissances biologiques, sociologiques et psychologiques. L'art et la science lui fournissent donc tour à tour les moyens avec lesquels il exerce son action éducative. C'est pourquoi la recherche pédagogique a pris une place importante, depuis quelques années dans les travaux scientifiques.

Mais il manquait encore aux pédagogues de langue française l'instrument de travail indispensable pour établir un plan expérimental de recherche et en dépouiller les résultats en vue de leur exploitation méthodique.

L'ouvrage de G. De Landsheere apporte à tout éducateur, à tout chercheur une riche information technique dans le domaine de la pédagogie expérimentale. Il permet ainsi une initiation progressive aux méthodes scientifiques dont le lecteur découvre pas à pas la richesse et l'intérêt.

Ce livre clair est accessible à tout éducateur non spécialement initié aux travaux de laboratoire.

L'AMITIE PAR LE LIVRE

Blainville-sur-Mer (Manche)

Tél. 9 - C.c.p. 6666 Paris

Cette œuvre d'instituteurs, fondée en 1930 et dont la présidence d'honneur est tenue par Maurice Genevoix, André Maurois, Georges Duhamel de l'Académie Française, vient de publier (au profit de sa caisse de secours et des Pupilles de l'Ecole Publique) :

1) Mireille Liron : *L'Aube Impossible* qui a obtenu le Prix de l'Académie des Provinces Françaises pour 1964. C'est un roman d'amour et d'histoire, et qui, plus profondément encore, évoque la lutte entre protestants et catholiques au temps des Dragonnades.

2) *La Pendule Empire* de Franz Hellens, qui vient d'obtenir le Grand Prix de littérature française à l'étranger, le grand écrivain belge, trop peu connu du grand public. « *Un cas de sympathie foudroyante* » Maxime Gorki — « *Une des œuvres à coup sûr les plus originales de notre époque* » Jules Romains de l'Académie Française — « *Un grand poète et un grand romancier* » Max Jacob — « *Maîtrise de l'écrivain et art du conteur* » Charles Vildrac, etc...

3) *Mauvaise graine dans la forêt*, de Charlotte Lépinay, une espiègle « *Poil de Carotte* », parmi les enchantements de la forêt bretonne.

4) *Au jardin de ma mère*, de Gisèle Guyot, un émouvant roman d'amour.

Chacun de ces volumes au lieu de 10,50 F : 7 F. Les 4 livres : 25 F.

LA CULTURE OU DES CULTURES

par Elise FREINET

Ne se pourrait-il que la culture devienne l'aboutissement d'une superposition d'expériences humaines redonnant confiance au plus grand nombre puisqu'elle évaluerait les possibilités des hommes aux divers étages où le destin les a placés ?

C'est en tant qu'éducateurs-travailleurs, postulant sans cesse pour l'expérience de chaque jour, que nous avons fait nôtre ce facteur *d'initiative* si décisif pour la formation des personnalités, que nous croyons possible une *théorie de l'expérience* qui de l'enfant à l'adulte étairait une philosophie de nature. Les idées, les concepts, les principes ? Ils n'intéressent qu'une part infime de l'humanité et encore il en fut fait tant d'abus au cours des siècles qu'une période de *tabula rasa* est de temps en temps nécessaire pour soulager la mémoire épuisée et redonner de l'air à l'esprit tournant en rond dans la même cage depuis des millénaires. C'est une de ces périodes semble-t-il, que nous sommes en train de vivre. En avoir conscience est déjà, en quelque sorte, prendre le départ pour l'avenir.

Il ne saurait s'agir, cela va sans dire, de demander — comme par le passé — au ciel de Platon ou de J.-Paul Sartre, de s'abaisser jusqu'à la respectable couche d'ignorance où s'agite la presque totalité des humains. Les grands esprits ne peuvent être arrachés à leur constellation. Ce rôle de chercheurs des lumières de la pensée que joue honnêtement l'élite intellectuelle de ce monde est une loi nécessaire à la marche de l'humanité : l'esprit coule où il veut, à ses risques et périls.

