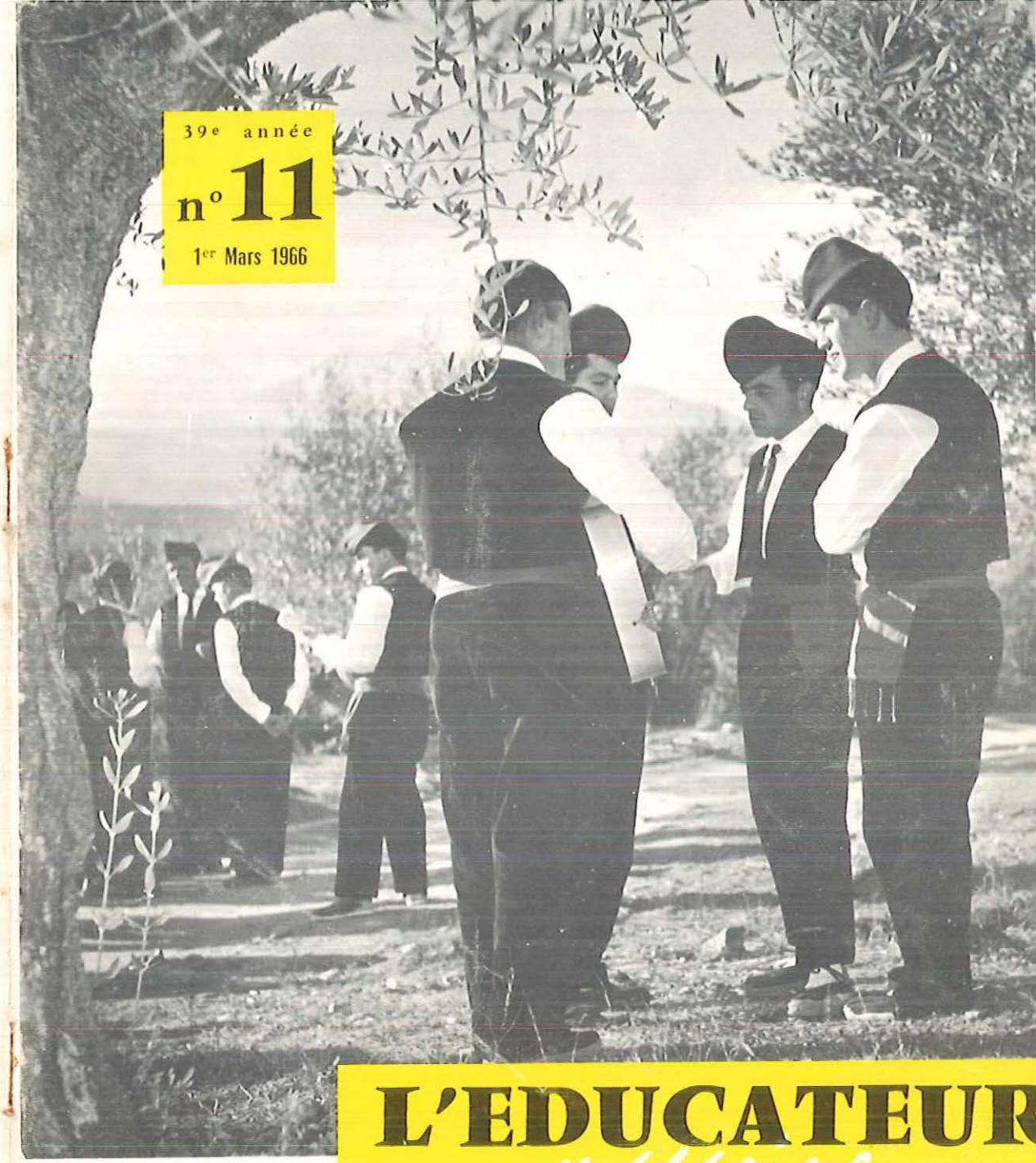
39e année
n° 11
1er Mars 1966



L'EDUCATEUR

magazine

ICEM FIMEM Pédagogie Frein

Sommaire

Les dits de Mathieu

Le flot qui coule — *C. Freinet* — p. 1

Le point de vue pédagogique

Les techniques audiovisuelles — *C. Freinet* — p. 2

La télévision. Langage et images — *R. Ueberschlag* — p. 10

Le congrès ICEM

Perpignan — p. 14

Liste des délégués départementaux ICEM — p. 16

La part du maître

Moi joli, tout joli... — *P. Le Bohec* — p. 18

Au second degré

Ici, c'est moi qui pose les questions... — *R. Favry* — p. 24

Communiqué du Comité de Défense pour l'Education Artistique — p. 26

Quelques précisions sur les Mathématiques Modernes — *C. Freinet* — p. 27

A l'UNESCO

Vers une pédagogie nouvelle — *C. Freinet* — p. 30

l'ICEM — p. 33

Livres et revues — p. 45

Sur la couverture : Photo *J. Ribière*

CONGRÈS DE L'ECOLE MODERNE

à PERPIGNAN (P-O)

du 4 au 8 Avril 1966

Les dits de Mathieu

LE FLOT QUI COULE

La langue, ce n'est en aucun cas un assemblage de mots ; c'est un flot qui coule et qui, par son irrésistible dynamisme, emporte peu à peu tous les obstacles, vers son naturel aboutissement.

L'enfant ne commence pas par dire des mots mais par chanter sa mélodie dont seules les mamans savent comprendre le sens mystérieux. Il est certes, comme dans la vie, tous les tempéraments : du petit homme qui rumine longuement ses discours, à la petite bonne femme de quatre ans qui bavarde déjà comme une commère, et que rien n'arrête, si des mots lui manquent, elle les invente. Il faut que le flot défile parce que tel est le mode d'expression de tous les humains.

C'est l'école qui, artificiellement, établit prématurément des barrages. Le torrent dévalait les pentes, tantôt gazouillant, tantôt grondant. Il semblait invincible. Mais les hommes ont construit des barrages qui coupent le cours, arrêtent le flot, brouillent gazouillis et grondements. Les pierres s'accumulent près de la retenue, le gravier s'étire sur les bords. Le torrent enchaîné est devenu triste et muet.

Ne serait-ce pas le danger qui menace aussi nos enfants gazouillants ou prolixes qu'on coupe dans leur élan, dont on brise le flot, qu'on heurte par des barrages, dont le cours s'ensable jusqu'à dénaturer le flot vivant qui se morcelle et se désagrège parfois définitivement ?

Et l'on se demande ensuite pourquoi tels enfants ânonnent à l'école et ne parviennent pas à lire couramment d'une façon naturelle et pourquoi le petit dyslexique semble souffrir d'une coupure de sa pensée impuissante à s'extérioriser !

Ce qu'on appelait autrefois le verbe, *c'est le flot qui coule.*

POUR LA PRÉPARATION DU CONGRÈS DE PERPIGNAN

Les techniques audiovisuelles

par C. Freinet

L'audiovisuel a envahi notre civilisation. Malgré nous, malgré l'Ecole, il participe, bien ou mal, à la fonction éducative. Et faute de l'avoir adopté, il constitue un des éléments majeurs de cette *Ecole Parallèle* dont parlait récemment G. Friedman dans le journal *Le Monde*. Devons-nous nous résigner à cette dissociation dangereuse de la fonction d'enseigner ou, au contraire retrouver, ou instituer une forme nouvelle de pédagogie qui tirera le maximum de cet outil incomparable qui est, ou que peut devenir la *télévision*?

L'audiovisuel et l'Ecole

Ne nous gargarisons pas de mots ou de formules — ce n'est pas notre habitude — et essayons de nous situer d'abord en face de l'audiovisuel.

Ici comme à propos de toutes réalisations techniques à l'Ecole, nous nous trouvons en présence d'un certain nombre de positions qu'il nous faut analyser impitoyablement.

Il y a celle de l'Ecole 100% traditionnelle, logique avec elle-même, selon les principes psychologiques qui en sont la base et que Alain a paradoxalement justifiés lorsqu'il écrit :

« *L'Ecole est un lieu admirable. J'aime que les bruits extérieurs n'y entrent point. J'aime ces murs nus... que l'enfant lise*

ou qu'il écrive, ou qu'il calcule, cette action dénudée est son petit monde à lui, qui doit suffire. Et tout cet ennui, là, autour, et ce vide sans profondeur sont comme une leçon bien parlante ».
S'il en est ainsi, évidemment, l'Ecole n'a nul besoin de techniques audiovisuelles qui ne peuvent que déranger le déroulement prétendu méthodique des leçons rituelles et des devoirs, dans un milieu conçu pour vivre ainsi en autarcie et que le monde ambiant ne peut que troubler.
Ne nous illusionnons pas, ce genre de classes constitue encore l'immense majorité, disons 70%, tant au premier qu'au second degré. Ces classes fonctionnent encore à l'âge du pré-audiovisuel.
Si les maisons d'édition vendent tant de manuels, de bons points et de tableaux d'observation, c'est que ce sont encore là les outils courants de l'Ecole.

Il y a ensuite les classes traditionnelles aujourd'hui assez nombreuses, qui n'ignorent pas systématiquement les techniques audiovisuelles et s'efforcent d'y faire appel pour simplifier leur tâche, pour l'illustration des leçons et l'augmentation du rendement de leurs pratiques :
— Séances de cinéma, raccordées ou non au programme ;
— Photos et diapositives pour un enseignement moins rébarbatif de l'histoire et de la géographie, voire des sciences ;
— Projections fixes, magnétophone et disques pour faciliter l'étude classique ;
— Radio et télévision pour apprentissage du chant et, hors de l'Ecole, pour cours par correspondance.
Nous ne disons pas que ces pratiques soient totalement inopérantes. Elles atténuent au moins la rigueur et la passivité des pratiques traditionnelles.
Elles sont une première ouverture sur le monde qui ira s'élargissant au fur et à mesure que ces techniques cesseront d'être accidentelles, donc en marge de l'Ecole, pour s'intégrer dans les circuits scolaires.
Disons que 25% des classes sont dans cette catégorie.

Et nous aurons à étudier l'intégration possible des techniques audiovisuelles à l'enseignement, solution d'aujourd'hui et de demain. 5% seulement des classes sont effectivement lancées dans cette action constructive.

Nous ne pouvons plus ignorer l'audiovisuel

Pourquoi devons-nous envisager cette intégration? Parce que :
— aujourd'hui moins que jamais, l'Ecole ne peut se désintéresser du milieu, et de la nature de l'enfant ;
— or, il est incontestable que l'enfant de 1965 diffère considérablement de l'enfant de 1900, et que donc la pratique pédagogique doit différer aussi.
— L'*audiovisuel* (cinéma, radio, disques, photo, magnétophone, télévision, revues et livres illustrés) a modifié incontestablement le milieu hors de l'Ecole.
— Il a modifié aussi les rapports enfants-adolescents entre eux, enfants-adolescents avec les parents et les adultes.
De quel ordre, de quelle nature, de quelle qualité sont ces modifications? Ce sont pour nous des questions de tout premier ordre.
Disons d'abord, pour la clarté de la discussion, que les techniques audiovisuelles, tout comme la langue, l'imprimerie ou le stylo-bille, ne sont que des outils. Elles n'ont par elles-mêmes aucune vertu éducative. Elles

n'ont d'ailleurs pas été prévues, inventées et diffusées pour cela.

Il nous appartient à nous éducateurs, à nous citoyens, d'en étudier l'usage et la pratique en fonction de nos buts éducatifs. Nous aurons d'ailleurs à nous affronter en cela avec toutes les forces d'exploitation et d'asservissement dont il nous faut dénoncer les méfaits.

AVANTAGES, INCONVÉNIENTS ET DANGERS DE L'AUDIOVISUEL

Il a decuple et popularise les connaissances et l'information

Cela est incontestable. L'enfant d'aujourd'hui connaît, à 4 ans, dix fois plus de choses que nous n'en connaissions nous-mêmes à cet âge, il y a cinquante ans. Il a vu en images, comme s'il les avait visités, tous les continents. Il a assisté par l'image, à de grandes manifestations nationales et internationales, au lancement d'un bateau, à une chasse en zone équatoriale ; il sait comment vivent, se battent, s'instruisent les habitants des pays les plus lointains ; il a vu dans le détail les *Gemini* qui ont eu leur rencontre spatiale, et les premiers satellites se poser sur la lune.

Cette profusion de connaissances est-elle nécessaire, superflue, inutile ou dangereuse ? Leur acquisition, furtive ou voulue, sert-elle la culture ou la contrarie-t-elle ? Sommes-nous pris définitivement dans ce dilemme dont on disait, parlant de deux hommes politiques : « L'un sait tout, mais ne comprend rien ; l'autre ne sait rien mais il comprend tout » ?

C'est une question qui vaut qu'on en disserte sérieusement, car elle est à la base de bien des malentendus scolaires et sociaux.

D'autant plus que rien n'est évident dans ce domaine, et pourtant, nous pourrions dire que cette question de la *documentation* reste le critère actuel de l'éducation.

Nous vivons encore, pédagogiquement parlant, sur le mythe de la connaissance, qu'on tient trop souvent comme élément majeur de la culture.

Pendant longtemps le « savant » a été celui qui connaissait le plus de choses, qui avait le plus vu, le plus lu, et qui donc avait le plus retenu. L'instituteur au début du siècle était le type de ce savant du primaire qui avait réponse à tout. Et le CEP était alors une épreuve pour jeune savant dont on mesurait les connaissances. Nous en étions encore là quand nous avons fait nos premières expériences, dès 1923. Notre Ecole n'avait pas d'autre information alors que les rares manuels, puis les premières fiches de notre *Fichier Scolaire Coopératif* destinées justement à parer à cette pénurie de documentation.

Et puis nous avons assisté progressivement :

— à la multiplication et à l'enrichissement des manuels scolaires ;

— à une information écrite de plus en plus intense ;

— à la naissance et à la diffusion du cinéma, de la radio et des disques ;

— et maintenant à la TV.

Alors, nous sommes débordés, envahis par la documentation sous toutes ses formes, ce qui nous pose des problèmes nouveaux dont une éducation moderne ne peut pas ne pas tenir compte.

Quand nous étions seuls dans notre village, nous avions le temps d'examiner la nature, les bêtes et les gens autour de nous, et de réfléchir à ce que nous voyions. Nous ne le pouvons plus aujourd'hui.

Rousseau a chanté les charmes du voyage à pied qui laisse le temps de

voir, d'écouter, de s'arrêter, de chercher, de parler, de se cultiver. On avait encore ce loisir quand on circulait dans une voiture à chevaux, et c'est sans doute ce qui en faisait le charme. Aujourd'hui les images passent à toute vitesse devant nos yeux. Nous n'avons plus le temps de voir et de réfléchir. Nous ne sommes plus que des machines à enregistrer les images et les kilomètres.

Avec la TV nous sommes arrivés au seuil de rupture : nous voyons et nous entendons tant de choses que nous n'avons plus le temps de réfléchir, de mesurer et de comparer, de faire jouer notre intelligence en passe d'être mécanisée.

Alors, une grave question se pose : *N'y a-t-il pas lieu de mettre l'accent désormais non plus sur la documentation, mais sur l'approche intelligente de cette documentation? N'y a-t-il pas urgence à enseigner à nos enfants à classer, à trier, à comparer, à s'approprier l'image et les paroles extérieures pour en faire une nouvelle richesse?*

En somme, n'y a-t-il pas lieu de modifier totalement l'usage et l'utilisation des techniques audiovisuelles pour les mettre au service de l'éducation?

Les techniques audiovisuelles préparent-elles l'alienation des nouvelles generations ?

C'est la grave question de tous ceux qui se passionnent au destin de l'homme que les techniques nouvelles risquent de compromettre.

« *Dans tous les domaines de la vie et de l'esprit,* écrit J.M. Domenach (1), *l'homme s'est posé hors de soi, s'est fait étranger à soi-même, s'est progressivement créé un monde objectif auquel il ne se reconnaît plus... L'aliénation trace le chemin d'une évasion, d'une mystification, et nullement d'un retour sur soi et d'une reprise de la réalité ; l'homme s'y dépouille du meilleur de lui-même pour construire des idoles auxquelles il s'enchaîne* ».

A ce cri d'alarme font écho les appréciations de divers agrégés dont Dieuzède — directeur de la R. T. Scolaire — a demandé le témoignage.

« *La parole n'habite pas l'image de la même façon qu'elle habite l'être réel... Dire que l'image télévisée a un rôle ontologique signifie qu'elle fonctionne comme un nouvel être, ou une nouvelle chose. Et une chose qui s'impose avec plus d'autonomie, plus d'indépendance que l'objet réel. Percevoir un objet réel est une attitude active. Tandis que l'image nous est imposée* » (1).

Voilà quelques-uns des problèmes posés. Comment essayer de les résoudre, car, pour nous les théories et les explications préalables n'ont sens et utilité que s'ils se répercutent sur une meilleure pratique ?

Aspect constructif du problème

1°. Nous parlons très volontiers aujourd'hui de la TV parce qu'elle s'impose malgré nous et qu'il nous faut bien essayer des palliatifs sinon des remèdes à cette invasion du petit écran.

Il y a certes à la base de cette sorte d'épidémie, la manie des parents eux-mêmes de couvrir par la TV tout leur temps libre. Et naturellement les enfants doivent suivre la manie des parents.

Que pouvons-nous recommander en l'occurrence pour le secteur extra-scolaire? Il n'y a qu'un remède à notre portée : intéresser les enfants à des activités qui contrebalanceront les

(1) *Esprit, n° de décembre* 1965.

(1) *Pernot et Dreyfus, Bulletin de la RTV, n°* 38.

dangers de la TV. Et nous pensons surtout aux *clubs de travail* que nous avons bien souvent recommandés, et auxquels on commence çà et là à s'intéresser.

2°. Nous avons trop souvent l'habitude aussi d'identifier *techniques audiovisuelles* à télévision (scolaire ou non). On oublie en conséquence qu'il est d'autres techniques qu'il est beaucoup mieux en notre pouvoir d'acclimater dans nos classes :

— *La photo* que nous pourrions beaucoup plus généraliser. Il nous manque peut-être en définitive le matériel de base dont nous avons besoin et dont bien peu de constructeurs se préoccupent.
Il faut que nous fassions des recherches pour mettre au point un matériel simple et bon marché, qui soit le pendant, sur le plan de l'image, du limographe sur le plan de l'écriture, du magnétophone sur le plan du langage, un matériel qui pourrait vraiment être introduit dans toutes les classes, du premier comme du second degré.

— *La caméra et le film.* L'introduction effective dans nos classes en sera plus difficile que pour la simple photo. Peut-être au second degré pourrait-on tirer un meilleur parti du 8 mm ou du Super-8, qui serait très utile pour les enquêtes et les conférences, surtout si l'on dispose, comme c'est souhaitable d'un club cinéma.

— *Le magnétophone* peut, par contre, pénétrer dans toutes les classes, et en fait, le nombre de magnétophones est proportionnellement élevé aux divers degrés.
L'utilisation optimum, d'une réalisation et d'un emploi vraiment valables, pourrait se faire selon la formule que nous avons lancée des *BT Sonores*, avec disque ou bande magnétique et diapositives en couleurs.

La télévison scolaire

Voyons ce que nous pourrons en tirer.

a) *La TV au service de l'Ecole traditionnelle*
Les responsables de la RTS nous diront certes, comme les services de l'ORTF rétorquent lorsqu'on critique leurs émissions : « *Il faut bien s'adapter à la grande masse qui constitue l'essentiel de la clientèle et qui réclame les yéyés* ».
A nous de former les téléspectateurs de demain qui exigeront des émissions intelligentes et enrichissantes.
Si, pour cette masse encore scolastique, il faut produire des leçons télévisées, faire faire des devoirs, enseigner des notions sans fondements, nous ne pouvons que le regretter, d'autant plus que de telles émissions risquent fort de donner aux éducateurs le sentiment apaisant qu'ils se sont eux aussi modernisés et que, par les leçons télévisées ils font en 1966 cette école 1966 que nous recommandons.
L'éducation et la TV scolaire n'en sont pas moins dans une impasse. Et ce ne sont pas les seuls services de la TV scolaire qui pourront l'en libérer. C'est nous qui, pour les besoins nouveaux de notre pédagogie, devrons préparer des émissions susceptibles d'être intégrées à la pratique nouvelle de nos classes.

b) *Une TVS progressiste*
Pourquoi — et c'est la question que nous posons aux responsables de ce service — ne pas instituer une sorte de double secteur : *le secteur traditionnel* (on lui donnerait un autre nom pour ne pas indisposer ceux, et ils sont très nombreux, qui n'en sont pas encore sortis), et *le secteur progressiste* qui mettrait la RTS au service des nouvelles formes d'éducation?
Il ne s'agit nullement de servir notre méthode — qui en profiterait indirectement. Dans notre dernier Dossier sur

l'individualisation de l'enseignement par les techniques Freinet (n° 19), nous mentionnons un certain nombre de réalisations qui sont immédiatement possibles dans toutes les classes, qui sont déjà très répandues et qui le deviendront davantage encore dans les années à venir. La RTS française s'honorerait en servant, ce faisant, le progrès pédagogique.

1) *L'expression libre* qui devient peu à peu un des éléments déterminants de la pédagogie française.
Quelques émissions montrant des classes au travail seraient les bienvenues. Et surtout nous verrions très bien Radio et TV publiant régulièrement des textes et des dessins d'enfants, organisant des compétitions, exaltant les incontestables réussites, entraînant ainsi de nombreux élèves à la préparation orale et écrite recommandée par les Instructions ministérielles.

2) *Les échanges interscolaires nationaux et internationaux* gagneraient tout particulièrement à une forme nouvelle d'émissions qui mettraient en valeur, avec une émulation sans précédent, tout ce que ces échanges apportent à la formation de l'homme et du citoyen.
Et pourquoi pas aussi des interclasses comme il y a des intervilles et des interneiges? Tout est évidemment à faire dans ce domaine si on veut, à la TV sortir du scolastique condamné.

3) *Les conférences :* Ce genre d'émissions pourrait être tout particulièrement spectaculaire et contribuer à une rénovation de l'étude du milieu, notamment au second degré.
Y a-t-il danger à faire des essais qu'on pourra généraliser peut-être si, comme nous le croyons, ils sont très vite une étonnante réussite.
Il faudrait en somme, pour les diverses disciplines et aux différents cours, donner la parole aux enfants. L'expérience serait peut-être bien mieux accueillie qu'on ne croit.

4) *Individualisation de l'enseignement, machines à enseigner et programmation.* L'individualisation de l'enseignement, c'est la technique scolaire de demain. La radio et la TV scolaires le comprennent puisqu'elles la pratiquent déjà, obligatoirement allais-je dire, notamment pour les cours par correspondance.
Mais pour cette individualisation, pour laquelle nous avons déjà préparé outils et techniques, il faudra, le plus tôt possible, utiliser les machines à enseigner et la programmation, dont rien n'arrêtera l'évolution.
Or, un enseignement individualisé, cela ne s'invente pas au pied levé, surtout lorsqu'il doit être utilisé par l'intermédiaire de la Radio et de la Télévision. Il y a là une adaptation qui s'impose et pour laquelle nous offrons notre expérience et nos réalisations, les seules qui aient à ce jour droit de cité en France dans le contexte pédagogique de notre pays à la recherche de solutions valables pour les buts nouveaux de notre enseignement.

Vogue passagère et échec des moyens audiovisuels dans toutes les entreprises d'alphabétisation et de formation des adultes.

On s'y est lancé à corps perdu, non pas par conviction ou vocation pédagogique mais parce qu'ils étaient une mine de revenus pour les firmes intéressées.
On a parachuté magnétophones et cinémas, et parfois installations complètes de télévision dans des régions d'Afrique totalement illettrées. Les indigènes ont admiré appareils et images comme ils admirent toutes machines

mystérieuses amenées par des blancs. Mais l'expérience faite, les appareils déménagés, les villages retournaient à leur vie traditionnelle, à peine troublée un instant par les météores mécaniques. Quand les appareils restaient là, la désaffection et l'indifférence sont partout de mises et partout déplorées. On en revient.

Les responsables indigènes, ministres d'éducation en tête, réclament aujourd'hui un meilleur emploi des fonds. L'Unesco elle-même est à la recherche de solutions nouvelles et nous participons aux recherches en présentant tout un plan d'alphabétisation à base d'expression libre dans le milieu vivant des individus et des villages, et une instruction accélérée par l'individualisation de l'enseignement et l'emploi généralisé de nos bandes enseignantes.

Les laboratoires de langues

Ils semblent être un succès à 100%, la plus spectaculaire des réussites depuis que se généralisent les techniques audiovisuelles.

Le nombre de *laboratoires de langues* va se multipliant. Ils étaient destinés d'abord aux travailleurs étrangers arrivant en France et qui avaient besoin de connaître très vite un embryon de français pour s'acclimater à notre pays. L'emploi de ces laboratoires s'étend maintenant à tous ceux, adultes et étudiants qui éprouvent le besoin d'apprendre une langue, le mieux possible, et dans un minimum de temps.

Il faut reconnaître qu'ils ont eu, dès le début, la victoire facile sur des pratiques traditionnelles dont le rendement était si décevant. Mais le succès s'est confirmé. Il ne nous étonne pas puisque ce faisant on a substitué aux devoirs et aux leçons une méthode naturelle par répétition de mots et de phrases parfaits répétés par les appareils.

Le succès a été total le jour où il a été possible techniquement de donner au langage maladroit de l'élève non seulement la forme mais l'intonation de la langue étudiée.

Et pourtant, nous émettons un doute. Est-on bien sûr que, en quelques mois, l'étudiant bénéficiant du laboratoire de langues apprendra parfaitement la langue étudiée, comme s'il avait vécu dans le pays correspondant ? Cet apprentissage ne reste-t-il pas trop mécanique, trop technique, au point de former des étudiants qui connaîtront la langue étudiée mais comprendront mal ce qu'elle peut signifier?

La vie d'une langue ne s'apprend pas dans les livres ou sur les bancs de l'école. Je crains qu'elle ne s'apprenne pas totalement non plus dans un laboratoire de langues qui devrait normalement être doublé et complété par de nombreuses séances vivantes d'usage de cette langue, réalisées sur les bases de l'expression libre.

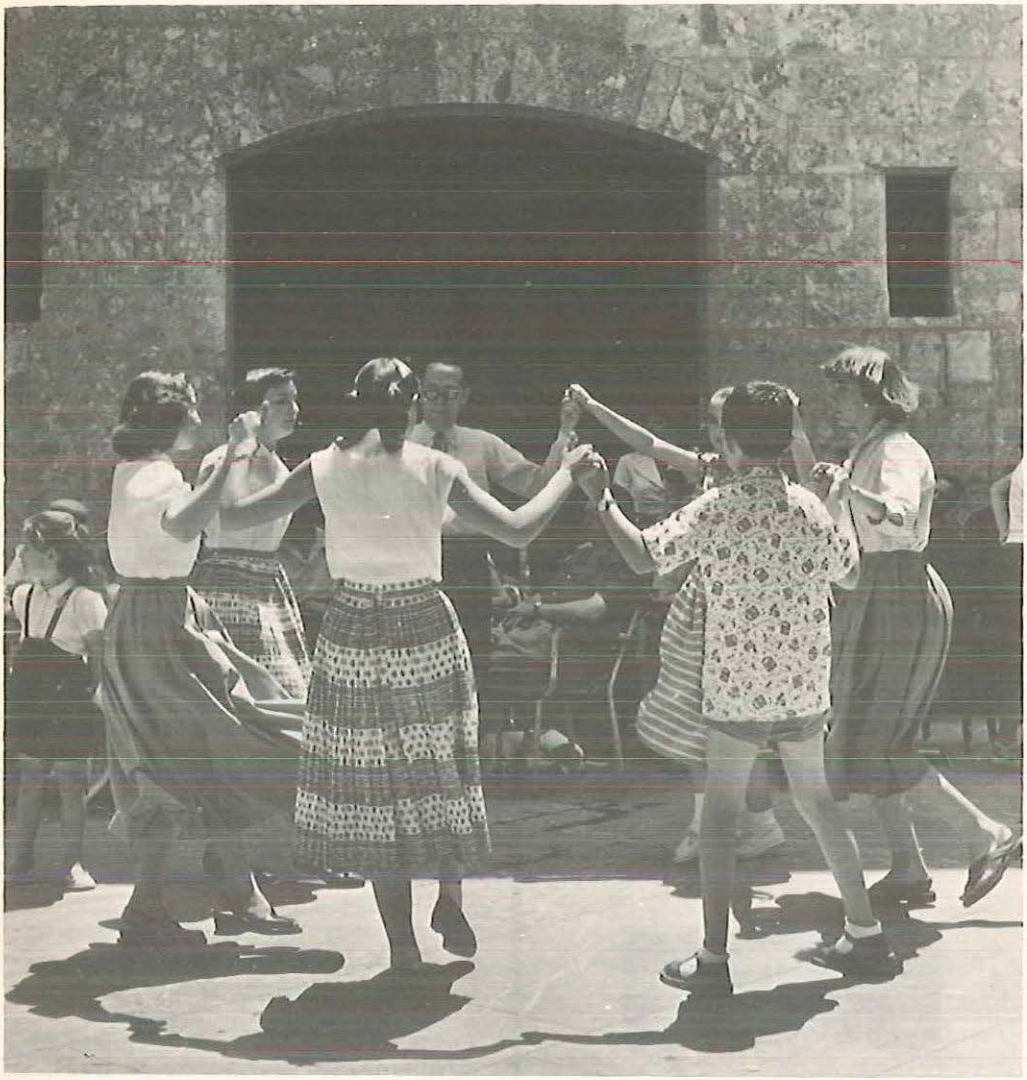
Question à débattre aussi.

Un apport original des techniques audiovisuelles : s'entendre parler

Notre pratique de l'*Aurelle*, qui s'apparente en bien des points au laboratoire de langues, nous a amenés à créer notre propre *laboratoire de langues*, tel que nous l'avons décrit dans notre *Educateur* n° 7.

Nous avons constaté en effet que le seul fait pour l'enfant de s'entendre lorsqu'il lit ou parle a une importance considérable dans les processus d'acquisition : sous le casque, les enfants arrivent plus vite à lire et écrivent des textes beaucoup plus perfectionnés.

Nous ne sommes d'ailleurs pas au bout de nos découvertes. Tout est à faire encore dans le domaine des



La sardane à Perpignan Photo Ribière

techniques audiovisuelles. Nous devons chercher sans cesse, avec un esprit tout à la fois ouvert et critique, avec la conscience majeure de nous trouver devant des moyens nouveaux, dont nous ne sommes plus totalement maîtres mais que nous pouvons infléchir à notre service, pour une éducation vraiment moderne.

C'est de ce point de vue tout à la fois théorique et pratique que nous aurons à discuter en une séance spéciale de notre Congrès de Perpignan.

C. F.

Les classes de transition

LA TÉLÉVISION

Langage et images

par
R. Ueberschlag

La classe comme laboratoire du langage

Un des profits indirects que l'on peut tirer de l'introduction des techniques audiovisuelles dans les classes est le contrôle de notre communication quotidienne : un maître de classe élémentaire, à raison de cinq ou six phrases par minutes pendant trois heures sur six au moins, présente à ses élèves plus de mille phrases, plus de cinq mille mots. Dans un univers sans excitations, cette fréquence est sans doute supportée facilement par les élèves, mais dans une classe de ville, aux élèves instables, ce flot d'explications et de commandements éprouve les nerfs du maître autant que ceux des élèves. Il en résulte non seulement un gaspillage d'informations, mais également un effet de masque pour les notions indispensables.

D'autre part, le maître inscrit au tableau des phrases, des croquis, expose des documents, fait observer des objets ou lire des pages de manuels. Un étudiant en mal de thèse pourrait comparer pour différents maîtres la fréquence, la durée et le rapport de ces excitations verbales et visuelles. Dès maintenant, et sans expérience précise, nous pouvons constater que la radio et la télévision, mais aussi les bandes programmées, nous forcent à une économie du langage.
Les moyens audiovisuels semblent avoir introduit une nouvelle règle des trois unités :

1. On s'adresse à un auditoire nombreux et anonyme pour lequel il faut trouver un langage « moyen ».

2. On dispose d'un temps réduit.

3°. L'intervention doit s'accorder au travail de la classe et gagner la sympathie du maître ou du professeur.

Le meunier, son fils et la télévision

De récentes journées d'études (17 et 18 décembre 1965 à l'IPN) ont réuni des réalisateurs, des usagers et des témoins (inspecteurs, chercheurs, orienteurs). Elles ont prouvé que la conversation était difficile et que pratiquement nous n'étions d'accord sur rien. La conclusion de sagesse a été donnée par une personne étrangère au débat, un machiniste de la RTF : « *Nous, on travaille, on sait ce qu'on fait, mais vous venez bavarder et vous restez chaque année au même point* ». Si les discussions ont été parfois stériles, c'est que les deux parties, réalisateurs et usagers, se font du métier des autres une image naïve : ·

Les réalisateurs qui se dévouent totalement à leur tâche ne peuvent comprendre que des émissions qui leur ont donné beaucoup de travail de recherche, d'élaboration et de mise au point restent trop implicites pour un public qui s'en voit servi le résumé. Trois kinéscopes, l'un sur l'information, l'autre sur l'histoire du commerce, le dernier sur l'Afrique du Sud apportaient des centaines d'unités d'informations juxtaposées.

D'autre part, le réalisateur idéalise le professeur. Il ne l'imagine pas harcelé par le temps, incapable de préparer ou d'exploiter une émission, ligoté par un examen, découragé par des servitudes à l'intérieur d'un établissement. De son côté, le professeur suppose que le réalisateur dispose à volonté de conférenciers, d'heures de studio, d'archives cinématographiques. Il relève des lacunes dans un documentaire que seule une prise de vues spéciale pourrait combler, ce qui entraînerait des déplacements et des frais sans liaison avec le budget de l'émission.

Télévision et maniérisme scolaire

Il s'ensuit que le réalisateur n'est maître ni du langage, ni des images de ses émissions. Son langage ne saurait être autre que celui du professeur puisqu'il s'agit de réalisations scolaires. Ceci nous donne un commentaire implicite, prudent, et de deuxième main. C'est un langage implicite car le temps limite la part accordée au détail et le style interdit les redites, les hésitations, les retours en arrière. C'est un langage prudent, car il est officiel et s'adresse à des milliers d'auditeurs. C'est un langage de « deuxième main » car le professeur cite mais n'interviewe pas.

Le maniérisme scolaire caractérise également les images. Les plus insupportables sont celles présentant inutilement le professeur. Ce professeur, sans classe, monologuant sans conviction est un vrai personnage d'Ionesco. Ce n'est de toute façon pas une personne à l'aise quand on l'imagine entourée de techniciens impassibles... Ce conformisme scolaire se retrouve dans la succession des images souvent aussi rapides et inutiles que celles que le professeur tire de son cartable. Dans l'émission consacrée à l'histoire du commerce, elles se succèdent à un rythme incompréhensible pour illustrer des notions abordées pendant quelques secondes : stockage des marchandises, marché spécialisé, établissement des cours, rôle des langues, cartels et monopoles, protections douanières, accords internationaux... L'aspect insupportable d'un résumé de géographie est ici complété d'une rafale d'images qui étourdit l'élève.

Spécificité de la télévision scolaire

Il n'est pas étonnant que beaucoup de maîtres préfèrent aux émissions télévisées celles de radiovision. Celles-ci s'inspirent d'assez près de nos *BT Sonores* mais ne leur sont pas nécessairement supérieures, comme on a pu le constater au Congrès de Brest 1965. Elles ont pour elles un double avantage :

1°. Une image soignée, choisie avec précaution, colorée.

2°. Un commentaire qui accorde une place à des personnes étrangères à l'enseignement, ce qui donne aux documents une valeur de témoignage. Pourtant, je ne pense pas que la télévision scolaire n'ait pas sa place dans les classes de transition. Elle a des avantages qui lui sont propres :

1°. Elle peut servir à l'illustration de certaines leçons à condition qu'elle ne soit pas conçue comme une doublure du professeur. Certains assistants ont souhaité la disparition du professeur présentateur au profit de quelques documents commentés par les auteurs (journalistes, hommes du métier, etc...)

2°. Elle est ressentie par les élèves comme une participation à un spectacle en communion avec des milliers d'autres enfants. A ce titre, la télévision n'est pas comparable au cinéma. Son caractère périssable la rend aussi attachante que l'événement. Elle est une sorte de présence au monde, d'expérience du monde.

3°. Elle doit inciter au travail personnel, à la lecture, à l'expérience dans la mesure où son potentiel affectif a déclenché un besoin de créer ou d'imiter.

De la télé subie a la télé vécue

L'erreur fondamentale de la télévision scolaire actuelle, n'est-ce pas de sous-estimer la maturité de nos élèves pour surestimer leur bagage linguistique? Pas plus qu'il n'y a un théâtre ou un cinéma pour enfants qui soit de qualité, il ne peut y avoir une télévision puérile. Les émissions dont nos enfants ont besoin sont des émissions adultes, dotées d'un langage clair. Il ne viendrait à l'idée de personne de modifier et de purger les classiques du ciné-club pour en faire des projections d'établissement. Sans doute, toutes les œuvres ne peuvent-elles pas être présentées. On a cité en particulier une œuvre théâtrale au programme des élèves, pour laquelle la RTF exigeait le carré blanc !

Nous avons vécu une expérience analogue avec la presse dite enfantine. Des journaux conçus pour des adolescents sont lus par des adultes parce qu'ils en apprécient, à propos d'articles scientifiques ou historiques, la clarté et la présentation. Il reste à souhaiter qu'une aventure semblable arrive à la télévision scolaire : que des adultes réclament les émissions pendant leurs heures d'écoute en ayant l'impression d'assister, non à un spectacle scolaire, mais à une bonne émission culturelle. Reconnaissons d'ailleurs que nos élèves, pour une demi-heure d'émission scolaire par semaine absorbent quinze heures d'émissions réservées aux adultes. Ils sont donc familiarisés avec un style, une langue et des soucis d'adultes. Ce serait pratiquer la politique de l'autruche que de l'ignorer dans nos classes.

Mais il ne suffirait pas de rechercher un style d'émission, il faudrait aussi s'inquiéter d'un style de réception.

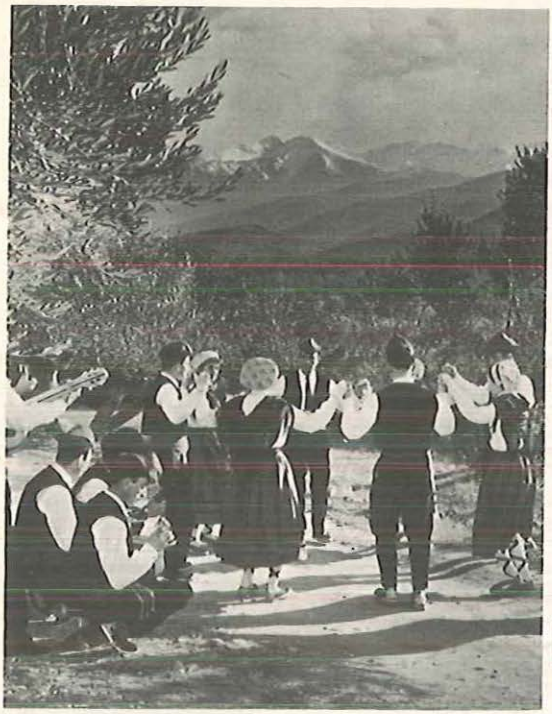
Devant le petit écran Photo Painchaud

Au CEG, rue Bretonneau à Paris, nous avons vu des élèves de classe de transition prendre des notes durant l'émission. On peut discuter de la cohérence ou de l'orthographe de cette prise de notes, c'est secondaire. N'y aurait-il qu'un souci de fixation de certains détails, un geste pour favoriser par l'occupation des mains, la concentration de l'esprit, le gain ne serait pas négligeable.