Mais la grande majorité des autres hommes qui ne vivent jamais que des miettes tombées du festin des augures et qui ne sont jamais rassasiés, n'auront-ils pas toujours à décider de leur avenir, en

toute conscience et responsabilité, à l'endroit où ils se trouvent. En élargissant le contenu de la Culture aux exigences de la vie, ne trouve-t-on pas dans chaque créature une aptitude éternellement plastique et mouvante pour assurer son existence dans les conditions optima qui permettent leur survie et leur descendance ? Apprendre à vivre est une culture.

Notre privilège de créatures pensantes, loin de nous priver de cette aptitude fondamentale à l'adaptation, doit susciter en nous une nouvelle réceptivité, de fraîches initiatives, une espérance invincible qui n'a pas à sacrifier aux autels et aux idoles. Vivre correctement est une culture.

Pour l'homme qui sait user de sa pensée claire comme de ses dix doigts, chaque journée bien remplie est une terre promise, généreuse et enchantée sans souci de transcendance, mais tout bonnement humaine. Bien faire son métier, en connaître les richesses et les résonances, c'est une culture.

Et il est juste que chacun sache apprécier cette part de dignité qui lui revient d'un métier bien rempli ; qu'il en exige rétribution correcte dans ce vaste compagnonnage du travail. C'est pourquoi tout naturellement, le syndicalisme, caution morale et juridique des travailleurs, devient une culture à son tour, une culture qui ne relève d'aucun des « livres sacrés » dont s'est emparé un capitalisme d'exploitation, une culture qui un jour brise les tables des valeurs anciennes oppressives pour inscrire sur la pierre son nouveau testament.

Cependant ce devoir de lucidité n'est pas encore à hauteur d'homme et bon gré, mal gré, il nous faut vivre d'une culture de compromission avec une bourgeoisie qui se soucie moins de revaloriser l'homme que de faire fructifier ses intérêts sordides. Si bien que chez nous du moins, nous pouvons faire nôtre bien souvent, l'opinion assez pessimiste de Nietzsche, formulée il y a un siècle :

« Nous ne voyons aujourd'hui rien qui permette de devenir plus grand, nous présentons que tout va s'abaissant, pour se réduire toujours davantage à quelque chose de plus mince, de plus inoffensif, de plus prudent, de plus banal, de plus chinois, de plus chrétien — l'homme, aucun doute, devient toujours « meilleur »... Ici réside la fatalité de l'Europe : ayant cessé de craindre l'homme, nous avons cessé de l'aimer, de le vénérer, d'espérer en lui, même de vouloir sa présence... » (den Willen zu ihm) (GMI 12)

D'où cette sous-estimation de l'homme réel, physique et moral et de ses possibilités multiples au profit d'une culture qui ne fait qu'instruire sans enrichissement total à l'écart de l'Art et de la poésie. D'où une culture aristocratique qui laisse la multitude abandonnée. D'où une culture des généralités qui déserte les vrais problèmes de l'homme.

Ce sont ces problèmes angoissants que nous retrouvons sans cesse posés avec fidélité et obstination dans les écrits de Jean Guéhenno et une fois de plus dans ce thème de sincérité « *Ce que je crois* » que la maison Grasset propose aux personnalités marquantes de la pensée moderne.