Mais la prise de notes, banale quand on lit ou qu'on écoute, est gênante pendant la projection d'un documentaire dont les plans se succèdent à la cadence de dix à vingt à la minute. Il faut imaginer autre chose.

Cette autre chose, c'est une meilleure analyse de l'émission obtenue par une initiation à la technique de la prise de vue et de la prise de son. Lorsque les élèves auront réalisé des petits montages à base de diapositives (si possible lors d'enquêtes photographiques) et d'enregistrement sonore (interviews par exemple), ils seront familiarisés avec les problèmes du découpage et du rythme d'images, du contenu du commentaire (parallèle ou en contrepoint). Ainsi la création et la critique — quel que soit le domaine dans lequel l'esprit s'exerce — se soutiennent et s'enrichissent. La culture en est le résultat.

R. UEBERSCHLAG



PERPIGNAN

Quand vous arriverez à Perpignan à Pâques, après avoir parcouru des centaines de km, vous trouverez la banalité des villes qui ont grandi trop vite : grands ensembles cubiques aux multiples yeux géométriques lottissements individuels sans style, sans caractère, sans personnalité.

A peine aurez-vous peut-être entrevu les briques roses du Castillet : c'est peu. Pourtant la capitale du Roussillon a une longue histoire : ses monuments militaires, civils ou religieux en sont le témoignage.

Pendant votre séjour, nos camarades vous accompagneront « en ville ». Vous admirerez le Castillet, le Palais des rois de Majorque, la Loge de Mer, l'Hôtel de ville, la cathédrale. Vous apprendrez les tribulations de la cité : son organisation, ses coutumes, vous connaîtrez ses périodes fastes ou pénibles, depuis la « villa Perpìniani » jusqu'à Perpignan en passant par Perpinya.

Parce que, marche frontière, le Roussillon fut un enjeu entre la France et l'Espagne. Et les soldats étrangers « la mala gent » pillent, volent, massacrent, brûlent « et ne laissent ni paille, ni pain, ni vin ».

Si vous avez le loisir de flâner dans les rues tortueuses et étroites de la vieille ville, si vous savez regarder et réfléchir vous pourrez seul remonter le cours du temps.

Les maisons à patio des « pagès » et des « rich's homes », les rues et les maisons à auvent vous diront comment nos anciens savaient se préserver d'un soleil toujours généreux et comment ils avaient organisé leur vie familiale.

Le nom de ces rues vous reportera très loin dans le passé. Celles qui ont gardé l'appellation catalane ou celles dont le nom a été francisé, vous diront l'organisation corporative, l'économie du pays et sa prospérité, du Moyen Age, époque où les caravelles catalanes, parties de Canet, de Collioure ou de Port-Vendres sillonnaient la Méditerranée et transportaient dans tous les pays d'Orient les draps de lin ou de chanvre — sous le label « Perpinya » — les laines, les peaux, apprêtés ou travaillés dans notre ville.

Nous organiserons pour vous, dans le cadre de notre Congrès quelques soirées catalanes, nous vous montrerons bien sûr, les danses typiques du Roussillon : la sardane, de nombreux « ballets » et autres « contrepas ».

De nombreux couples en costume d'époque évolueront, aux accents de la cobla qui harmonise le sifflet agreste du « flaviol » à la voix grave de la « tanora » et aux notes éclatantes de la « prima ».

Un folklore riche et varié, des coutumes et traditions fidèlement respectées :

— rifles de Noël
— « goigs » de Pâques
— feux de la Saint-Jean
— « festa major »

ne vont pas sans réjouissances gastronomiques — de la traditionnelle « cargolade » à la « bullinada » de l'étang — toujours arrosées de vins capiteux.

Et le rire catalan ?

Le gros rire du carnaval : la figareta, le « tio-tio », la danse de l'ours d'Arles, les Grégoires d'Amélie-les-Bains, les chansons burlesques ou humoristiques.

Et le rire plus nuancé, spirituel jusqu'au sourire de ses « catalanades », dites dans une langue sonore et imagée !

Venez donc assister au XXII[e] Congrès de l'Ecole Moderne Il y aura bien sûr, tout le travail pédagogique : ses confrontations, ses colloques et tant de présences amies et à côté, pour votre détente et notre joie à tous : la mer, la montagne, les bons vins et le soleil !

LISTE DES DÉLÉGUES DÉPARTEMENTAUX ICEM

Les Délégués Départementaux sont « membres de fonction » de l'ICEM, c'est-à-dire qu'ils sont membres de l'ICEM du fait qu'ils remplissent la fonction de délégué départemental tant qu'ils le restent et qu'ils la remplissent. Là où il n'y a pas de nom devant le département, c'est que le poste n'a pas de titulaire ou que nous sommes sans nouvelles du prétendant.

01	*Ain*		
02	*Aisne*	Quévreux	*48, rue Vinchon, Laon*
03	*Allier*	Desgranges	*Villeneuve-sur-Allier*
04	*Alpes-Basses*	Dalcant	*CEG Saint-André*
05	*Alpes-Hautes*		
06	*Alpes-Mmes*		
07	*Ardèche*	Palix	*30, avenue Matteoti, Le Teil*
08	*Ardennes*	Dubois	*Saint-Jean-aux-Bois*
09	*Ariège*	Sert	*Montoul*
10	*Aube*	Y. Martinot	*Mesnil-St-Père par Vendeuvre-s-Barse*
11	*Aude*	Fréchengues	*Villespy*
12	*Aveyron*	Malaterre	*Saugane par Villefranche-de-Panat*
13	*B.-du-Rhône*	Costa	*Les Solans, Aubagne*
14	*Calvados*	Barrier	*8, rue d'Hermanville, Caen*
15	*Cantal*	Delbos	*Jaleyrac*
16	*Charente*	Mansion	*St-Estephe par Roullet*
17	*Charente Mme*	Brillouet	*Ec. Pasteur F. Cours Lemercier, Saintes*
18	*Cher*	Brault	*St-Just*
19	*Corrèze*	Planche	*Ecole de St-Etienne-aux-Clos*
20	*Corse*	Casanova	*3, Parc Sébastiani, Ajaccio*
21	*Côte d'Or*		
22	*Côtes-du-Nord*	Le Bohec	*Trégastel*
23	*Creuse*		
24	*Dordogne*	Escarmand	*Dr Ec. de G. Coulouniex par Périgueux*
25	*Doubs*	Malésieux	*Ec. de Garçons, St-Vit*
26	*Drôme*	Lonchampt	*Ec. de Garçons, Dieulefit*
27	*Eure*	Déan	*Ec. de Louversey par Conches*
28	*Eure-et-Loir*	Thireau	*Faverolles, Nogent-le-Roi*
29	*Finistère*	Cambus	*Ec. Jules Ferry, Quimper*
30	*Gard*	Dupuy	*Ec. de Garrigues Planes, Beaucaire*
31	*Haute-Garonne*	Argouse	*Gaillac-Toulza*
32	*Gers*	Mme Paul	*Ec. Pub. Marestaing p/Monferran-Saves*
33	*Gironde*	Delobbe	*Ec. de Teuillac*
34	*Hérault*		
35	*Ille-et-Vilaine*	Labbé	*1, Square L. Blum, Rennes*
36	*Indre*	Jarry	*Le Poinçonnet*
37	*Indre-et-Loire*	Mme Proust	*Ec. Publique de Filles, Rochecorbon*
38	*Isère*	Aline Andrès	*Ec. de Garçons, Jallieu*
39	*Jura*	Belperron	*Ec. Mat. des Mouillères-Lons-le-Saunier*
40	*Landes*	Nadeau	*Ec. de Filles, Parentis-en-Born*
41	*Loir-et-Cher*	Vrillon	*Orchaise*
42	*Loire*	Coquard	*St-Laurent-la-Conche*
43	*Loire-Haute*	Souvignet	*Ec. Publique St-Julien-du-Pinet*

44	*Loire-Atlantiq.*	Yvin	*12, rue Daviers, St-Nazaire*
45	*Loiret*	Dorlet	*St-Aignan-le-Jaillard p/Sully-s-Loire*
46	*Lot*	Ribreau	*Fontanes*
47	*Lot-et-Garon.*	Delbasty	*Buzet-sur-Baïse*
48	*Lozère*		
49	*Maine-et-Loire*	Hétier	*Bouchemaine*
50	*Manche*	Lecanu	*Ec. Jean Jaurès, Le Maupas, Cherbourg*
51	*Marne*	Gillain	*Chaumuzy par Fismes*
52	*Marne-Haute*		
53	*Mayenne*	Goupil	*Rue de Haha, Mayenne*
54	*Meurthe-et-M.*	Beauvier	*Ec. Buffon G. Haut-du-Lièvre, Nancy*
55	*Meuse*	Grandpierre	*Villers-sur-Meuse*
56	*Morbihan*	Rouillet	*Ec. J.-Curie, 18, r. de Larnicol, Lanester*
57	*Moselle*	Meyer	*10, Imp. Kiemen, Sarreguemines*
58	*Nièvre*	Bonnotte	*Chitry-les-Mines par Corbigny*
59	*Nord*	Vandeputte	*Ec. Garçons, 1, rue Boilly, Lille*
60	*Oise*	Villain	*Ronquerolles par Agnetz*
61	*Orne*	Giligny	*21, rue des Tisons, Alençon*
62	*Pas-de-Calais*	Berteloot	*Ec. Mat. du Vieux-Calonne, Liévin*
63	*Puy-de-Dôme*	Sérange	*Mozac près Riom*
64	*Pyrénées-B.*	Lalanne	*9, chemin Lavignotte, Pau*
65	*Pyrénées-Htes*	Senmartin	*Larreule par Maubourguet*
66	*Pyr.-Orientales*	Bonet	*Ec. G., rue Jean Alcover, Perpignan*
67	*Rhin-Bas*	Tritz	*Still*
68	*Rhin-Haut*	Sigrist	*24, rue d'Ammershwihr, Wittelsheim-*
69	*Rhône*	Paya	*Bibost Amélie 2*
70	*Saône-Haute*		
71	*Saône-et-Loire*	Drillien	*Dyo*
72	*Sarthe*		
73	*Savoie*	M^me^ Darves	*5, rue Ste-Marie, Moustiers*
74	*Savoie-Haute*	Bocquet	*48, av. de France, Annecy*
75	*Paris-ville*	M^me^ Servin	*12, av. Junot, Paris 18^e^*
76	*Seine-Mme*	Denjean	*Beauvoir-en-Lyons p/Gournay-en-Bray*
77	*Seine-et-Marne*		
78	*Yvelines*	M^me^ Cassy	*75 bis av. du Louvre, Versailles*
79	*Sèvres-Deux*	Macquart	*Baticoop, Bat. C n° 14, Niort*
80	*Somme*		
81	*Tarn*	Paulhiès	*Rosières par Carmaux*
82	*Tarn-et-Gar.*	Fabre	*Montastruc par Lafrançaise*
83	*Var*	Etienne	*Néoules*
84	*Vaucluse*	Blanc	*Ec. de Ste-Blaise, Bollène*
85	*Vendée*		
86	*Vienne*	Monthubert	*St-Rémy-sur-Creuse*
87	*Vienne-Haute*	Roche	*29, rue de Bessines, Limoges*
88	*Vosges*	Fève	*Ec. G. Bouxières-Thaon-les-Vosges*
89	*Yonne*	Crouzet	*Ec. de Mélisey, Tanlay*
90	*Belfort Ter.*	Sarrazin	*21, rue Madagascar, Belfort*
91	*Essonne*	M^me^ Kromenacker	*51, rue des Belges, Savigny*
92	*Hauts-de-Seine*		
93	*Seine St-Denis*	L. Marin	*91, av. de la Dhuys, Bagnolet*
94	*Val-de-Marne*	M^me^ Reuge	*35, rue de Sébastopol, Choisy-le-Roi*
95	*Val-d'Oise*		

Moi, joli, tout joli...

par Paul Le Bohec

« Ah! non, c'est bien fini : je n'enseignerai plus la « récitation ». On pourra me faire tout ce que l'on veut : me sanctionner, me passer à la moulinette, rétrograder mes vitesses, je ne cèderai pas. Non, je ne puis plus accepter d'abîmer ainsi les beaux textes de la langue française ».

Voilà ce que je me disais au début de l'année. Mais, en y réfléchissant bien, je me suis aperçu que ma répulsion pour la récitation provenait d'une erreur. En effet, j'avais mal choisi un texte et tout le mécanisme s'était trouvé bloqué. C'était un texte qui s'assimilait difficilement et nous contraignait à tant de répétitions qu'il en perdait son charme, sa musique, son imprécise indécision, bref, tout ce qui m'avait incité à l'offrir.

Maintenant, je sais mieux m'y prendre : je choisis de nombreux textes, mais très courts. De cette façon, les enfants s'imprègnent de beauté et d'émotion, doucement, légèrement sans que la grosse patte du maître nulle part ne se pose. Mais comment choisir ces textes, quelle est leur fonction? Ne pourrait-on vraiment se débarrasser de cette récitation?

S'en débarrasser? Non. Pourquoi? A mon avis, il est excellent de fournir à l'enfant une atmosphère propice à la surrection de sa propre création. Il est bon qu'un peu en avant de lui, légèrement au-delà de son champ personnel, il sache qu'il existe d'autres villes inconnues, d'autres Troïéros à remonter, d'autres chaos de rochers et des grottes à l'infini. Il ne faut pas qu'il se sente au bord du trou, comme les Grecs, mais qu'il pressente que, par-delà ses petits horizons, il existe d'autres univers qui l'attirent, qui l'attisent, qui le déséquilibrent et l'obligent à se mettre en mouvement à la recherche de sa voie propre. La marche

est une succession de chutes. Les divers poèmes qu'on lui propose sont autant de messages venus de tous ces mondes.

La création poétique, c'est un banal outil de vivre. Mais d'en être privé, parfois on en meurt. Pour que, dans les contradictions immenses et contraignantes de l'environnement, la petite voix personnelle puisse filtrer, il ne faut pas que les fissures par où elle pourrait s'échapper soient obstruées d'un gros pavé.

Moi, ma liberté, Elise me l'a donnée. Et je me la suis prise. Mais je dois la payer en délivrant, à mon tour, d'autres ruisseaux de leurs feuilles mortes. Aussi, dois-je proscrire l'acte affreux de la récitation, aussi affreux que son nom. Rrrétsitâtsiône, au seul bruit de ton nom, j'entends zun bruit de bottes, te de bottes, te de bottes. Alors qu'il faut de la musique avant toute chose. De la douceur, de la douceur, de la douceur. Et pour cela, uniquement de courts poèmes que l'on visite délicatement et que l'on quitte rapidement avant de les avoir trop investis. Afin qu'ils puissent continuer à vivre. Quelque chose doit rayonner entre nos quatre murs, une présence impalpable comme le reflet imaginaire de l'oiseau argenté ou du cheval ailé.

« *Ecoutez, je vais vous dire, les grands, faut pas le blesser, faut pas le tuer notre Pégase. Ceux-là qui le tuent, eh bien, je vais vous dire : ce sont des criminels* ».

Oh ! oui, pendant quinze jours, j'étais bien décidé à écarter définitivement la récitation. Et j'ai réussi puisque, depuis, elle n'a pas réapparu. Mais la poésie est revenue. Je lisais chaque jour des textes différents avec, de temps en temps, des reprises... studiométriques. Rimbaud, Verlaine, Appolinaire, Baudelaire, Eluard, Aragon, les fatrasies, telles étaient nos fréquentations. Je les lisais à ma façon, celle qui est la bonne, pour moi. Et qui ferait rire de pitié, les diseurs professionnels.

Et puis, un jour d'octobre, Petit Robin est venu me dire :

— *Monsieur, moi aussi, j'ai inventé une poésie.*

Et il est venu dire à ses camarades, d'une voix un peu plaintive, en laissant entre les phrases des silences de trois secondes, le texte suivant :

« *Mon pouce saignait... Pauvre pouce... J'étais tout seul dans le garage... Maman était partie chercher le lait, avec la voiture, au loin... Et moi, j'étais tout seul... enfermé dans le garage... Et j'ai coupé mon doigt avec ce couteau d'indien... J'étais tout seul dans le garage... tout seul avec mon doigt qui saignait... J'étais tout seul, enfermé dans le garage... Tout seul... Malheureux* ».

Je n'ai pas poussé de grands cris, je n'ai pas dit : c'est merveilleux. Cela, je ne le fais plus parce que j'ai compris que cette façon de faire était accaparante : elle emprisonnait l'enfant. Maintenant, je sais mieux rester à distance de l'admiration outrancière et de l'indifférence glacée. J'ai simplement dit : « *Tiens, c'est nouveau* ». Ce qui est, dans notre classe, une manière de compliment et une incitation à la recherche de la véritable expression de soi. Il ne s'agit pas de cultiver le nouveau pour lui-même. Mais puisqu'il faut permettre à vingt-trois personnalités uniques de s'exprimer, on devrait parvenir à vingt-trois registres différents. Et toute apparition d'une nouvelle piste mérite donc d'être soulignée.

Ici, la piste devait être bonne puisque une dizaine d'enfants s'y sont aussitôt

précipités. Si c'est une mode, elle dure longtemps. Et elle semble même en passe de s'inscrire dans l'infrastructure de la classe. En quoi consiste-t-elle exactement? Voilà : on se donne tout d'abord un certain régime de voix monocorde afin d'être tranquille de ce côté. Pas d'accident d'intonation à craindre. Non, rien qui puisse solliciter l'attention et alerter l'esprit qui doit faire le mort. C'est l'immense plage de sable fin, la mer en allée, la monotonie trouvée. Et puis, on larde de silences l'uniformité sonore.

Ce sont des silences d'écoute intérieure, des silences libres qui ne pèsent à personne parce qu'ils sont autorisés : ils sont inscrits dans la nouvelle constitution.

Et voilà que cette monotonie du débit, cette suppression des censures, cette absence des impatiences lèvent des profondeurs, des constructions que personne n'aurait jamais imaginées.

— Halte-là Le Bohec, pas un mot de plus. Stoppe la machine. On te voit venir. Non, pas de psychanalyse à l'école. Trop dangereux. Faut pas jouer à l'apprenti sorcier. Ce serait folie pure. Ça n'existe pas, on ne te suivra pas sur ce terrain. Cache ce sein...

Le sourcil froncé, le pli des bagarres à la bouche, je contre-attaque.

— Ouais. Eh! bien, la pédagogie Freinet, savez-vous, va falloir l'arrêter. Elle marchait, voyez-vous. On n'en avait pas fait le tour ; mais on sentait des choses. On avait découvert que derrière l'orthographe, on pouvait mettre du français ; que derrière les opérations, on pouvait mettre du calcul. Et puis derrière le français, on a mis l'expression libre ; derrière le calcul, on met les mathématiques. Mais au-delà de l'expression libre et des mathématiques, qu'est-ce qui apparaît maintenant tout naturellement? N'est-ce pas la personnalité de l'enfant?

— Mais, Marx et Descartes! pourquoi aller plus loin. Il faut nous arrêter là. Nous n'avons pas encore fait le tour de ce que nous venons de découvrir et il faudrait encore aller de l'avant! Non, nous ne sommes pas prêts, nous ne sommes pas mûrs. Et puis, c'est trop dangereux.

— Bah! dangereux? Vous me faites rire. Dangereux, oui si l'on voulait jouer les analystes actifs. Mais une psychanalyse passive n'est-elle pas possible? Et puis, pourquoi parler de psychanalyse. Alors qu'il s'agit seulement d'être à l'écoute des petits êtres. Nous voulons éduquer. Bien! Et nous voudrions ignorer une part profonde de l'individu, une part essentielle peut-être et qui conditionne le rendement de l'éducation! Peut-on aider, aimer, accompagner, sans connaître? Puisque l'enfant ne demande qu'à nous livrer son secret. Puisqu'il est si facile, pour peu qu'on se mette sur le nez les lunettes de l'attention, de déchiffrer le livre ouvert. Et puis les Instructions officielles qui recommandent l'observation des enfants n'ont pas marqué la limite à ne point franchir. Cela n'est pas sur notre rôle. Donc...