Ce que je crois La fidélité au peuple, aux masses laborieuses dont Jean Guéhenno est issu, est toujours Jean **GUEHENNO** marquée sous la plume de l'écrivain, d'une humanité touchante, de tous les trésors du cœur quand veille la souffrance restée lucide aux frontières du désespoir. Chaque pauvre s'y retrouve avec sa peine pesée et soupesée tant de fois mais aussi avec un instant de relative sécurité et d'espoir : celui du pain gagné comme une rédemption et qui en même temps qu'il apaise la faim donne impression de dignité première. Les infinis conflits de la pauvreté et de la richesse pris et repris sous tant d'aspects de l'inégalité sociale, l'infinie tristesse qui s'en dégage, personne ne saura les redire avec ce doigté que

mérite toute souffrance vécue. C'est comme une complainte de l'éternel exil où l'âme s'élève à une solitude des hauteurs que seuls connaissent les êtres de belle trempe. On ne se lasse pas d'en dire les couplets dans cette langue qui est pur poème, où les mots simples, les mots de pauvres dont tout le peuple use, instaurent à chaque ligne le prestige de la Culture littéraire.

Oui, ici, la part du pauvre est argument de Culture.

A y regarder de près cependant cette part du pauvre, laborieusement acquise par le travail et dont on use avec tant de parcimonie, ne donne ni sécurité ni sérénité, car c'est l'état de pauvreté qui est dégradant, surtout pendant les années pleines de la jeunesse où simplement vivre devrait avoir l'éclat du bonheur. C'est ce bonheur gâché que l'on ne pardonne pas à la vie. D'où cette éternelle inquiétude, cette peur du lendemain, cette timidité qui colle à l'âme comme un vêtement de misère trop étroitement ajusté, qui préparent et justifient tous les renoncements. De cela on ne guérit jamais, apporterait-on dans le drame qui nous domine ce cœur d'or de l'homme pur, cet humanisme qui récuse toute rancune malséante, ce besoin éperdu de poésie du monde qui fait dire aux heures de quiétude : « *Une âme vaut une autre âme* » ou plus démocratiquement : « *Un homme vaut un autre homme* ».

Non, Caliban le sait bien, l'homme soumis aux duretés de la pauvreté n'est pas l'égal de l'homme comblé par les biens de ce monde. Quand il regarde de loin les jeux éblouissants d'Ariel et de Prospero ne sent-il pas monter sa rancœur et toute honte bue accepte-t-il sans regret et sans remords l'inévitable résignation ?

Tous les fils du peuple qui ont pris plaisir à penser ne sauraient s'abstenir de faire le reproche à Guéhenno d'entretenir comme une poésie de l'incertitude, limitative de clairvoyance sociale, et dont

il tire, sans fin, de bien touchants accords. De prodiguer à tous les vents un évangélisme trompeur qui ne peut être une solution à un drame aussi vieux que la peine des hommes. « *Un homme vaut un autre homme. Il faut le croire même si ce n'est pas absolument vrai et faire comme si... C'est la condition de toute action et de tout amour* ».

On regrette vraiment les naïvetés transcendées par un style dont on ne dira jamais assez la perfection de simplicité et de grâce. Nul écrivain n'aura après Guéhenno cette limpidité classique, cette union intime de la pensée et du verbe, ce sens biblique de la vie éternelle. Ce sont là des biens trop précieux pour qu'on les sous-estime, c'est pourquoi la sincérité aidant, on ne saurait parler ici de trahison du Clerc car l'héritage reste conséquent pour ceux qui en seront dignes.

Il nous faut cependant en venir à des soucis plus proches des nôtres, ceux qui ont égard à cette fonction enseignante à laquelle l'écrivain Guéhenno est redevable de tant de joies spécifiquement culturelles.

Sur le plan revendicatif les vues de Guéhenno sur la réforme de l'enseignement dont il fut un instant participant n'auront laissé dans l'ombre aucune considération qui ne relève d'un droit de stricte justice : égalité devant l'instruction certes, mais au-delà, égalité devant la culture somme-de-savoir, mais aussi somme-d'expérience-humaine considérée non comme un fardeau mais comme invincible espérance.