Voici comment j'ai découvert la valeur profonde de cette nouvelle technique. J'avais su, en écoutant les chansons et en scrutant les textes de Jacques que cet enfant unique souffrait de ne pas avoir de frères. Et voici que sa « poésie » me le confirmait. Ecoutez :

Je vais au loin devant mon île préférée
Pour voir si mes amis sont là...
Oui, voir si mes amis sont là
Pour qu'ils ne se fassent pas de souci...
J'aime bien voir mes amis...

Photo C. Cormier

Mais il n'y avait personne...
C'était une île déserte, avec seulement deux palmiers...

Et mes amis n'y étaient pas...
Je suis revenu dans ma barque, en France
J'étais content de revenir en France
Et j'ai retrouvé mes amis en France.

N'est-elle pas belle ma classe qui permet ainsi à Jacques de parler du désert qui peuple sa vie? Et n'est-ce pas beau qu'il puisse s'inventer des amis? Et puis, quand on a compris cela, n'est-ce pas facile d'en parler aux parents et de recommander des rencontres fréquentes avec le petit

cousin, qui peut être alors un substitut valable de frère. Ne connaissez-vous pas l'histoire de cette fillette qui, ayant perdu sa sœur jumelle, tomba gravement malade et puis guérit soudain quand une cousine lui arriva.
Ce thème de l'île peut d'ailleurs être utilisé dans une toute autre direction. Ecoutez Patrice :

« *J'allais tout seul dans mon île préférée*
C'était une jolie petite île
Toute seule au milieu de l'océan
Elle était à moi, rien qu'à moi.
Personne n'avait le droit d'y aller
Rien que moi
Et même quand je n'étais pas là
Personne n'y allait.
Elle n'était qu'à moi ».

Et quand vous saurez que Patrice a cinq frères et sœurs, vous accepterez bien qu'il ait besoin, lui aussi, de s'inventer un jardin secret.
Et maintenant, n'est-ce pas, par hasard, la nostalgie de la vie intra-utérine que l'enfant unique exprime ici. Les mots eux-mêmes ne sont-ils pas prononcés?

« *Je marchais, je marchais ; tout triste sous les gros nuages. Et voici que j'ai trouvé une jolie grotte où se trouvait un petit lit. J'ai dormi dans ce petit lit. J'étais bien au chaud. Et j'ai rêvé que les étoiles étaient sur mon ventre. Et j'étais très content d'avoir mon petit cœur* ».

Voici maintenant un enfant qui joue à la solitude mais introduit une présence rassurante dès qu'il pense à un danger.

« *Moi joli, tout joli, j'étais tout joli...*
J'allais à la grève me promener...
La mer m'entourait sur les rochers...
Mais comme je savais nager, je pouvais m'échapper...
Je voyais les petites anguilles d'eau qui sautillaient...
J'avais envie de les prendre...
Mais je n'avais pas le droit...
Il y avait un bateau qui n'était à personne
Je l'ai pris et je me suis promené avec...
Je voyais les homards passer
Et j'avais peur de leur pince...
Ma grand-mère était à côté de moi ».

Non, vraiment, je ne comprends pas ce qui vous fait trembler ainsi. Quelle angoisse est donc la vôtre puisque vous voyez un danger à laisser l'enfant s'exprimer ainsi. A partir de quelle limite lui interdirez-vous de parler? Mais vous avez bien fait de réserver vos grands cris car maintenant Francis va vous les faire pousser.

Cela faisait un mois à ce jour que la nouvelle technique de création poétique orale était apparue dans la classe. Jusque-là, Francis s'était tu. Et puis, ce jour-là, il m'a dit :

— *Monsieur, j'ai une poésie.*

Alors, devant ses camarades, il a dit de sa voix très faible :

« *J'étais dans la route. Soudain, je vois une vache. J'ai peur de cette vache. Je me cache dans le fossé. Mes pieds s'enfoncent dans la boue, mes mains s'enfoncent dans la boue et je m'enfonce tout entier dans la boue* ».

Il cède la place à un camarade puis redemande aussitôt à revenir et dit, cette fois d'une voix transformée.

« *Il neigeait. La neige tombait sur mon petit chat qui était dehors. Je lui disais de rentrer. Il ne voulait pas. Alors je suis sorti dehors. Il était blanc comme un bonhomme de neige. Alors j'ai eu peur. Je me suis enfoncé dans la neige. Mes pieds d'abord et puis mes mains. Et puis tout entier... J'étais bien au chaud dans la neige... Mon père est sorti dehors avec une tranche. Il a creusé la neige. Il m'a coupé la tête. Il m'a*

coupé une main, il m'a coupé l'autre main, il m'a coupé les pieds et je ne pouvais plus bouger ».

Jugez de ma stupéfaction. Je savais que sa famille était très profondément perturbée mais je ne m'attendais pas à ce que l'enfant exposât si nettement son drame.

Ce qui est curieux, c'est que depuis ce jour sa voix est restée audible et non plus imperceptible comme avant. Quelque chose a dû se desserrer. J'en suis étonné et ravi pour lui. Et aussi pour moi car cela va m'économiser des impatiences et des agacements. Pour l'instant, tout ne semble pas avoir été dit car la veille des vacances, au cours d'une création orale collective, il a encore noyé sa mère et, après avoir vogué sur une poubelle trouée, il s'est encore *enfoncé* dans la mer. Mais il semble que l'essentiel a été expulsé, et qu'il va devenir maintenant léger, léger... et disponible.

Mes chers camarades, où en suis-je maintenant? Quelles frontières du licite ai-je dépassé sans m'en apercevoir? Pourtant, qu'ai-je à me reprocher? D'avoir permis à un enfant de dire par le truchement du parlé ce qui le hantait? (Il ne dessine pas, il n'écrit pas, il chante peu). Quel risque ai-je couru? Traumatiser les autres camarades? Ils sont loin, c'est à peine s'ils entendent et ils sont occupés à autre chose. Ai-je joué à l'apprenti sorcier? Non : je me défends bien d'être un analyste. Je n'ai pas participé activement. Je n'ai pas sondé l'enfant. Je ne l'ai pas poursuivi dans ses derniers retranchements. Je l'ai respecté : il n'a dit que ce qu'il a bien voulu dire. Je n'ai pas dit un seul mot, pas fait un seul geste : j'ai continué d'écrire sur mon cahier. J'ai simplement offert le micro en plus la deuxième fois. Et le micro a multiplié la confidence par dix. Au micro, on peut tout dire, on peut si l'on veut parler tout bas sans que les autres entendent. On ne pense même pas que le maître pourra entendre chez lui en écoutant les bandes. D'abord qu'est-ce que le maître n'est-ce pas le meuble, la potiche, le pilier de pierre, le « mort » dont on a besoin?

Dites-moi, camarades, ai-je tort d'offrir une telle atmosphère dans ma classe qui permet d'obtenir des confidences aussi profondes? Que fais-je d'autre que de permettre aux enfants de parler s'ils le veulent, quand ils en ont envie, avec une totale liberté de thème? Et puisqu'ils avaient envie de dire ce qu'ils ont dit, n'est-ce pas bien de le leur avoir permis? Je vous interroge. Doutez-vous de mon esprit de responsabilité? Me permettez-vous de continuer? Dites, est-ce que...

LE BOHEC

LA QUESTION

"ICI c'est moi qui pose les questions"

par R. Favry

Nous avons tous vu des films policiers. Il y arrive que le prévenu, interrogé sans relâche par plusieurs inspecteurs se relayant, aveuglé par la lumière crue de la forte lampe de bureau, se rebelle, essaie de se justifier, de mettre à son tour dans l'embarras ceux qui l'interrogent implacablement. Il risque une question... Aussitôt, superbe, un inspecteur bondit : « *Ici, c'est moi qui pose les questions!* » Devant cette logique, le prévenu se tait. Il n'y a rien à faire.

N'agissons-nous pas — et souvent à notre insu — dans nos classes comme cet inspecteur? On nous recommande de poser des questions à nos élèves. Au centre pédagogique régional, le plus clair des conseils tient en cette formule : « *Il faut que les élèves parlent. Posez-leur des questions...* » Et les remarques se précisent : « *Sachez poser vos questions* », « *Vous ne posez pas assez de questions* », « *Vos questions ne sont pas assez précises* »... Pas un rapport d'inspection qui n'insiste sur ce problème... Et combien d'entre nous rédigent leurs préparations sous forme de questions, exclusivement... Aussi le cours bien réglé se déroule-t-il au rythme des interrogations qui fusent, qui fusent à sens unique. Du professeur vers l'élève. Jamais dans l'autre sens.

Pourtant, si nous réfléchissons, cette conduite a quelque chose d'anormal. Car la question, l'interrogation scolaire n'est jamais destinée à chercher la vérité — à de rares exceptions près et qui précisément illuminent quelquefois un cours — mais elle est destinée soit à vérifier un savoir soit à exercer une intelligence. Quand bien même elle se montre familière, compréhensive, attentive et respectueuse de l'opinion de l'élève, jamais l'interrogation scolaire ne rejoint la vie.

Car dans la vie on ne pose une question que pour avoir la réponse dont on a besoin. Il ne me viendrait pas à l'idée d'interroger un agent de police sur un monument public pour vérifier son savoir ou pour exercer son entendement. Mais dans ma classe, c'est précisément ce que je fais.

Et l'élève me donne une réponse en sachant que c'est une réponse inutile, c'est-à-dire une information dont je n'ai pas besoin réellement, pour faire autre chose... Alors, pourquoi parler? Dans les classes du premier cycle où le besoin d'expansion trouve aliment en tout, les élèves répondent. Dans le second cycle, où l'élève sent que sa réponse est inutile, il ne répond plus. C'est normal : qui voudrait parler pour ne rien dire? Qui accepterait au surplus de parler en risquant à chaque instant de dire des bêtises qui vous déconsidèrent toujours plus ou moins. Parleront donc quelques esprits qui par mimétisme et politesse rendent au professeur la bienveillance que celui-ci leur porte ou qui, réellement intéressés, auront à un moment ou à un autre la tentation de poser, à leur tour, une question. Quand le fait se produit, il y a d'abord un grand silence, la classe se rassemble muettement autour de celui qui à son tour vérifie un savoir et exerce un entendement. La tentation est grande de rétorquer : « *Ici, c'est moi qui pose les questions!* » Réflexion policière.

Si l'école rejoint la vie, la question de quelque côté qu'elle vienne, doit être posée parce qu'on a besoin de recevoir une réponse. Ce n'est pas le maître qui doit poser les questions, c'est l'élève puisque c'est lui qui a besoin de la réponse. L'expérience vaut d'être tentée : on voit d'abord où le bât blesse et ce n'est pas peu de choses ; souvent les questions sont pertinentes, susceptibles de prolongements. Il n'est pas sot l'élève qui demande pourquoi Maupassant a donné pour titre *La ficelle* à un de ses contes... Pourquoi pas *Le malentendu* en effet? Chacun y va de sa propre interprétation. On pèse. Les élèves s'habituent ainsi à s'interroger eux-mêmes. Qu'ai-je compris à interroger les autres? Pourquoi as-tu dit cela? L'habitude de poser des questions et de juger les réponses se perd difficilement. C'est faire des hommes libres. Un peu encombrants quelquefois, j'en conviens.

Dans la première leçon de cosmographie que reçoit Emile il est dit : « *Dans cette occasion, après avoir bien contemplé avec lui le soleil levant, après lui avoir fait remarquer du même côté les montagnes et les autres objets voisins, après l'avoir laissé causer là-dessus tout à son aise, gardez quelques moments le silence comme un homme qui rêve, et puis vous lui direz : Je songe qu'hier au soir le soleil s'est couché là, et qu'il s'est levé là ce matin, comment cela peut-il se faire? N'ajoutez rien de plus : s'il vous fait des questions n'y répondez point ; parlez d'autre chose. Laissez le faire, et soyez sûr qu'il y pensera* ». Jean-Jacques ne pose qu'une question et il se tait. Quelle leçon de pédagogie !

R.F.

La FRANCE a perdu une place enviée dans le domaine des arts

Nous déplorons la dégradation artistique que nous subissons.

Devrait-on, dans ce pays au passé artistique prestigieux, parler de chefs-d'œuvre en péril?

Les meubles scandinaves envahissent notre marché, alors que nous en restons souvent au Louis XV ou au Louis XVI.

La haute couture française conservera-t-elle longtemps son prestige?

Dans les *Réflexions pour* 1965 pour le V^e^ Plan, nous pouvons lire :

« *Il y a un retard évident du secteur public et des équipements collectifs en général ; et c'est l'invasion de la laideur sur le visage de nos villes : bâtiments administratifs, dont beaucoup de sociétés privées ne voudraient pas, de peur de rebuter le client ; piscines municipales archaïques qui ressemblent davantage à des lavoirs qu'à des équipements de loisirs ; des gares de chemin de fer qui ont conservé leur apparence de tristesse et de crasse comme un souvenir de la traction au charbon... Des services municipaux ignorant totalement ce que devrait être l'esthétique du service...* »

Et cela dans tous les domaines, nous pourrions ajouter qu'aucun effort n'a été fait pour les nouvelles pièces de monnaie, nos billets de banque restent à des effigies périmées et nos timbres-poste, sauf quelques exceptions, reprennent trop souvent des thèmes connus...

Ce retard est inquiétant. L'homme de notre temps doit s'émouvoir de tous ces faits dont nous pourrions hélas ! allonger la liste.

Déjà bien des industriels font preuve d'un désir d'esthétique dans leur production, et prennent conscience que « l'esthétique devient une dimension de la croissance économique ».

Au moment où le besoin d'esthétique se développe dans le public, où l'image prend une place de plus en plus grande dans la vie moderne, où les progrès scientifiques et techniques donnent des heures de loisir, où nous désirons attirer chaque année plus de touristes étrangers, un grand effort devrait être fait pour que le goût français reprenne sa place.

Les *Réflexions pour* 1965, publiées en 1964, laissaient espérer un effort d'amélioration ; nous constatons aujourd'hui que l'abandon s'accentue...

●

LES PROFESSEURS D'EDUCATION ARTISTIQUE estiment :

— que chaque enfant doit bénéficier dès son plus jeune âge et jusqu'à ses études supérieures d'une éducation artistique de valeur — celle-ci étant inséparable de la culture ;

— que la valeur artistique d'un pays n'est pas seulement due à la présence d'artistes de talent, mais à une éducation artistique générale élevée ;

— que seule une éducation artistique bien comprise peut permettre la sélection d'éléments de valeur et assurer à cette élite un public averti ;

— que notre pays doit se montrer digne de son passé artistique et que sacrifier le dessin, l'éducation du goût, le développement de l'esprit créateur serait compromettre gravement l'avenir de la France.

Le Comité provisoire

Les camarades intéressés peuvent se faire inscrire au Comité National pour l'Education Artistique, 57, rue de Reuilly, Paris 12^e^.

QUELQUES PRÉCISIONS SUR LES MATHÉMATIQUES MODERNES

par C. Freinet

Un journal local, *Nice-Matin*, a interviewé M. J. Dieudonné, doyen de la faculté des Sciences de Nice.

Pourquoi Mathématiques Modernes? M. Dieudonné en dit d'abord la nécessité :

« *L'inadaptation des élèves à l'enseignement supérieur est une catastrophe* ». Comme nous le faisons souvent nous-mêmes, M. Dieudonné s'applique à faire admettre que ses critiques ne sauraient être prises pour une offense par les professeurs. « *Si les résultats sont fâcheux, ce n'est pas du tout leur faute ; on leur fait enseigner une programmation absurde* ».

« *La science se développe à une allure vertigineuse. Nous devons enseigner à nos étudiants la science la plus moderne, celle qui se fait... Il faut donc que nous tâchions de réduire nos cours à l'essentiel, de supprimer tout ce qui est fioriture, tout ce qui est inutile* ».

Et M. Dieudonné cite « *un exemple typique d'exercice stupide qu'on fait faire aux élèves. Voilà le type même de la connaissance inutilisable* ». Il condamne « *les formules qui ne servent qu'aux astronomes et aux arpenteurs* ».

Ces critiques excessivement graves, radicales, nécessitent un changement de front : *les Mathématiques Modernes*. J'ai personnellement gagné à la lecture de cette interview une idée beaucoup plus logique du problème.

1°. D'abord une idée dont, à notre connaissance, on n'avait jamais fait état dans les discussions qui se sont instituées.

« *Pour en venir à cette fameuse théorie des ensembles sur laquelle on dit tant de sornettes, on ne se rend absolument pas compte qu'il s'agit, en tout et pour tout, d'une sténographie pour expliquer des vérités de bon sens. Pour comprendre de quoi il s'agit en réalité, il faut revenir*

quelque peu sur l'histoire des mathématiques que les Français ne connaissent pas plus que l'histoire de leur pays ». Et M. Dieudonné explique alors, et c'est très important, que les *Algébristes* du Moyen Age et du début de la Renaissance n'avaient pas de symbolisme commode à leur portée. Ils écrivaient tout dans le langage courant. Il leur fallait deux cents pages pour définir et résoudre l'équation du second degré. Ils ne possédaient ni le signe + ni —, ni le signe de puissance. Ils écrivaient tout en texte.

« *La grande réforme qui s'est faite en Algèbre à la fin du XVI*e *siècle a été l'introduction des signes que tout le monde utilise aujourd'hui* ».

« *Eh bien! on s'est aperçu quand les mathématiques ont progressé qu'il y avait des quantités d'autres choses qu'il était aussi essentiel de pouvoir exprimer sténographiquement. Ainsi, au lieu de dire : tel objet appartient à tel ensemble, par exemple, Jean-Claude appartient à l'ensemble des garçons de moins de* 12 *ans, on prend le signe petit* "a" *pour Jean-Claude, le signe grand* "A" *pour l'ensemble des enfants de moins de* 12 *ans et au lieu de dire* appartient, *on écrit un petit epsilon entre les deux signes, exactement comme les gens du XVII*e *siècle avaient pris le signe des deux barres pour écrire l'égalité. Les mathématiciens se sont aperçus à l'usage qu'il existe une dizaine de signes indispensables pour avoir une sténographie convenable et l'on considère comme tout à fait normal que cela soit enseigné aux enfants de* 12 *ans, parce qu'ils sont capables de les comprendre aussi bien que le signe = ou le signe +. Mieux dirais-je, parce que ce sont là des choses beaucoup plus élémentaires. La fameuse théorie des ensembles qu'on leur enseigne consiste en l'introduction de ces signes et d'un langage correspondant ; par exemple au lieu de dire : une bille appartient à l'ensemble des billes blanches et elle appartient à l'ensemble des billes de deux centimètres, on dit qu'elle appartient à l'*intersection *de l'ensemble des billes blanches et de l'ensemble des billes de deux centimètres. Il y a un certain nombre de notions analogues et on les écrit avec des signes très simples parce que c'est bien plus commode ; on voit beaucoup mieux ce qu'on fait que lorsqu'on s'exprime en langage, comme les algébristes du XVI*e *siècle qui ne pouvaient écrire de formules. Ces formules ne présentent aucune difficulté de compréhension, ce sont des vérités de bon sens et il est plus facile de les utiliser que de comprendre le calcul des fractions.*

Il est donc grotesque de considérer qu'on a accompli une révolution en introduisant ces malheureux petits signes. *Les parents qui se trouvent si désarçonnés n'ont qu'à prendre un livre quelconque de leurs enfants et ils se rendront compte, s'ils veulent bien y passer seulement quelques minutes, qu'il s'agit d'écrire des relations évidentes en langage sténographique. Il n'y a rien de plus à ce niveau élémentaire* ».

Ceci est la technique ; c'est ce qui correspond, pour notre pédagogie à la composition, à l'imprimerie, au tirage d'un texte, à la polygraphie d'une page, moyen simple et pratique de diffuser la pensée de l'enfant.