La culture est, pour Guéhenno, eau vivante; même canalisée dans les tuyaux des programmes, elle reste source libre qui désaltère. C'est pourquoi, il prodigue des soins pleins de mansuétude à ses élèves pour les rendre aptes à pénétrer au cœur du gâteau nourricier pour y découvrir la fève (*le diamant*) qui un instant les fera rois. Dans ce rôle d'éveilleur des esprits « *les idées lui semblent la matière d'un feu qui est toujours à allumer et autour*

duquel il est prêt à convier tout le monde ».

Oui, mais cette communion des Saints par le pouvoir de la parole révélatrice n'est pas prodiguée à « tout le monde » et surtout elle nous est étrangère puisqu'elle n'est pas de notre niveau primaire tout d'apprentissages sommaires. Sans le secours des clercs, c'est sur nous-mêmes qu'il nous faut compter pour éveiller nos propres esprits sans pour autant avoir la prétention de devenir des personnalités cultivées selon la règle.

Mais toujours la découverte vient au-devant de celui qui cherche : c'est dans sa classe déshéritée de Bar-sur-Loup que Freinet en quête de solutions à ses problèmes éducatifs a mis la main sur une clé qui devait ouvrir bien des portes, y compris celles d'une culture rénovée : *la libre expression*.

Outre que l'expression directe redonnait à l'enfant une spontanéité perdue dans l'immobilisme scolaire, elle éveillait en lui un sens de création faisant surgir à jet continu des données nouvelles qui méritaient des égards.

Chemin faisant l'action de créer allait simplifiant l'acte éducatif : l'invention suppléait la mémoire rétive et instaurait une idée neuve : l'esprit tout comme la main devenait perfectible et, comme elle, pouvait être considéré comme une fonction de l'homme. Freinet et ses compagnons se rendaient compte enfin que c'est très arbitrairement et abusivement que de tous temps l'intellect a été considéré par ses servants comme une fonction entre ciel et terre, d'aristocratique rendement : il était simplement aptitude et fonction de la vie. On apprend à se servir de sa pensée comme de ses doigts, de ses muscles, de tous ces impondérables physiologiques et moraux qui par leur sûreté et leur amplitude élaborent l'univers insoupçonné de la personnalité. Créer, c'est inventer une nouvelle manière d'être soi, de se rester fidèle tout en se dépassant.

Une découverte ne va pas sans l'autre : un jour vint où Freinet comprit qu'il avait ouvert toutes grandes les portes d'une culture qui avait la sûreté et la décision de la vie et cela était énorme de conséquences. Désormais, il sentit qu'il ne pourrait plus penser comme par le passé et qu'une culture « magasin-d'idées » cédait peu à peu le pas à une culture science-de-vivre qui donnait du plaisir à exercer ce métier d'enseigner jusqu'ici si décevant. Les enfants et lui-même se sentaient leur propre maître, leur propre juge et naturellement ils n'avaient nul besoin de chercher au-delà les raisons de leur nouvelle conduite et cette position de confiance était pleinement rassurante. Pour le moment du moins.

Cependant, au long des années, s'éveillaient les inquiétudes : Freinet et ses premiers collaborateurs disaient : *créer*, pierre d'angle d'une éducation rénovée ; mais encore fallait-il s'aviser qu'il y eut vraiment *création* originale et non démarquage, piétinement ou n'importequisme. On ne crée rien avec rien. Et voici que l'esprit qui « *n'avait jamais habité que les chambres fermées des savants des hommes capables de la pensée abstraite et pure* »⁽¹⁾ se mettait en branle, faisant la preuve, dans la familiarité des événements de la vie quotidienne qu'il souffle partout où la curiosité est aux aguets et l'action menée rondement. Une nouvelle méthode de penser, pour ainsi dire, exigeait que l'on parte du fait brut appelé à se parfaire, à s'expliquer par une culture nécessaire, utile, répondant aux aspirations du moment. C'était peu et c'était beaucoup car s'éveillait l'obligation permanente d'appel aux sources de la tradition vénérable. D'où une culture orientée qui n'est plus mémoire et dogmatisme, mais recherches patientes dans la réserve immense d'un savoir prodigué à bon escient.