Mais autre chose est la compréhension de la mathématique moderne des *axiomes plus pratiques que ceux d'Euclide : les principes de l'algèbre linéaire.*

M. Dieudonné n'entre pas dans le détail parce qu'il estime que cette nouvelle mathématique n'est pas du niveau des enfants de nos classes.

« *Les professeurs de l'enseignement secondaire les plus jeunes, les plus actifs*

et les plus compréhensifs se rendent bien compte de la situation ; ils sont intelligents, ils savent assez de mathématiques puisqu'ils ont au moins la licence et souvent l'agrégation pour être capables, eux, d'assimiler mon livre. Ils voudraient eux aussi essayer d'introduire quelque chose de nouveau, mais les résistances viennent des dirigeants, c'est-à-dire des Inspecteurs de l'Enseignement secondaire qui sont tous des gens d'un âge assez avancé et qui, n'ayant pas suivi le développement des mathématiques, n'imagine pas que ces méthodes nouvelles puissent être utiles et font une obstruction systématique ».

Si même nous ne sommes pas appelés à comprendre au niveau du secondaire cette révolution mathématiques, du moins pouvons-nous y préparer nos élèves. L'auteur en est persuadé puisqu'il vante l'expérience belge. « *Pour les élèves de 12 ans, il faut s'y prendre autrement, en introduisant les notions de base d'une manière concrète. Les opérations ça se dessine, ça se voit. On peut faire des expériences avec une règle, du papier quadrillé. C'est ce qu'a fait Papy. Papy (professeur belge) a développé cette mathématique d'esprit moderne en la mettant à la portée des élèves* ».

Dans ce domaine, nous avons la prétention, surtout avec nos bandes *atelier de calcul* qui vont sortir, d'avoir réalisé les véritables fondements des mathématiques modernes. On va peut-être encore une fois, chercher hors de chez nous, ce que nous avions déjà, et à de multiples exemplaires.

Certes, tous les problèmes posés par les mathématiques modernes sont loin d'être résolus. L'interview de M. Dieudonné doit du moins contribuer à démystifier cette fameuse théorie des ensembles dont M. Dieudonné fait à peine mention et qui est loin donc de constituer l'essentiel des mathématiques modernes.

M. Dieudonné se plaint de l'impossibilité où se trouvent les professeurs français d'expérimenter les méthodes nouvelles et il envie leurs collègues belges. Notre expérience nous conduit à être moins radical. Si une équipe de jeunes était disposée en France à aller de l'avant, il n'est pas certain qu'elle ne trouverait pas les résonnances nécessaires. Seulement, ce sont ces équipes de travail qu'il faut constituer. Le temps de la recherche individuelle est révolu, et plus que jamais on a senti l'impérieuse nécessité d'un renouveau dans tous les domaines.

C. FREINET

●

Lisez le livre de C. Freinet

Bandes enseignantes et programmation

BEM 29-32

Franco 9 F contre chèque joint

CCP CEL 115 03 Marseille

●

Tous documents et liste des bandes disponibles (180 nos)

à **CEL** *BP. 282 Cannes (a-m)*

CCP Marseille 115 03

DANS LA CHRONIQUE DE L'UNESCO

VERS UNE PÉDAGOGIE NOUVELLE

d'après
UN ARTICLE DE
Monsieur René MAHEU
DIRECTEUR GÉNÉRAL
DE L'UNESCO

C'est le titre d'un article de M. René Maheu, directeur général de l'Unesco, qui vient de paraître dans la chronique de l'Unesco de janvier 1966.

On trouve parfois exagérées nos références à des opinions officielles qui sont pour nous, non seulement une justification de nos travaux, mais étant donnée l'importance des personnalités qui les émettent, des directives effectives pour les responsables de l'Education Nationale. Il est au moins surprenant que ceux qui font fi de ces directives nous reprochent parfois d'essayer au moins de nous y conformer.

René Maheu, directeur général de l'Unesco, est incontestablement un des grands responsables de l'orientation actuelle de l'Education et de la Culture.

Il remplit son rôle avec une audace, une intelligence et une décision auxquelles on rend à bon droit hommage, même si les lourds organismes qu'il anime sont lents à se mettre en branle.

Son article mériterait d'être reproduit ici intégralement car il donne une sorte d'officialisation mondiale aux principes et aux pratiques qui sont à la base de notre *Ecole Moderne*. (Nous préférons le vocable d'Ecole Moderne qui répond mieux à nos préoccupations de faire pénétrer dans nos classes et hors de ces classes une pédagogie digne de notre siècle, mais qui n'est pas forcément nouvelle).

« *Il est désormais admis que les investissements dans l'éducation — des jeunes et des adultes — représentent une contribution essentielle au développement national.*

Dans la société actuelle, chacun doit jouer un rôle utile et prendre sa part des responsabilités collectives. L'éducation, dans la très grande majorité des cas, doit être fonctionnelle.

La vieille méthode de la leçon toute faite ne convient plus, en règle générale, dans la société moderne. Que les élèves retiennent un certain nombre de données pour les besoins des examens — fort bien! Mais ces connaissances leur seront pratiquement de peu de secours dans leur vie professionnelle. Les nouvelles conditions de travail exigent de la part de chacun une certaine aptitude à analyser et à critiquer. L'étude des mathématiques et des sciences naturelles doit non seulement donner une idée du pourquoi des choses, mais aussi développer la curiosité d'esprit, le « savoir-faire » et l'habileté manuelle.

La réforme des programmes constitue donc une très grave préoccupation pour tous les éducateurs. Elle implique aussi l'élaboration d'un système d'examens qui permette d'évaluer correctement les aptitudes des élèves et de les conseiller utilement dans le choix d'une profession. les méthodes d'examen et les critères d'évaluation doivent être revisés en conséquence. Demandera-t-on simplement à l'élève d'avoir une bonne mémoire? Ou le jugera-t-on sur l'initiative et l'imagination créatrice dont il fait preuve dans l'étude et la solution d'un problème — que ce soit de chimie ou de sciences sociales? A l'école, il s'agit surtout d'apprendre à apprendre, d'acquérir le goût de s'instruire et l'habitude d'étudier.

Trop souvent, à l'heure actuelle, les programmes scolaires sont conçus en fonction des examens d'entrée à l'université et comprennent ainsi de nombreux éléments inutiles. En effet, la grande majorité des élèves ne dépassent pas le niveau secondaire. Les programmes devraient être tels qu'ils assurent à tous les jeunes une formation de base complète et équilibrée.

L'apparition de nouvelles techniques et de nouveaux auxiliaires a fait prévaloir une conception active du rôle de l'élève. Il ne s'agit plus pour lui simplement d'écouter le maître ou de regarder le tableau noir, mais bien de participer à une expérience collective. La classe est devenue vivante.

Les méthodes d'instruction programmée présentent une grande utilité, surtout pour les étudiants qui travaillent seuls.

Même dans les classes traditionnelles, l'instruction programmée est utile car elle fournit aux élèves qui ont de la peine à suivre l'enseignement du maître le moyen de rattraper leur retard entre chaque cours.

A l'heure actuelle, la commercialisation des auxiliaires audiovisuels fait que, trop souvent, le personnel enseignant n'est pas appelé à participer aux expériences et aux décisions concernant la production de tels auxiliaires. On peut imaginer, par exemple, qu'une série complète de films destinés à couvrir tout le programme d'enseignement de la chimie, à tous les niveaux, soit produite par accord entre les industries chimique et cinématographique. Si ces films ne sont pas conçus de façon à s'intégrer à l'enseignement direct, ils ne parviendront pas à retenir l'intérêt des élèves. Il en va de même du matériel d'instruction programmée. Il est possible de produire un cours complet de ce genre — y compris même un guide de travaux pratiques — mais un contact direct entre le maître et les élèves n'en demeure pas moins nécessaire.

Cette utilisation exige un véritable bouleversement des structures et de l'emploi du temps traditionnels. Les élèves devront pouvoir parfois dans la même journée

assister à des cours magistraux, participer à une séance de discussion, travailler en groupe, travailler isolément, suivre un programme radiodiffusé ou télévisé, voir un film, etc.

En outre, l'aménagement des locaux scolaires devra être modifié. Il sera nécessaire de prévoir des salles de dimensions et de caractéristiques variables, pour les différentes formes d'instruction et les différents effectifs rassemblés.

En fait, l'utilisation des techniques modernes imposera à chaque maître un effort considérable d'organisation et de planification.

Pour répondre aux nouvelles exigences de l'enseignement, un seul maître ne suffit pas : il faut une équipe, aussi nombreuse et diversifiée que possible. »

●

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

ont paru ou vont paraître :

● **BIBLIOTHÈQUE DE TRAVAIL**

n° 621 Paul Langevin
n° 622 Le Roussillon
n° 623 La bataille du Vercors

● **BTJ (BT Junior)**

n° 6 La Poule d'eau (numéro original)
n° 7 Le Roussillon

● **SUPPLÉMENT BT**

n° 198 Un règlement de police rurale sous Louis XIV
n° 199 Villes du Monde

● **BT Sonore**

n° 826 Rees et Lies, enfants des Pays-Bas

BT Sonore " Littérature "
n° 1 Proust et Illiers-Combray

● **BEM**

n° 40 LA PART DU MAITRE
" 8 jours de classe "
par Elise Freinet
(première livraison de la souscription 1965-66)

● **ART ENFANTIN**

N° 34 de mars-avril

●

ABONNEZ-VOUS !

RAPPORTS DES COMMISSIONS DE TRAVAIL DE L'I.C.E.M.

COMMISSION SCIENCES ET BANDES PROGRAMMÉES

Notre commission de sciences a maintenant un but précis : préparer les bandes de travail, pour observations et expériences dans tous les domaines. Nous abandonnons fiches-guides, et même *SBT* de sciences, car les bandes de travail leur sont toujours préférables. Le jour où nous aurons une centaine de bandes de travail scientifique le problème de l'enseignement des sciences sera pratiquement résolu. Le délicat, c'est évidemment et toujours la mise au point de ces bandes.

Nous avons consacré l'an dernier à Vence une semaine à 10 ou 12 camarades pour essayer de trouver une formule définitive. Nous n'avons peut-être pas toujours établi avec précision ce qu'il faut faire, mais nous savons mieux ce que nous ne devons pas faire.

1°. Nous devons absolument éviter la formule traditionnelle qui consiste à poser un problème et à en faire vérifier la solution. Nos bandes doivent être autant que possible de tâtonnement expérimental. On cherche mais sans être sûr du résultat à obtenir. Nous tirerons les conclusions après expérimentation.

2°. La bande ne doit pas être trop concentrée et ne pas demander en conséquence un trop gros travail. Il vaudra mieux faire une 2e bande si nécessaire.

Il ne faudra pas non plus que le déroulement de la bande soit trop lent et qu'elle oblige les enfants à un piétinement inutile.

3°. Les séquences doivent être simples et courtes, d'une lecture facile. Sinon il faudra dédoubler les séquences trop longues.

4°. Il faut éviter autant que possible les explications plus ou moins abstraites. L'expérience et le travail sont toujours la meilleure explication.

5°. Combinez le plus possible observations et manipulations — celles-ci intéressent toujours particulièrement les enfants.

6°. Il n'est pas interdit, au contraire, de demander aux enfants, en précisant, de faire un travail sur le cahier. Ce n'est pas seulement pour les tiers. L'habitude d'écrire le résumé ou le résultat des observations est très formative pour les individus, même pour les adultes qui ne vont plus à l'Ecole.

Ce sont ces quelques principes essentiels qu'il faudra revoir à même notre travail, au cours du Congrès afin que de nombreux camarades puissent se mettre à la réalisation de bandes.

●

Bien que la programmation américaine (et la programmation française qui la copie) dise que la machine ne peut pas donner d'indications subtiles, mais seulement des réponses très limitées aux questions posées, nous faisons

grâce à nos Bandes de travail la partie la plus constructive de notre programmation.

Nous recommandons :

a) Des bandes d'observations qui permettent aux enfants de mieux connaître l'objet qui leur est soumis et, éventuellement d'en faire le thème d'une conférence.

b) Les bandes d'expérimentation.

c) Les bandes de construction ou de fabrication.

Nous commençons l'édition de nos premières bandes. Il faudra que de nombreux camarades s'y attellent, à trois degrés :

1. *Des bandes de travail simples* pour les CE et CM.

2. Des bandes un peu plus complexes pour CM et Transition.

3. Des bandes pour le Second degré.

Il nous faut accélérer la production. Nous commençons l'édition de bandes de sciences.

Notre camarade Jarry, de l'Indre, qui était à notre semaine de Vence, dirigera les travaux avec notre ami Guidez.

C. F.

COMMISSION CALCUL VIVANT

Depuis le Congrès de Brest, nous avons continué les travaux de :

— mise au point des outils ;

— perfectionnement des techniques.

A Perpignan, nous présenterons l'*Atelier de Calcul* qui pourra désormais être installé dans toutes les classes de CE, CM1, perfectionnement : les 30 bandes programmées qu'il comporte seront éditées à ce moment-là.

Elles permettent :

— la mise en place rapide du matériel indispensable,

— des constructions et des expériences simples et formatives,

— sur cette base, une préparation aux mathématiques modernes,

— un travail individualisé au maximum tel que le préconisent les Instructions Officielles,

— un contrôle rapide et efficace du maître.

Nous présenterons également nos recherches en cours, concernant le *calcul vivant et les mathématiques modernes.*

Voilà longtemps que l'Ecole Moderne a fait craquer le corset d'apprentissage du calcul selon le "b-a, ba" et affronte hardiment la vie avec toute sa richesse, son dynamisme.

Là encore, pour l'organisation du travail, les bandes programmées nous sont d'un grand secours, qu'il s'agisse des bandes éditées par la CEL ou de celles que les enfants préparent eux-mêmes pour leurs camarades de la classe, pour leurs correspondants.

Nous sommes sur la voie d'une méthode naturelle d'apprentissage du calcul que nous nous efforçons de penser selon le tâtonnement expérimental. Or, il apparaît qu'une telle méthode coïncide avec les idées des mathématiciens modernes — et c'est normal.

A Perpignan, nous nous efforcerons de faire le point sur la base des témoignages — tel que celui donné par Delbasty dans *L'Educateur* n° 8 — des enregistrements, des montages audiovisuels réalisés à même nos classes.

M. Beaugrand

COMMISSIONS CORRESPONDANCE SCOLAIRES PREMIER DEGRÉ

La période de bourre est terminée. Profitons-en pour faire un second bilan, tout au moins pour les correspondances manuscrites du 1er degré.

1°. *Quelques chiffres :*

au 25 septembre, sur 411 demandes enregistrées, 316 étaient satisfaites ;

au 16 octobre, sur 674 demandes enregistrées, 558 étaient satisfaites ;

au 25 octobre, sur 881 demandes enregistrées, 807 étaient satisfaites ;

au 31 janvier 1966 : 1 089 demandes. En outre, au 30 octobre, toutes les équipes d'échange de journaux étaient envoyées à Cannes.

Pourquoi ce bilan? Pour que chacun se rende mieux compte de l'impossibilité de faire plus vite.

2°. Comme toujours, j'ai un certain nombre de remarques à faire au sujet des demandes :

a) ne remplissez pas une seule fiche pour 3 ou 4 classes ; s'il s'agit d'une école à 2 classes demandant une école à 2 classes, oui, une seule fiche suffit (à condition que la composition de chaque classe soit indiquée nettement). Mais dans tous les autres cas, faites une fiche par classe, sinon, à l'arrivée, je suis obligé de les faire moi-même pour pouvoir les classer dans leurs dossiers respectifs ;

b) pour les enveloppes à joindre, j'aime mieux que ce soit le timbre qui manque plutôt que l'adresse ;

c) enfin, lorsque vous trouvez un correspondant vous-mêmes, n'attendez pas que je vous en envoie un pour m'avertir et ne comptez pas sur moi pour prévenir le correspondant refusé de votre abandon. La classe refusée est déçue. Quant à moi, j'ai un double travail. En outre, je n'ai pas toujours un correspondant pour le laissé pour compte.

Pour respecter les règles coopératives astreignez-vous à me prévenir si vous n'entrez pas dans le circuit. Evitez de décevoir votre partenaire.

●

Voilà, il ne me reste qu'à vous souhaiter bon courage et bonne réussite dans vos échanges.

Maintenant que le flot des demandes s'est calmé, que les appréciations commencent à m'arriver, il est possible de faire une première série de remarques sur la marche des correspondances. Dans l'ensemble, les bulletins qui me reviennent sont surtout des bulletins de satisfaction. Certains correspondants débutants sont emballés et disent leur désir de continuer. Certains aspects émotifs de la correspondance sont révélés à des maîtres et à des enfants qui n'y pensaient pas.

A dire vrai, jusqu'à ce jour, je n'ai eu que peu de bulletins de non satisfaction partielle ou totale. Si j'essaie de faire un bilan, voici ce que cela donne.

1°. *Il faut absolument que les lettres d'enfant à enfant soient des lettres personnelles.* Rien n'est plus désespérant que de recevoir la même lettre (ou presque) à 10, 20 ou 30 exemplaires. Les enfants parlent à *leur* correspondant, on se lit les lettres, on se les passe. Si toutes sont semblables, on se dit que c'est le maître qui a dicté

la lettre ou qui l'a fait faire en commun. Ce qui doit se faire en commun, c'est uniquement les réponses collectives aux questions posées, les enquêtes, les albums. Mais n'oubliez pas que la lettre de Jean à Paul doit être *de* Jean *pour* Paul (et non pour Pierre, Jacques, Michel, etc...) En outre, la correspondance ne doit être ni une corvée, ni un pensum, mais une joie. L'enfant doit *aimer* correspondre avec son camarade. Trouver dans une lettre : « *Si tu crois que cela m'amuse de t'écrire!* » est la condamnation sans appel de la façon dont le maître conçoit la correspondance.

2°. Il est entendu aussi que les *lettres* doivent être *bien présentées, propres.* Le maître doit les lire et faire corriger les fautes. *Ecriture soignée, lettres bien présentées* sont faciles à obtenir, croyez-en l'expérience de beaucoup d'entre nous.

3°. Il est nécessaire que *le rythme des échanges* soit régulier. Le colis des correspondants est attendu avec impatience. Tout retard cause un choc moral. Ce rythme gagne à être fixé au départ (par exemple l'envoi de lettres tous les 15 jours) et, ensuite, scrupuleusement respecté. J'ajoute que les échanges doivent être à peu près équivalents en documents, en lettres. Ils doivent être un reflet de la vie intérieure des enfants, de la vie de leur village ou de leur pays.

4°. Les réponses aux questions collectives, les enquêtes, peuvent donner lieu à la confection d'*albums.* Vous pouvez d'ailleurs faire ces albums en double et en avoir ainsi un pour votre classe.

5°. Les échanges de textes libres, de problèmes inventés, de dessins, de peintures sont autant de messages riches d'affectivité et de travail pensé.

6°. Et, enfin, en conclusion, j'en arrive au principal. Il y a deux façons de concevoir la correspondance scolaire : soit comme une activité principale, soit comme une activité secondaire. Si vous êtes des adeptes conscients des techniques de l'ICEM, vous devez considérer la correspondance comme une *activité primordiale,* nécessaire à la bonne marche de votre classe, *source inépuisable d'activités de toutes sortes* (calcul, sciences, histoire, français, géographie, activités artistiques...) *qui enrichiront* votre classe, votre enseignement, rendront plus efficients vos efforts pour faire de vos élèves des enfants ayant leur personnalité, découvrant leur richesse et leurs possibilités intérieures.

Si vous êtes de ceux qui, encore, pensent que la correspondance n'est qu'une activité secondaire, permettant seulement un échange de petits documents bien spécialisés (comme des cartes postales, des timbres, des photos...) alors, je vous crie « casse-cou ». Cette correspondance-là deviendra vite une routine scolastique sans valeur pédagogique. Et mon souhait, en ce début d'année, est que vous y réfléchissiez, vous les débutants en Ecole Moderne, et que vous preniez conscience des richesses que vous négligez.