Il faut le dire, c'est cette réserve du

savoir qui manquera toujours à nos explications, à la revalorisation de nos œuvres, à la justification d'une psychologie dynamique retrouvée. C'est en vain que nous avons fait appel à des secondaires mieux informés que nous le sommes pour nous aider à retrouver dans des textes authentiques des Maîtres de la pensée, la preuve que nos découvertes sont viables, et pleinement justifiées car « *il n'y a pas trente-six manières de faire des esprits justes, des raisons droites, des consciences claires... Il faudra tremper les petits enfants dans ce courant de lumière qui emporte les ombres, les vieilleries, les sottises et les préjugés, les y laver, les y décroasser...* »⁽¹⁾ à la faveur de ce présent dynamique qui vient à nous par une pédagogie issue des exigences de la vie. Alors la Culture ne sera plus « *une pensée qui se replie sur le passé, une « tradition », un « héritage »*. *Tout cela n'est de la culture que ce qui est mort, ce qui ne sert plus qu'à la parade d'une société elle-même moribonde* »⁽²⁾.

Mais quelle dose de courage et de ténacité, quelle virginale naïveté aussi nous faudra-t-il maintenir au niveau de nos œuvres vives pour les préserver des inutiles palabres comme de la sclérose d'une pratique bornée ! Nous en sommes encore à la pensée instinctive du premier homme nu sur un rivage vierge où la découverte d'un simple galet lavé par les eaux ressuscite à nos yeux les splendeurs de la Création entière... Une certitude cependant nous redonne confiance, c'est d'avoir découvert dans un monde où règne la compétition non la chose exceptionnelle qui isole son inventeur unique dans une manie singulière mais la chose commune favorable à d'autres, comprise de tous, qui sans cesse nous unit dans un compagnonnage cimenté par une amitié très haute.

Et c'est cela aussi notre Culture.

Elise Freinet

(1) Guéhenno. *Conversion à l'Humain*, page 101.

(1) (2) Guéhenno. *Conversion à l'Humain*, pages 176-177.

L'INTEGRALE

(Collection d'œuvres complètes)

Editions du Seuil

On ne lit que rarement toutes les œuvres d'un auteur. Cela vient, peut-être, de notre légèreté : dix poèmes, deux romans nous paraissent suffisants à définir un écrivain ; cela vient aussi, sans doute, de l'énorme sollicitation dont nous sommes l'objet : on ne se résoud pas volontiers à lire tout Balzac si cela conduit à négliger, par exemple (et c'est inévitable), Stendhal, Flaubert et Maupassant ; cela vient enfin, naturellement, de l'impossibilité où l'on est souvent de disposer de toute l'œuvre.

D'ailleurs, en général, cela n'a pas beaucoup d'importance. L'œuvre de la plupart des auteurs est assez homogène pour autoriser une connaissance fragmentaire. C'est le cas de celle de Balzac, de Zola, de Proust, de bien d'autres encore.

Mais il arrive parfois que le contraire se produise : chaque volume révèle alors un aspect particulier de la pensée de son auteur ; mieux : en s'intégrant dans un ensemble harmonieux, ordonné, construit, chaque ouvrage contribue à éclairer les autres parties de cet ensemble. L'exemple le plus simple est sans doute celui de Corneille : un lecteur (ou un spectateur) qui ne verrait en lui qu'un auteur tragique en aurait une image partielle, de même que tel autre qui ne connaîtrait que ses comédies (il en a écrit huit, dont une, *Le Menteur*, eut un succès considérable).

L'intérêt des volumes d'œuvres complètes est donc de nous permettre de (parfois même de nous inciter à) lire un auteur d'un bout à l'autre. « D'un bout à l'autre », c'est ce qui reste à préciser. Or, nous voilà sur le chemin de considérations d'ordre physique, et ce n'est pas indifférent.