S. et L. DAVIAULT

•

Faites connaître la **BT**

COMMISSION CONNAISSANCE DE L'ENFANT

Cette fois les quatre cahiers de roulement avec fiche de renseignements *Histoire et comportement de l'enfant*, fournie par M. Pigeon, ont pris le départ.

Du premier cahier lancé par P. Le Bohec je ne connais que le départ.

Le deuxième cahier est revenu à M. Pigeon qui va pouvoir l'exploiter avant le Congrès.

Le troisième cahier est en Belgique ou en Yougoslavie.

Le quatrième doit terminer son circuit ces jours-ci.

A toutes fins utiles, rappelons que le plan est paru dans le n° 16-17 de *L'Educateur*, page 29. Dès maintenant, nous savons que les cahiers contiennent des documents intéressants, et il serait dommage qu'ils soient égarés.

Au cours de l'année des travaux variés ont été effectués par les camarades. Freinet revient avec raison sur son *Tâtonnement expérimental*, qu'il nous fait creuser pour s'éclairer davantage à la lumière des faits. Regrettons que P. Le Bohec n'ait pas vulgarisé, pour le bien de tous, ses cahiers d'enfants retardés, qui sont de véritables comptes rendus détaillés de pédagogie expérimentale à la mesure des outils dont nous disposons. Il a encore le temps, d'accord, mais les choses utiles attendent toujours trop.

Elise Freinet va dans le même sens en comparant le surdoué et la retardée. Elle nous fait réfléchir aux paliers d'acquisition et nous ouvre la voie des monographies possibles même sans disposer de l'*Aurelle*. Par l'exemple de Gilles, elle nous donne l'idée de chercher les originalités possibles de nos élèves, ou mieux, savoir déceler « la charge affective en attente de délivrer son message ».

M. Pigeon appelle toujours notre attention que nous saisissons à travers les graphismes de l'enfant. Pour ma part, j'ai étudié le bégaiement et j'ai été heureux de constater que nos méthodes de comportement et de travail avec les enfants constituent une part importante de la thérapeuthique.

Enfin, il se crée en de nombreux départements des Centres Médico-psycho-pédagogiques qui, dirigés par un psychologue, donnent des consultations et ordonnent des traitements. Nous avons intérêt à les connaître pour obtenir leur collaboration au groupe et aussi pour nous informer sur leur manière de travailler. Le rattrapage-bachotage est de plus en plus dépassé. Au Congrès de Perpignan, nous essaierons de fixer les bases d'une nouvelle enquête plus élaborée assortie d'un contrôle plus rigoureux.

HENRI VRILLON

●

Dernière nouveauté :
le **POUR TOUT CLASSER**

COMMISSION ENFANCE INADAPTÉE
CLASSES DE PERFECTIONNEMENT ET MAISONS D'ENFANTS

COMPTE RENDU D'ACTIVITE 65-66 ET PROJETS POUR L'ANNEE FUTURE

1°. Le bulletin de la commission reste l'outil de travail essentiel de notre activité coopérative. Fidèle à sa formule de bulletins centrés sur un thème pédagogique précis, nous avons publié depuis le Congrès de Brest :

n° 17 : sur les correspondances interscolaires en c.d.p.

n° 19 : résumé des travaux du stage de juin 65 au CNPS à Beaumont-sur-Oise, qui a réuni 50 maîtres des classes de perfectionnement expérimentales chargées de mettre en application les nouvelles instructions d'août 64 pour les c.d.p. Ces travaux concluent, à la quasi-unanimité des participants, à l'intérêt considérable des techniques de l'Ecole Moderne en classe de perfectionnement. C'est un feu vert officiel. A nous de jouer...

n° 20 : Brevets et chefs-d'œuvre en c.d.p. et maisons d'enfants. Un travail d'expérimentation est en cours.

Nous publierons d'ici la fin de l'année scolaire un copieux bulletin n° 18 sur les travaux manuels en classe de perfectionnement. Les cahiers de roulement, ayant circulé cette année, nous permettront de publier l'an prochain :

— un bulletin très important sur le journal scolaire ;

— un recueil de fiches techniques sur les travaux manuels.

2°. La reconnaissance officielle de la valeur de la pédagogie de l'Ecole Moderne dans les classes de perfectionnement s'est matérialisée cette année par l'ouverture du CNPS à Beaumont-sur-Oise d'un cours d'initiation pratique aux techniques Freinet de 3 heures tous les jeudis matin, assuré par un instituteur pratiquant lui-même ces techniques dans sa classe.

Nous souhaitons vivement que des initiatives du même genre soient introduites dans les 20 centres régionaux de préparation au CAEI, centres où l'information sur cette pédagogie de l'Ecole Moderne reste souvent très insuffisante, quand elle n'est pas totalement absente.

3°. La commission pense que nous devrions commencer à aborder une deuxième tâche urgente : organiser coopérativement la fabrication d'un matériel de travail individualisé, adapté aux enfants débiles des c.d.p.

Nous avons besoin de séries programmées et progressives, à rythme de progression lent, comportant des révisions synthétiques fréquentes, et permettant à nos enfants de parcourir individuellement sans trop de difficultés l'éventail d'un programme d'acquisitions dans les connaissances de base indispensables.

Lecture, orthographe d'usage, orthographe de règle, français de base, problèmes de la vie courante et s'imposant effectivement dans la vie quotidienne.

C'est un travail considérable à réaliser sous forme de bandes enseignantes ou de fichiers autocorrectifs, que nul d'entre nous ne peut entreprendre seul. Nous pensons qu'il doit et peut être entrepris coopérativement sur le plan national en organisant de petites équipes de travail de 4 à 5 camarades voisins géographiquement pour pouvoir travailler de concert sur une question précise. Un ou plusieurs responsables coordonneraient le travail des équipes en fonction d'un plan d'ensemble et de paliers de programmes à établir, et expérimenteraient

ces productions dans les classes de perfectionnement témoins. La CEL éditerait ce qui serait valable pédagogiquement et rentable commercialement.

Nous désirerions que les travaux de notre commission au Congrès jettent les bases de ce futur travail (établissement des programmes d'acquisitions et paliers de progression).

Tous ceux qui sont intéressés à une telle entreprise sont invités à se faire connaître au responsable de la commission : *Gaudin, 21, rue Allégot, 92, Meudon.*

Apporter au Congrès ou m'adresser par correspondance :

1°. Les fichiers personnels de travail que vous avez confectionnés pour votre c.d.p. (ou à défaut le plan de ces fichiers),

2°. les programmes d'études que vous auriez pu déjà mettre au point,

3°. brevets et chefs-d'œuvre passés par enfants débiles,

4°. réalisations manuelles d'enfants débiles pour exposition dans la salle de la commission.

Le responsable
GAUDIN

COMMISSION CLASSES DE TRANSITION

Dans de nombreux départements, nous connaissons des maîtres de classes de transition qui s'adressent à l'Ecole Moderne (techniques Freinet). Nous connaissons leurs difficultés. Les I.O. ont ouvert de larges portes qu'il n'est pas si commode de franchir : en arrière, des habitudes qui étaient comme une seconde nature dont on ne se dépouille pas sans appréhension, appréhensions également pour un avenir incertain. Les mots cachent des réalités qu'on ne sait plus comment aborder.

Par la parution de notre bulletin de liaison, nous avons tenté à la fois d'éclaircir et d'encourager.

Est-ce suffisant?

Les collègues présents au Congrès nous le diront et avec leur aide nous établirons un *plan de travail.* Nous ferons au moins cela, peut-être davantage.

Car nous aurons au Congrès l'occasion d'œuvrer de façon coopérative et la nécessité nous obligeant, nous espérons tirer le plus grand profit de notre rencontre.

Les classes de transition seront ce que nous les ferons.

Le bulletin de liaison étant commun aux classes de transition et aux classes terminales, nous aurons sans doute une réunion commune pour les deux commissions (Kuchly, I.P., responsable des terminales).

BARRIER

COMMISSION
CE - BTJ

Pourquoi ce titre? Parce que, cette année, notre principale préoccupation sera d'élaborer des dossiers *BTJ*, d'étudier ceux que nous aurons en notre possession, de nous organiser en groupe de travail.

Mais, pour avoir matière à travailler, je demande à tous les camarades responsables départementaux de faire part, dans leur prochaine réunion, de l'article paru dans *Techniques de Vie* n° 56 du 15 janvier 1966 concernant les *BTJ*.

Que ceux qui viendront au Congrès récupèrent, dans leur département, tout ce qui, à leur avis, permettrait soit de compléter les sujets prévus (et signalés dans ce même *Techniques de Vie*) soit d'élaborer de nouveaux sujets. Qu'ils veillent à ce que le nom du maître et son adresse soient marqués sur chaque document afin que rien ne se perde, qu'ils établissent, s'ils le peuvent, la liste des sujets pour lesquels des documents sont fournis.

Alors, il nous sera facile de procéder à un premier classement.

Je pense que le Congrès nous offre la possibilité de rassembler de la documentation pour ces *BTJ* que nous voudrions autonomes.

Voici notre plan de travail :

Le lundi : Nous collecterons les documents ;

le mardi : nous les classerons ;

le mercredi : nous pourrons, avec notre camarade Bertrand, préparer en gros un projet *BTJ*. Nous serons ainsi au courant de tous les détails techniques qui favorisent le travail à Cannes.

P.S. J'aimerais aussi que les camarades inscrits l'an passé dans les circuits de bandes, et qui ont mis au point des travaux qui leur rendent service dans leur classe, apportent leurs réalisations au Congrès. (S'ils n'y viennent pas, qu'ils me les envoient). Je les grouperai et les ferai circuler.

J. JUBARD
36 *Ardentes*

●

AU CONGRÈS

EXPOSITION ARTISTIQUE

Il y a — particulièrement à Perpignan — de très vastes murs, très hauts surtout.

En plus des dessins habituels que vous adressez — dès maintenant — à Cannes, il est nécessaire de prévoir :

— des dessins de grande surface
sur papier fort
sur carton
sur isorel
— des tentures de toute nature,

en bref, des œuvres de grand format que vous devrez alors adresser directement *à Thérèse VIGO, Ecole Maternelle Léon Blum,* 66 - *Perpignan.*

COMMISSION STAGE DU MILIEU

Ce n'est pas pour multiplier le nombre des commissions que j'en propose une nouvelle. Au contraire, c'est pour regrouper nos efforts, afin de mieux orienter nos recherches et de mieux exploiter nos découvertes.

Après plusieurs dizaines d'années d'expériences, j'ai acquis de plus en plus la conviction — comme vous tous certainement — que le point de départ de tout notre enseignement doit être l'étude du milieu dans lequel l'enfant vit. Nous devons donc créer cette commission d'Etude du Milieu.

Ainsi, nous pensons agir en conformité avec les Instructions Officielles qui disent :

— en géographie pour le CE :

« *Toutes les leçons seront fondées sur* l'observation du milieu » ;

— en géographie pour le CM :

« *Etude du* petit coin *de France* qui nous entoure » ;

— en histoire :

« *On utilisera au maximum toutes les ressources de la commune et des communes voisines pour initier les enfants à* l'histoire locale » ;

— en sciences :

« *Les leçons de choses doivent être des exercices d'observation sur* les choses familières *aux enfants* » ;

— en instruction civique :

« *Cette discipline vise à l'étude de* la réalité familière *dans laquelle vit l'élève*».

Nous respectons les principes fondamentaux de l'Ecole Moderne que vous connaissez bien : la motivation (par le milieu d'abord), la discipline du travail (enquêtes, observations, collections...), les méthodes naturelles (recherche historique, monographies, expériences), etc...

Puis nous restons bien dans la ligne des chercheurs de la nouvelle génération, que ce soit en histoire, en géographie, en sciences ou en préhistoire.

Enfin, nous tenons compte du fait que nous nous retrouvons toujours les mêmes dans nos commissions ou nos groupes de travail de l'ICEM, d'histoire, de géographie, d'archéologie préhistorique ou de préparation de brochures civiques et sociales et qu'il faut bien nous partager le travail.

La Commission d'Etude du Milieu se propose donc de regrouper les uns et les autres, au-dessus de leurs problèmes particuliers, de les aider dans leurs recherches, de leur apporter les documents de base et de leur fournir les moyens de les exploiter. Elle mettra en garde, les uns et les autres, contre la tendance à trop généraliser, à trop synthétiser, afin que les bandes qu'ils préparent, fassent plus souvent appel à la géographie locale, à la recherche historique ou préhistorique et à la vie du village.

Aux géographes, elle donnera :
— le cadre naturel, à l'influence de la nature sur l'homme et à l'influence de l'homme sur la nature ;
— le caractère de l'habitat ;
— la démographie ;
— la vie économique.

Aux historiens, elle procurera :
— les documents d'archives ;
— les documents matériels (pierres, poteries, médailles, armes, outils) ;
— les graphiques et les statistiques du passé ;
— les traditions et le folklore.

Pour les scientifiques, elle établira :
— des calendriers de la nature ;
— des cartes de migrations ;
— des relevés météorologiques ;
— des collections...

Elle préparera des *BT* et des *SBT* de caractère civique et social, comme *Monsieur le Maire,* ou *Tu voteras.* D'ailleurs tout reste à faire dans ce domaine.

Je propose donc qu'à Perpignan, tous les camarades intéressés se réunissent dès le début du Congrès dans une grande salle, pour échanger leur point de vue et qu'ensuite chacun rejoigne son groupe de travail :

— la Commission d'Histoire, avec Colomb, pour continuer sa préparation de bandes programmées afin qu'une première série soit éditée à la rentrée prochaine ;

— la Commission de Géographie, avec Delétang, pour regrouper tous ceux qui veulent rendre vie à cette commission ;

— les Préhistoriens, avec Hébras, pour travailler aux projets commencés sur l'art préhistorique ;

— les amateurs d'Instruction civique, avec un camarade de bonne volonté que nous trouverons sur place, pour dresser un plan de travail et élaborer des projets ;

— et les « mordus » du Milieu local, avec moi, pour moderniser les anciens complexes d'intérêt et préparer des *SBT* qui permettront de les exploiter sous forme d'enquêtes, de monographies, de collections, d'albums, même de projets de *BT*, et pourquoi pas? de bandes programmées pour guider les enfants dans leurs recherches et leurs observations...

Avant d'en terminer, je lance un appel à tous pour que vous veniez à Perpignan avec vos trouvailles locales, même modestes, afin d'en garnir notre exposition technologique. Je compte cette année présenter une petite collection de monnaies trouvées dans notre « milieu », qui peuvent être le point de départ d'études historiques et permettre l'illustration de l'histoire générale. Pensez dès maintenant à ce que vous exposerez concernant votre milieu : fossiles, minéraux, cartes en relief, relevés météorologiques, profils de cours d'eau, herbiers, écorces, graines, insectes, plumes d'oiseaux, photographies, matériaux de construction, maquettes, objets usuels, outils, plans, graphiques démographiques, fruits, productions, vie au village, etc... Faites que notre coin « Etude du Milieu » soit l'un des mieux garnis et des plus intéressants.

Nous profiterons aussi de notre séjour à Perpignan pour étudier le milieu catalan (historique et géographique) en suivant les belles excursions et visites que nous préparent nos amis Vigo et leurs collaborateurs. Je les en remercie à l'avance.

Je voudrais que le couronnement de nos travaux de Congrès soit la sortie d'un bulletin « Etude du Milieu » qui sera le prototype d'un bulletin de commissions, que nous sortirons régulièrement, avec l'aide de nos amis de Cannes, à partir de la rentrée 1966.

Nous y trouverons des exemples, des « Comment je travaille dans ma classe », des circulaires des différentes commissions (histoire et géographie) que nous aidons, des projets de *BT*, *SBT* et bandes programmées, des documents et même des articles de fond. Inutile d'ajouter que nos camarades des classes de transition y trouveront aussi leur bonheur.

Je compte sur vous, les uns et les autres, pour que, dans le travail et la collaboration, nous continuions l'œuvre commencée par notre cher Freinet, en profitant encore longtemps de ses précieux conseils.

F. Deleam
St-Rémy-le-Petit, 08 *Rethel*

COMMISSION

GÉOGRAPHIE

En accord avec Deléam et Colomb, les membres de la commission d'histoire pourront œuvrer pour celle de géographie et inversement. Voilà donc un bon groupe de travailleurs très actifs.

Bandes programmées

Notre principal effort devra porter sur les bandes de géographie. Pratiquement, rien n'a encore été fait collectivement. Mais je suis sûr que de nombreux camarades ont écrit et essayé des bandes dans leur classe. Riches de leurs essais, réussites et échecs, de leurs expériences, nous pourrons vraiment démarrer et mener à bien notre entreprise.

Il nous faut donc au Congrès :

1°. Recenser toutes les bandes qui existent déjà. Je propose que chacun apporte sur feuilles 21 × 27 les copies des bandes qu'il a faites.

2°. Etablir un plan de travail en fonction des besoins dans les classes, des nécessités des programmes, de la richesse de notre documentation *BT*, *SBT*, *BT Sonore*, sans oublier les goûts de chacun.

3°. Définir les buts et les types de bandes.

Devrons-nous travailler pour le CE, le CM et classes de transition, le Second degré? Le CFE est en voie de disparition et ce qui est valable pour un CM doit convenir aussi en CFE.

Aurons-nous des bandes de recherches locales, d'étude du milieu ou plutôt des bandes d'acquisition de connaissances pour élargir et approfondir un intérêt? Programmerons-nous une *BT*, un fragment de *BT* ou plusieurs *BT* dans une bande-synthèse?

4°. Trouver le meilleur style pour réaliser une bande afin que l'enfant travaille et réussisse pratiquement seul : la variété, la présentation, la durée des travaux à effectuer, la place et l'importance des cartes, schémas, graphiques, la longueur de la bande.

5°. Préciser comment sera conservée la trace des travaux : notes pour le classeur personnel? album? panneau d'exposition? exposé devant tous les camarades?

Voilà déjà de quoi occuper plusieurs séances au Congrès. Apportez vos réalisations. Faites-nous part de vos observations.

Documentation BT, SBT, BTJ

C'est la deuxième grande activité de notre commission.

La collection *BT* s'enrichit régulièrement en documents géographiques. Cette année sont parues : *La coutellerie de Thiers* ; *Strasbourg* ; *Patrick, enfant d'Irlande* ; *Bob, enfant de Seattle* ; *La Turquie* ; *le Roussillon.*

Nous devons continuer la production. Les projets ne manquent pas. Mais beaucoup d'entre eux dorment : réveillez-les ! D'autres nécessitent seulement une mise au point, un contrôle. Des « trous » apparaissent dans notre documentation. Par exemple, nous n'avons pratiquement rien sur la Loire, sur la Seine, sur Lyon... Les *BT* synthèses manquent pour la Corse, le Massif Armoricain, le Bassin Aquitain, les Pays de la Loire, la Normandie..

Les vies d'enfants sont aussi très prisées.

Il nous faut aussi de nombreux *SBT* de travaux géographiques, de maquettes et de dioramas.
Apportez vos projets ; nous les examinerons au cours d'une ou deux séances consacrées spécialement à la documentation *BT* ou *SBT*.
Je demande aux services de Cannes de nous ressortir tous les anciens projets. Des camarades pourront reprendre ou continuer ceux qui nous intéressent.
Nous aurons, en liaison avec la commission des CE, animée par J. Jubard, à proposer des sujets de *BTJ*. Les élèves des CE défavorisés jusqu'à maintenant attendent des documents simples.

Au Congrès de Perpignan
En plus des séances sur la programmation et sur la documentation, nous aurons certainement une ou deux visites ou excursions d'étude du milieu avec les historiens et préhistoriens.
L'exposition technologique qui retient toujours l'attention des congressistes attend vos apports : plans en reliefs, cartes électriques, maquettes, dioramas, albums, panneaux d'exposition... Personnellement, je compte présenter des albums-dépliants d'études locales.
J'espère vous retrouver très nombreux dans notre salle de réunions avec des projets et des réalisations plein la tête et les mains, pour que la commission de géographie prenne un nouveau départ fulgurant.

H. Delétang
Lamotte-Beuvron 41

COMMISSION

DICTIONNAIRE DE SENS

Que les camarades de la Commission m'excusent d'être resté si longtemps sans leur donner signe de vie.

Après un certain temps d'hésitation mêlée de découragement devant le travail considérable que nous avons accompli, je me suis adressé à un imprimeur. Celui-ci tout en vantant les « excellents principes » qui ont guidé votre travail, faisait des observations précisément contraires à ces principes. Il demandait un contact entre l'un de nous et les responsables de ses services d'édition. J'avais quand même accepté. Mais je ne puis aller à Paris. Un camarade mieux placé pourrait-il se déplacer?
D'autre part, le camarade Touchard m'avait signalé un imprimeur et lui avait parlé. J'attends ses prix.
Nous pourrons alors peut-être lancer une souscription, car je ne veux ni ne peux assurer moi-même l'édition.
Je pensais ne plus rien demander aux camarades de la Commission. Mais il faudra qu'ils fassent tout leur possible pour me donner leur opinion et m'aider pour les questions pratiques comme ils l'ont fait si bien sur le plan pédagogique. Pour avoir ainsi travaillé au *Dico de sens*, il faut qu'ils soient convaincus de sa grande utilité. Ils ne laisseront donc pas se perdre un travail si précieux.
Certains d'ailleurs me posent la question du dictionnaire simple et c'est pourquoi je les mets au courant. En attendant ils peuvent m'écrire ce qu'ils en pensent.

R. Lallemand

LIVRES ET REVUES

Les revues

ÉCOLE LIBÉRATRICE

Après la lecture de l'article de Forestier du 4/2/66

C'est évidemment un article très habile, et qui trompera bien des gens :

1°. Parce qu'il laisse croire que cette confrontation ne fait que continuer, alors que, l'an dernier, *l'Ecole Libératrice* a refusé un article que je lui envoyais sur la programmation.

2°. Alors que nous n'avons jamais aucune place dans la partie scolaire.

3°. Qu'aucun de nos livres n'est jamais signalé.

4°. Et surtout parce que Forestier, par une citation tronquée, affirme : *« Tout dernièrement, dans une grande revue, qui n'est pas pédagogique, mais qui consacrait à « Papa Freinet » des pages élogieuses, on prêtait à notre camarade une condamnation sans appel à l'égard de camarades exerçant dans le voisinage ».*

Citons le texte, tiré de la revue *Marseille-Provence*. Un de nos enfants a été reçu au CEP. *« Ses parents* (nos voisins) *ont compris l'intérêt de notre éducation et n'ont pas voulu le mettre au CEG de Vence, parce que là, ils savent ce qui serait arrivé : il aurait dû acheter 15 cahiers, des manuels, et il aurait copié le manuel. Un point c'est tout. Alors les parents lui font prendre un cours par correspondance et le gosse viendra encore chez nous de temps en temps. Ce n'est pas merveilleux, mais c'est mieux que de lui faire perdre le temps à Vence ».*

Mais Forestier oublie de citer loyalement le dernier paragraphe de l'interview :

« En définitive, il y a une forme d'éducation qui abêtit les gens. L'Ecole actuelle a malheureusement cette forme d'éducation. Les instituteurs et les institutrices ne sont pas responsables ; ils sont les victimes. Faire travailler les instituteurs dans les conditions où on le fait, les obliger à faire apprendre aux enfants des choses qu'ils ne veulent pas apprendre, il n'y a rien de plus terrible. C'est le tonneau des Danaïdes. On essaie de faire quelque chose ; ça s'en va au fur et à mesure. Il n'y a pas de métier plus abrutissant que celui-ci. Par contre lorsqu'on travaille selon des méthodes intelligentes, c'est le plus beau des métiers ».

Je ne qualifierai pas le procédé employé par Forestier. J'ai tenu à faire ces citations pour que nos camarades puissent juger sur pièce.

C.F.

●

PEUT-ON DÉJA JUGER L'ENSEIGNEMENT PROGRAMMÉ EN FRANCE ?

Revue *Hommes et Techniques*, numéro de décembre.

L'enseignement programmé en Amérique a mis l'accent jusqu'à ce jour sur la formation du personnel dans les entreprises. Et il peut effectivement pour ce but, apporter certains avantages valables, ce qui explique que la préparation et la vente des programmes représente aux USA un chiffre d'affaires de un milliard d'A.F.

Mais l'auteur s'attache à se demander s'il s'agit là d'une formation profonde ou d'un simple conditionnement, valable pour les employés mais qui s'exerce en définitive aux dépens de l'homme.

« On a beaucoup critiqué certains pédagogues qui, par exemple, au lieu d'apprendre à raisonner grâce à l'outil mathématique, apprenaient en fait à manipuler des chiffres sans que l'élève en saisisse la signification. Certains théorèmes sont présentés de façon si confuse qu'ils impliquent d'abord un exercice grammatical, consistant à présenter clairement des phrases inintelligibles. Cet exercice est souvent si compliqué qu'il

mobilise toute l'énergie de l'élève qui, de ce fait, n'apprend pas ce que le théorème veut enseigner... A l'examen final, si l'on demande à l'élève de répéter ce mot, il saura évidemment le faire, mais est-ce que l'on aura par là démontré la valeur pédagogique de ce programme que l'on voudrait, lorsqu'on travaille comme élève, jeter à la corbeille à papier ? ».

C'est le danger de tout enseignement scolastique. Ce défaut ne guette-t-il pas aussi l'usage de tous les laboratoires de langue? On me dit que les étrangers qui étudient le français dans un de ces laboratoires, parlent notre langue à la perfection, mais ne comprennent pas ce qu'ils lisent.

L'auteur aborde alors la question dont nous avons nous-mêmes débattu dans notre livre : *« L'enseignement programmé n'est-il pas, comme certains ont tendance à le croire, une méthode limitée à des enseignements n'exigeant ni nuances ni réflexions ?*

Bien entendu, on ne peut prétendre saisir et mesurer tous les processus mis en jeu dans une situation de travail ou d'apprentissage. D'autre part, tous les processus que l'on peut saisir ne sont pas forcément mesurables ».

Pour ce cas-là l'auteur recommande tout simplement de renoncer à l'enseignement programmé, de renoncer d'ailleurs à toute méthode didactique et d'avoir recours à des méthodes mettant les sujets dans une situation leur permettant de prendre conscience des phénomènes qu'on désire leur faire percevoir : expériences en groupe, sketches, etc...

Comme on le voit le problème reste posé, et n'est point résolu. S'il n'est pas possible de construire un programme pour un enseignement nuancé ce sera reconnaître que *« cette méthode est à rejeter dans la catégorie des moyens de formation pour attardés mentaux ou dans celle des moyens ne pouvant enseigner que des connaissances bien standardisées et peu complexes ».*

Comme on le voit nous sommes parfaitement dans la course, et nous sommes sans doute les premiers à réaliser et à offrir une forme d'enseignement programmé, insérée dans une méthode pédagogique et qui de ce fait peut servir à 100 % à la véritable éducation que nous souhaitons.

« Cette étude, dit encore l'auteur, *montre nettement le rôle irremplaçable des relations personnelles dans l'enseignement. On peut expliquer cela si l'on admet qu'il y a, très schématiquement, deux aspects indissociables dans tout enseignement verbal :*

— un apport de connaissances ; c'est le contenu du cours ;

— une action sur la personnalité de l'enseigné. Elle est essentiellement psychologique et a une importance capitale. C'est elle qui va conditionner dans une très large mesure, l'assimilation et l'utilisation des connaissances. C'est cette action qui va amener le sujet à reconnaître ou à saisir de façon plus ou moins consciente, l'intérêt de ce que l'on enseigne. C'est elle qui va déclencher et soutenir le désir d'apprendre ou de changer ».

Nos critiques contre l'enseignement programmé américain sont donc valables. Nos recherches y apportent l'indispensable complément d'intérêt et de vie.

C.F.

●

Revue de l'Enseignement Supérieur :

LA SCIENCE POLITIQUE

Il s'agit là d'un essai de modernisation d'une discipline qui, pendant longtemps, avait été plus que d'autres vouée à la tradition. Certains aspects de cette modernisation nous seront précieux.

La culture générale est évidemment la base de cette science. Mais que sera cette culture ? Faudra-t-il encore opposer « celui qui comprenait tout et ne savait rien à celui qui savait tout et ne comprenait rien ».

Quelques observations originales sur la conception scientifique : le professeur Percy Bridgman, Prix Nobel de Physique, écrivait : *« Il n'y a pas de méthode scientifique en tant que telle, mais plutôt la libre utilisation de l'intelligence ».*

Et surtout la notion de méthode : *« Après avoir distingué la Méthode des méthodes, il est indispensable de distinguer les méthodes des techniques. Les techniques, comme les méthodes, sont un moyen d'atteindre un but mais elles se situent au niveau des étapes pratiques ».*

Voici enfin un aperçu de la nouvelle méthode des *Conférences* :

« L'appareil des conférences n'a cessé de se renforcer depuis 1945 *et les deux conférences hebdomadaires, par groupe de* 20

à 25 étudiants, sont de règle tout au long de la durée des études. La méthode de travail est fondée sur un apprentissage rigoureux de l'exposé oral, de la dissertation écrite, de la discussion, cependant que sont entrepris en commun rapports d'enquêtes et études de dossiers ».

C.F.

●

C.E.M.E.A.

Stages de formation du personnel d'encadrement des « Centres de vacances familiales »

STAGE DE RESPONSABLES
de centre de vacances familiales.

Ce stage sera consacré à l'étude des problèmes d'organisation et de direction des centres de vacances familiales.

Il se déroulera du 23 au 27 mai 1966 à Viazac, dans le Lot.

STAGE DE MONITEURS
de centres de vacances familiales.

Ce stage a pour but de former des moniteurs d'encadrement.

Il se déroulera du 27 mars au 4 avril 1966 dans la région d'Amiens.

Etre âgé de plus de 18 ans.

STAGE DE MONITEURS
de colonies de vacances
D'ENFANTS DEFICIENTS PHYSIQUES .

Du 6 au 14 avril 1966 au Centre régional d'éducation populaire de Montry (S.-et-M.)

STAGES DE MONITEURS
de rencontres internationales de jeunes.

Du 7 au 14 avril 1966 et du 26 décembre au 3 janvier 1967. Centre régional d'éducation physique de Mâcon (S.-et-L.)

INSCRIPTIONS :

Les inscriptions seront reçues par les délégations régionales, ou :

Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active, Activités Nationales, bureau des Stages, 55, rue St-Placide, Paris 6e.

●

SCIENCE ET VIE

SOMMAIRE du n° 581 de février 1966

— Pourquoi fuir devant le Progrès ?
— Le « maître à dessiner » électronique
— Dix fois moins chers et plus robustes: les ordinateurs hydrauliques
— Cinéma en relief par éclairage laser
— Les énigmes de l'hybridation
— 85 mètres de glace pour sauver la Tour de Pise
— Sondages : comment s'explique la vertu des chiffres
— Gemini : la mécanique céleste apprivoisée
— Tout l'éclairage de Paris dépend d'un téléphone orange
— Bancs d'essais : Le point de vue de *Science et Vie* sur 23 appareils photographiques
— Jeux et paradoxes : savez-vous raisonner ?
— Denis Papin, l'éternel exilé

En vente partout et à *Science et Vie*, 5, rue de La Baume, Paris 8e.
2,50 F.

●

RENCONTRE INTERNATIONALE

« La Jeunesse de demain et la Science »

Ce n'est plus un projet mais une réalité ! Le Service d'Appariement d'Ecoles organise, du jeudi 31 mars au mardi 5 avril 1966, sur le thème *La Jeunesse de demain et la Science*, cinq journées de travail.

Celles-ci se déroulent au foyer des Lycéennes, 10, rue du Docteur Blanche, Paris 16e.

A l'ordre du jour, bien entendu, ce sont les méthodes et techniques d'enseignement face aux problèmes posés par l'accroissement accéléré de la population et du pourcentage de l'analphabétisme dans certains pays, etc, qui feront l'objet en très grande partie des débats.

Pour les réservations ou renseignements complémentaires s'adresser à :

Madame Marg. Czarnecki
Service d'Appariement d'Ecoles
114, rue de Vaugirard, Paris VIe.

●

UN STAGE D'INFORMATION SUR LE SCOUTISME D'EXTENSION

est organisé par les « Eclaireuses et Eclaireurs de France », seul mouvement de scoutisme laïque, commun aux filles et aux garçons ;

est destiné aux personnes âgées de 19 ans au moins, aimant la vie active, et en particulier aux membres de l'Enseignement ou éducateurs des Internats, Ecoles et Classes de Perfectionnement, Instituts médico-pédagogiques ;

a lieu au Centre d'Education Populaire de Montry (Seine-et-Marne) du 31 mars au 6 avril 1966 ;

coûte 75 francs en tout (dont 25 F à l'inscription). Les frais de voyage SNCF en 2e classe sont remboursés à 50 % compte tenu des réductions.

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser aux « Eclaireuses et Eclaireurs de France », Service Extension, 66, rue de la Chaussée d'Antin, Paris IXe.

Les livres

LA PEDAGOGIE DE JOHN DEWEY
Gérard DELIDALLE
Editions du Scarabée.

Comme le fait remarquer Maurice Debesse dans sa préface, la pédagogie de John Dewey qui a marqué si profondément l'Ecole aux USA, n'a influencé que fort peu la pédagogie française où il est peu traduit. J'en ai connu moi-même l'essentiel en son temps par l'excellente traduction de Claparède de *L'Ecole et l'enfant*. Et je m'aperçois aujourd'hui avec satisfaction que notre œuvre pédagogique correspond presque intégralement à l'idée pédagogique de John Dewey.

La lecture de ce livre sera donc de ce fait une excellente préparation à notre pédagogie.

On s'étonne parfois de notre obstination à refuser le terme de pédagogie nouvelle qu'on essaie de relancer en certains milieux. C'est Dewey qui en donnait les raisons : *« Le point essentiel n'est pas : éducation nouvelle contre éducation ancienne, éducation progressive contre éducation traditionnelle, mais bien l'encouragement donné à tout ce qui, sous quelque forme que ce soit est digne du nom d'éducation ».*

« Ecole Moderne » répond donc mieux à nos soucis majeurs.

L'auteur a placé son ouvrage sous le signe de la continuité. Si l'idée est juste, le vocable lui-même prête trop à malentendu. Dewey a voulu seulement montrer que l'éducation n'est pas une suite plus ou moins logique d'opérations que l'Ecole pour les besoins de ses études livresques a séparées en éléments distincts. Il n'y a pas l'individu et son environnement, des stimuli et leurs réponses, du concret et de l'abstrait, le travail et le jeu, mais une interpénétration intime de tous ces éléments de vie.

En bien des points, nos méthodes naturelles rejoignent et continuent la pensée de Dewey. Ce nom est une raison de plus de totale confiance dans notre conception psychologique et pédagogique qui trouve dans le passé comme dans le présent ses vrais titres de noblesse.

Nous aurions certes des réserves à faire sur certaines conceptions de Dewey qui n'ont peut-être que le tort de dater : une conception du travail que frise trop tôt le pré-apprentissage, une idée dépassée de la coopération à l'Ecole, l'idée de l'Ecole microcosme social.

Il n'en reste pas moins que ce livre nous fera penser en fonction de notre pédagogie et vous en ferez grandement votre profit.

C.F.

●

AU SEUIL DE LA CULTURE : METHODE GLOBALE ET ECRITURE SCRIPT
Robert DOTTRENS
Ed. du Scarabée, Paris.

Après Decroly qui, le premier, démontra l'importance du syncrétisme dans les processus d'apprentissage, Robert Dottrens a été vraiment le promoteur de la *méthode globale*, et le livre qu'il écrivit dès 1930, en collaboration avec M^lle^ Margairaz : *L'apprentissage de la lecture par la méthode globale* (Ed. Delachaux et Niestlé) fut, et reste, le guide d'une méthode qui a été depuis quelques années, fortement controversée. A la base de cette controverse, il y a peut-être une certaine erreur psychologique : la généralisation du processus de globalisation. Dans l'étude que nous avons publiée pour essayer de mettre un terme à la campagne déclenchée par la réaction pédagogique (*la méthode globale, cette galeuse*, dans *L'Educateur*), nous faisions remarquer que dans certains cas, avec certains individus, le syncrétisme n'est pas souverain, et que la méthode naturelle — nous préférons l'expression — est plus éclectique.

Dans le livre d'aujourd'hui, Robert Dottrens fait le point de la question, sous une forme dialoguée qui en popularise la lecture, en précisant un certain nombre de problèmes que se posent éducateurs et parents : la fonction de globalisation — lecture orale et lecture silencieuse — l'âge de la lecture — du ba be bi bo bu au texte libre — premières leçons de lecture globale — les dyslexies, etc... L'auteur, dont nous savons l'amical et profond intérêt qu'il a toujours porté à notre travail, fait dans ce livre de nombreuses références à nos expériences. Si la technique préconisée diffère parfois quelque peu de celle que nous recommandons aujourd'hui, en ce sens surtout que nous tendons à supprimer tous les exercices scolastiques, y compris les exercices de lecture, l'ensemble du livre est, d'avance, comme une justification de notre pédagogie. Vous

avez avantage à le lire et à le posséder dans votre bibliothèque.

Commandez également le deuxième volume : *L'enseignement de l'écriture*, dont nous parlerons plus longuement dans notre prochain numéro car il soulève un certain nombre de problèmes sur lesquels l'accord est loin d'être unanime. La question de l'écriture script notamment mérite discussion et le problème des plumes, qui nous préoccupait il y a trente ans, est dépassé avec le stylobille.

C.F.

●

FRANÇAIS PARLÉ, FRANÇAIS ÉCRIT

Ernest RICHER S.J.

Desclée de Brouwer (Essais pour notre temps 1). 1964.

L'intérêt porté par la Compagnie de Jésus à l'enseignement ne s'est jamais démenti. Ce livre publié avec l'autorisation des supérieurs a été expérimenté dans des classes de l'enseignement secondaire canadien. On aurait tort d'y voir une grammaire ; il s'agit de bien autre chose et le sous-titre : *Description du système de la langue française contemporaine* est révélateur.

Cet ouvrage se fonde sur la linguistique structurale et veut en offrir une application pédagogique. La linguistique structurale (qui remonte aux débuts du siècle avec l'enseignement de F. de Saussure) est née de l'incapacité où se trouvaient la phonétique et la sémantique d'expliquer la cause des phénomènes qu'elles décrivaient (je vois comment « testa » remplace « caput » mais je ne sais pourquoi se produit ce remplacement). Cette incapacité s'étendait à la grammaire dont les lois innombrables sont contredites par d'innombrables exceptions, le sens des mots étant d'ailleurs lui-même imprécis. Je cite E. Richer :

« Le sujet qui fait ou subit l'action se réfère à la logique, à la sémantique, mais non à la syntaxe car elle ne peut pas reconnaître « celui qui fait l'action ». Elle établit seulement des rapports d'un ordre particulier entre les éléments constitutifs du discours. La souris, *qui sera appelée « sujet » dans* la souris est dévorée par le chat, *se trouve également « sujet » dans* le chat dévore la souris *puisque aussi bien elle représente ici encore « celle qui subit l'action »* (cf. 3.2.1.1. Le malentendu initial) *».*

Ajoutons-y la quasi impossibilité de mener une analyse stylistique sans tomber dans le verbiage.