Je vois, d'abord, une question de temps. Lire toute l'œuvre de Flaubert, par exemple, qui n'est pas un auteur particulièrement fécond, demande trois ou quatre semaines. Ce n'est pas vainement que l'on

vit trois semaines dans l'intimité de Flaubert : on ne lira pas ses dernières pages comme on lisait les premières. Une complé-
cité véritable s'est créée, une « sym-
pathie » qui fait le lecteur plus proche de l'auteur, plus à même de pénétrer ses sentiments, ses intentions, ses inquiétudes.

(Une parenthèse nous sollicite ici : de nombreux auteurs ont moins écrit encore que Flaubert ; leur « œuvre complète » tiendrait en un volume de dimensions réduites. Ils ne pourront donc jamais bénéficier de cette sympathie particulière que le temps seul fait naître ? Précisément. Il nous apparaît que, contrairement à l'opinion commune, une œuvre peut, d'une certaine façon, se mesurer au poids. Même si Mallarmé est un « grand » poète, son œuvre n'est pas, ne peut pas être aussi « grande », aussi importante que celles de Baudelaire, d'Apollinaire ou d'Henri Michaux. Je veux dire, tout simplement, que l'on ne peut parler d'une œuvre comme on parle d'un poème ou d'un roman, c'est-à-dire d'un fragment de cette œuvre. Les mêmes critères ne conviennent pas également au tout et à la partie).

Il y a donc, en second lieu, et même si cela prête à sourire, une question de volume ou de poids. Indépendamment de tout jugement théorique, la simple expérience montre qu'on ne lit pas du tout de la même façon le même poème de Victor Hugo, si l'on feuillette une plaquette de morceaux choisis, ou si l'on a, sur les genoux, les trois ou quatre kilos de ses poésies complètes. Dans le second cas, on ne peut se défaire d'un sentiment de respect (ou de terreur) qui influencera fatalement la lecture.

Les Editions du Seuil ont entrepris, depuis de nombreux mois déjà, la publication d'œuvres complètes, dans une belle collection qu'ils ont appelée *L'Intégrale*. Une dizaine de volumes ont déjà paru.

Nous vous présenterons chacun d'eux, d'une manière plus détaillée, dans nos prochains numéros.

J. BENS

J'étais abonné l'an passé à une ou plusieurs revues ICEM à l'adresse ci-dessous

Coller ici l'adresse découpée sur une enveloppe de nos revues ou recopiée exactement. Si vous avez changé d'adresse, indiquez la nouvelle dans le cadre ci-dessous. MERCI BEAUCOUP.

Je suis nouvel abonné ICEM et je désire recevoir les revues à l'adresse ci-dessous.

M. Mme Mlle

Adresse :

Dépt'

	France	Étranger	Chiffrez ici ▼
● L'EDUCATEUR Bimensuel. 20 numéros par an Édition Second degré	20 F	24
	20 F	24
● BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL Bimensuel 20 numéros par an	35 F	41
● S.B.T. (Supplément BT) T. les 10 j. 30 n ^{os} par an	20 F	25
● LA NOUVELLE GERBE Mensuel. 10 n ^{os} par an	15 F	18
● ART ENFANTIN Bimestriel. 6 numéros par an	20 F	22
— BIBLIOTHÈQUE de l'ÉCOLE MODERNE	10 F	12
— BT SONORE 4 livraisons par an	60 F	62
— RELIURES MOBILES p. la BT (3 reliures)	10 F	12
<i>Total général . . .</i>			

Important ! Si vous souscrivez à toutes les revues portant le signe ● (total 110 F) remise exceptionnelle de 10 F si vous payez comptant (libraires et crédits administratifs exclus).

MODE DE PAIEMENT :

je règle par virement (3 volets joints dans la même enveloppe que ce bulletin) à **ICEM, BP 282 CANNES A.-M. CCP MARSEILLE 11 45 30**

je demande l'envoi d'une facture en exemplaires au nom de :

A :

le :

Signature :