Ferdinand de Saussure fut le premier à évoquer la langue comme un ensemble construit selon deux axes : un axe vertical (historique) et un axe horizontal (toute la langue considérée globalement en un temps de l'axe vertical, le français contemporain par exemple). La langue devient un système complexe analogue à une partie d'échecs où les pièces ont toutes une signification les unes par rapport aux autres : déplacer la plus petite d'entre elles, revient à changer le système. En même temps F. de Saussure avançait l'idée que tout signe linguistique est constitué de deux faces : l'image acoustique (signifiant), le concept (signifié). Que l'une de ces faces manque et il n'y a plus de signe... La vision nouvelle ainsi offerte du langage allait être désignée par les chercheurs et en fonction de leurs préoccupations, linguistique générale, structurale, descriptive ou synchronique, chacun apportant sa propre contribution toujours originale et toujours incomplète. Il est regrettable que l'auteur de *Français parlé, français écrit* n'ait pas cru devoir tracer un bref historique de cette discipline ni marqué ce qu'il devait à ses prédécesseurs (sinon par une bibliographie non commentée de plus de cent dix titres). Par ailleurs même sur le plan réduit que représente l'étude du français contemporain cette étude me paraît hâtive, présentant comme synthèse un exposé audacieux certes, mais à mi-chemin entre la recherche scientifique et (1) tombant dans ce que l'auteur reproche à ses prédécesseurs : *« Les théories apparemment les plus prometteuses ne vont pas jusqu'au bout de leurs propres principes ».*

Il est temps de dire en quoi cet ouvrage est intéressant. Le but est de décrire le système de la langue française contemporaine sans s'inquiéter d'une grammaire traditionnelle. L'auteur le dit très nettement :

« La syntaxe ou connaissance systématique de l'ordre syntaxique, est une discipline partiellement aveugle, radicalement impuissante à distinguer les nuances logiques ou sémantiques. Ainsi elle ne distingue pas ce qu'il peut y avoir de différence entre : Pierre mange le gâteau *et* Pierre mange

(1) *La recherche pédagogique appliquée à la grammaire.*

le soir, *entre* Je préfère l'été *et* Je me promène l'été. *Pourtant ce qu'elle voit, elle le voit avec une clarté fulgurante, et elle défendra toujours fermement le point de vue de la réalité des faits. Ainsi elle voit que* le gâteau *et* le soir *sont au même titre des compléments de* mange. *Et c'est vrai. Ce fait établi — mais seulement une fois ce fait établi — la sémantique et la logique peuvent et doivent intervenir* (cf. 4.1.) ».

Mais pour mener à bien cette analyse nouvelle, il faut annihiler nos habitudes, réécrire le langage, ne noter que le « français parlé » en l'opposant au « français écrit ». Pour cela, E. Richer utilise l'alphabet phonétique international (API) bien connu des anglicistes, mais dont l'emploi devrait être étendu en français car c'est la seule manière de noter ce que nous entendons. Dans l'ensemble *la rose - les roses* je vois un singulier et un pluriel mais j'entends et je puis écrire *laroz - leroz* : je constate une mutation de son *a-e* : c'est cette opposition de son qui marque le pluriel. Les conséquences pédagogiques sont importantes : on retrouve dans les classes tentant cet effort un intérêt accru pour la grammaire : la langue apparaît de nouveau comme quelque chose d'étrange, de mystérieux, digne d'attention.

Cette redécouverte de la langue se poursuit au long des cent quatre vingts pages de l'ouvrage à l'aide de comparaisons entre phrases presque semblables où à chaque cas on ne fait varier qu'un seul élément (commutabilité). Ceci permet des comparaisons fructueuses (que connaissent déjà les camarades qui ont établi des bandes enseignantes en grammaire ; je pense en particulier à un deuxième jet sur l'infinitif). Les notions de « verbe », « sujet », « complément » définitivement exclues laissent la place à un champ large d'investigations.

E. Richer retient ainsi la notion de « lieux linguistiques » : *« Toute segmentation du donné linguistique qui fait apparaître une suite sonore pourvue d'un rôle syntaxique défini révèle l'existence d'un lieu linguistique sous-jacent au rôle en question ».* (cf. 0.2.2.) (Ex. : *le-chat / mange / la-souris*).

L'auteur, dans cette perspective, ne retient qu'un très petit nombre de fonctions:

1. la fonction de procès (I)
(ex. : *nous chantons*)
2. la fonction de dénomination (O)
(ex. : *la maison*)
3. la fonction de spécification (A)
(ex. : *elle chante* admirablement I.A.)
(*un ouvrage* courageux O.A.)
4. une fonction de signalisation (E), avec trois variantes :

1. Ea (articulation) : et, ni, ou
2. Ei (indication) : *La* maison, *Je* chante
3. En (notation) : *Je* veux *que* tu viennes.

Une fonction O et une fonction I « peuvent recevoir conjointement une cellule syntaxique autonome susceptible de recevoir des compléments externes » (nœud syntaxique). On désignera par *n* la fonction nodale et par *c* la fonction de complémentarité. D'une manière abrégée l'analyse syntaxique donnera ceci :

On	In	Oc	Oc
Le chat	*dévore*	*une souris*	*dans la cuisine*
Ei | o	I	Ei | o	En | Ei | o

L'analyse syntaxique est plus simple que l'analyse logique que nous connaissons mais elle ne l'exclut pas, bien au contraire. En effet cette analyse se termine d'une manière toute traditionnelle avec information sur le genre, le nombre et les fonctions. On n'a donc fait que prendre un détours pour reprendre le chemin habituel : on conviendra qu'il est neuf, mais on pourra en contester la nécessité. De plus, et ce sera ma deuxième critique, l'ouvrage devrait déboucher sur la stylistique, c'est-à-dire sur le retour au texte vivant. Or, il n'en est rien. C'est en cela que je pense que cette synthèse me paraît hâtive : elle n'aboutit pas. Deux chapitres manquent, le premier consacré à l'histoire de cette science neuve qu'est la linguistique structurale, le dernier consacré à la stylistique et nous persuadant que cette méthode retourne à la vie pour la mieux comprendre. J'ajouterai enfin que cette méthode ne suppose aucune innovation réellement pédagogique : on l'imagine fort bien pratiquée dans une classe traditionnelle, elle n'implique aucune participation de l'élève.

Quel profit pouvons-nous en tirer ?

Je reste sceptique sur une application immédiate d'autant que nous ne sommes pas libres d'introduire à notre guise une nouvelle terminologie. S'il s'agit d'une lecture faite dans une perspective assez lointaine et supposant une réflexion un peu approfondie cette méthode peut être profitable : elle incite le lecteur à se représenter phonétiquement le français et par expérience pédagogique je sais que l'intérêt renaît. Ensuite, il s'agit d'une initiation à la linguistique structurale in-

téressante à condition de la compléter par la lecture de Saussure *(Cours de Linguistique générale.* Payot. Dépassé sur certains points) et d'une mise au point moderne (Martinet. *Eléments de linguistique générale.* Coll. Armand Colin : difficile d'accès mais intéressant. Ou Martinet. *La linguistique synchronique.* PUF. 1965, peut-être plus intéressant, mais je ne l'ai pas encore lu). Enfin cette méthode peut nous permettre d'avancer pour résoudre à même nos classes des difficultés de présentation et dans une perspective plus féconde encore d'avancer dans la rédaction des bandes enseignantes où la méthode de commutabilité semble devoir être la règle.

R. FAVRY

●

L'ECOLE DU CHANTIER

F. LEBOUTEUX

Les Presses d'Ile de France.

C'est un aspect encore de cette *Ecole parallèle,* dont G. Friedman a lancé le nom dans *Le Monde.*

L'auteur a été un des responsables nationaux des *scouts* et il nous livre ici quelques-unes des observations, des critiques et des mises au point qu'il a été amené à faire au cours de sa longue expérience.

Il s'avère — et nous en sommes persuadés depuis toujours — que notre pédagogie qu'on hésite tellement à employer à l'école s'impose aujourd'hui hors de l'Ecole.

« L'adolescent, écrit-il, *a beau aller à l'Ecole jusqu'à 17 ans, il n'est pas capable de savoir pourquoi il y va, qu'est-ce qu'il y fait, à quoi ça servira, à qui ça servira. Il sait un peu écrire, un peu calculer, il va décrocher un diplôme et gagner un peu d'argent, et puis c'est tout. Mais il a bien le sentiment qu'une vraie culture, c'est autre chose qu'une série de leçons qu'il pourra réciter à l'un des cent examens qu'il se prépare à affronter. Il ressent qu'il n'arrivera jamais à y voir clair dans sa situation et dans la marche du monde. »*

Quelles solutions proposer ?

« Je pense que lorsque nous aurons aidé un adolescent à créer, à sortir de sa tête et de ses mains quelque chose qui témoigne de ce qu'il est, nous aurons fait un pas en avant ».

L'Unesco insistait *« pour que, dans des pays à construire et à reconstruire, l'éducation qui serait donnée dans les écoles techniques ou sur les chantiers populaires, ne soit jamais conçue uniquement comme un équilibre entre l'exercice intellectuel et l'exercice manuel, mais comme une création continue, engageant la tête et les mains, et le cœur tout autant... »*

« Nous aurons fait un pas en avant, lorsque nous aurons permis à l'adolescent d'aujourd'hui de s'exprimer. »

Mais comment leur apprendre à s'exprimer ?

Et l'auteur nous fait cette confession, qui est en même temps comme une leçon de pédagogie :

« Je suis, — j'étais, quant à moi, professeur de français, et j'ai essayé de leur apprendre à rédiger des dissertations dans la langue de Vauvenargues... mais je ne leur ai pas appris à s'exprimer, parce que ce monde moderne ne s'exprime plus sous la forme de dissertation. Ou bien ils seront condamnés au silence, ou bien ils s'exprimeront sous forme de tracts, d'affiches, sous forme d'une vitrine, d'un court métrage, d'un dessin animé ; ils s'exprimeront en empoignant un auditoire, comme ils auront à le faire demain dans leurs ateliers, dans leurs syndicats, leurs ensembles résidentiels, leurs amphis... »

« Tout s'apprend à l'Ecole, sauf le dialogue et la recherche ». On y forme un type de citoyen négatif, qui constitue à lui seul la condamnation d'une forme d'enseignement dont il semble parfois superflu de refaire le procès.

Nous préférons quant à nous étudier l'aspect constructif du problème, et notre apport en ce domaine est, lui, positif.

C.F.

●

Nous avons à diverses reprises signalé à nos lecteurs la magnifique collection *L'Intégrale,* des éditions du Seuil. *Toute l'œuvre en un volume,* ainsi est mise à notre portée, et sous une forme très confortable et séduisante sous couverture toilée rouge, toutes les œuvres des grands Maîtres de la pensée : Corneille, Flaubert, Victor Hugo, Marivaux, Molière, Montesquieu, Musset, Pascal, Racine, La Fontaine que nous sommes heureux de proposer aujourd'hui, aux instituteurs.

Toute l'œuvre en un volume

LA FONTAINE

« L'intégrale » - Ed. du Seuil.

Tous les maîtres d'école depuis trois siècles ont certainement à s'accuser d'incompréhension et d'ingratitude vis-à-vis de La Fontaine. Ce « faiseux de fables » ne fut jamais mêlé qu'aux examens de certificat d'études dans nos écoles pu-

bliques ; heureux soient ses mânes, si encore on ne lui préféra Florian... Il faut dire que la fable par sa portée moralisante et philosophique servait au mieux les desseins vertueux de l'école laïque à la recherche de tous arguments solides, dignes de contrecarrer les outrecuidances et la sottise d'un cléricalisme ayant, depuis des siècles, établi une autorité non contestée.

Les éducateurs laïques n'ont donc demandé au bon La Fontaine qu'une prime de vertu, ce qui paraît assez plaisant à l'endroit d'un bon vivant à qui l'on ne saurait en apparence donner des mérites d'austérité. Il serait même juste de dire que le plaisir et l'impudeur ont été, chez lui, fidèles compagnons d'une innocence et d'une sincérité qui étaient arguments fondamentaux de sa personnalité.

Mais quelle personnalité ! Il faut lire La Fontaine pas à pas, pour lui redonner la valeur qu'il méritait, tant sa subtilité sensuelle et irradiante de biens insoupçonnés, cueillis comme l'on fait un bouquet des champs, sans préméditation de choix en apparence, palpitait d'ivresse et de sympathie universelle. Car l'instinct, chez les grands, devance la pensée et l'ascension de l'esprit vers des formes plus hautes qui apportent rédemption. Et à connaître La Fontaine, à travers son œuvre, on s'explique le cilice découvert à sa mort et qui donne le dernier mot sur une vie chrétienne héroïque, sous des aspects de laisser-aller et de bonhomie qui donnaient le change. L'homme restait secret. Dans le monde des courtisans où la souplesse de la colonne vertébrale était raison d'arrivisme, on comprend l'isolement d'un écrivain qui à lui seul, honora tous les genres littéraires par des qualités évidentes classiques mais encore par les subtilités d'une langue qui, par le poème, la fable, le conte, la nouvelle, la comédie, la tragédie, ne cesse de nous émerveiller.

La sobre et dense critique de Pierre Clarac, dans la présentation, ne laisse semble-t-il dans l'ombre aucun des mérites du poète, du sage, du penseur, et paraît bienvenue pour nous convier à une patiente lecture qui nous récompense à chaque ligne, par des dons qui ne s'allient qu'aux chefs-d'œuvre.

A l'image de Psyché, ce conte si plein de séductions, il nous faut élever la lampe au-dessus de l'amour endormi. Pour en constater les suavités et les merveilles. Pour que l'ignorance et la nuit se déchirent et qu'éternellement triomphe la poésie du monde.

Elise FREINET

CASSE-NOISETTE ou la Charité
Simone LACAPERE
Editions Maubert

« La Villette aux Gosses » est une de ces communautés d'enfants nées d'initiatives privées après la guerre de 1939-1945. Elle groupe cinq douzaines d'orphelins (ou de ces enfants qu'on nomme aujourd'hui « des cas sociaux ») autour d'une équipe d'éducateurs acquis aux méthodes d'éducation nouvelle. Ces enfants font l'apprentissage du travail libre, dans l'atmosphère de confiance créée par le couple d'instituteurs Jean et Claire. Ils gèrent eux-mêmes leur petite collectivité, impriment leur gazette, gardent l'habitude de l'effort volontaire, même en présence des nombreux visiteurs, parents ou amis. Ceci provoque la réflexion de l'Inspecteur : *« Pendant que nous sommes là, à discuter, les élèves continuent à travailler calmement »*. Sous un climat aussi favorable, la réadaptation sociale de ces infortunés ne peut être qu'en bonne voie.

Hélas ! les ressources de l'Union Mutuelle typographique, créatrice de « La Villette » ne permettent plus d'assurer la vie de l'œuvre. Le Comité Parisien d'Aide Charitable tente de s'approprier la communauté, en la noyautant dans le but de se débarrasser de ces instituteurs « trop révolutionnaires ».

M^lle^ Estournelle, dame patronesse parée d'un vague titre d'Assistante Charitable, va poursuivre un travail de sape durant son séjour dans l'établissement ; elle met son nez inquisiteur dans tous les rouages, semant la méfiance dans tous les domaines. Les enfants, fins psychologues, l'ont surnommée Casse-Noisette, sobriquet qui campe admirablement le personnage. Elle est secondée par M. Valois, gestionnaire falot, égaré dans ce milieu d'enfants. Et les rapports de Casse-Noisette vont au Comité Parisien défavoriser la cause des éducateurs.

Claire qui a su éviter au Dispensaire, le départ de six enfants, chante victoire : *« Il y a des institutrices qui se séparent volontiers de leurs élèves les plus bornés. Moi, je me bats pour les conserver »*.

Mais les manœuvres de dénigrement se poursuivent. Le Comité Parisien estime que l'établissement n'est plus rentable avec un effectif réduit d'élèves payants. « La Villette aux Gosses » sera fermée, les enfants dispersés au hasard d'œuvres prétendues charitables quand ils ne sont pas remis aux familles les plus incapables.

Le cas de « La Villette » n'est pas, malheureusement, exceptionnel. Que de maîtres épris d'un idéal d'éducation ont dû abandonner des œuvres que les Pouvoirs Publics ont négligé de soutenir ! Que de communautés pleines d'espoir ont sombré dans les vaines querelles, l'insidieuse calomnie de quelque Casse-Noisette charitable !

Et le destin de ces enfants infortunés continue de voguer entre une solidarité défaillante et une charité trop intéressée.

A. Péré

●

GUILLAUME LE CONQUERANT

Paul ZUMTHOR
399 p. in-8°, relié. Prix : 20 F.
Hachette, 1964.

L'année 1966 verra la commémoration de l'un des événements majeurs de l'histoire du Moyen Age occidental : la conquête de l'Angleterre par le duc Guillaume de Normandie. Cela donne une actualité particulière au *« Guillaume le Conquérant »* de M. Paul Zumthor, à qui nous devons déjà un *« Charles le Chauve »* paru au Club Français du Livre.

Ce livre n'est pas le premier consacré, ces dernières années, à l'attachante figure du Duc-roi. Rappelons le solide petit ouvrage de la collection « Que sais-je ? » dû à M. de Bouard, doyen de la Faculté des Lettres de Caen, et la biographie très subjective, mais fort brillamment écrite, du romancier La Varende, parue il y a une quinzaine d'années. Mais l'intérêt de l'œuvre de M. Zumthor est que, dépassant le simple examen d'un règne, il a cherché à intégrer ce dernier dans l'étude d'une civilisation, d'une société.

Le livre est en effet divisé en trois parties dont la première, « l'homme de l'an mille », vise essentiellement à dresser le décor, à faire connaître ces infrastructures historiques fondamentales que sont non seulement les bases économiques et sociales, mais la façon de vivre, les cadres quotidiens, les mentalités. Claire, bien charpentée, empruntant aux meilleures sources (Bloch, Perroy, Duby), cette première partie éclaire d'un jour qui sera nouveau pour bien des lecteurs cette période confuse et mouvementée qui vit, avec la naissance de l'art roman et de la littérature en langue vulgaire, notre civilisation se définir d'une manière décisive. De cette société si différente de la nôtre, de ce monde dont même les aspects extérieurs, les paysages, n'ont que peu de rapports avec ce que nous connaissons, l'ordre féodal se dégage, réponse à l'émiettement géographique et économique, à la rupture de liens sociaux disparus avec la notion antique de l'Etat.

Sur cette base, M. Zumthor peut alors entreprendre l'histoire du règne de Guillaume et nous en faire sentir la profonde originalité, le côté constructif. Nous voyons le système féodal lui-même enfanter le premier état moderne, type primordial de ces monarchies qui créeront le cadre politique européen et à l'ombre desquelles s'épanouira la civilisation occidentale. Dès lors, le règne du Duc-roi prend son vrai sens : il n'est pas l'aventure d'un conquérant heureux, il est le signe d'une évolution, il montre que des tendances contradictoires et inorganiques qui agitaient le monde de l'an mille surgit un ordre, une organisation, annonciateurs d'une époque nouvelle. L'admirable essor de l'art roman normand, atteignant un équilibre classique dès la seconde moitié du XI° siècle, l'éveil d'une réflexion spéculative que va illustrer St-Anselme, l'étonnant effort — si moderne — de recensement statistique des richesses de l'Angleterre entrepris avec le Domesday Book, tout cela témoigne avec éclat et le livre de M. Zumthor sait nous le montrer.

Ajoutons que des compléments chronologiques et généalogiques, une brève — mais judicieuse — bibliographie et une carte complètent l'œuvre. Et une élégante présentation en rend la lecture agréable.

A.R.

●

SANS FAUTE, ou toute la grammaire en 30 questions et réponses

André Charles HENRY
Ed. Quirin, Neufchâtel.

L'auteur pense qu'il faut modifier l'enseignement de l'orthographe. Il le fait selon une technique dont nous reconnaissons tous l'inutilité. L'enfant peut connaître les règles et fait pourtant les fautes qu'elles devraient éviter. Nous préconisons une autre méthode plus liée au tâtonnement expérimental qu'au simple conditionnement.

●

LA GAULE ROMAINE

Documentation photographique

Un numéro tout particulièrement intéressant que nous vous invitons à acquérir.

VERS UNE CIVILISATION DU LOISIR ?
Joffre DUMAZEDIER
(Ed. du Seuil. Coll. Esprit).

Voilà un livre qui semble indispensable à tous ceux qui s'intéressent à l'éducation populaire car il apporte un regard lucide sur les problèmes que posent les loisirs dans le monde moderne, c'est-à-dire dans cet âge tout neuf de l'industrie.

Le mérite essentiel de l'ouvrage est en effet de faire réfléchir à cette civilisation des loisirs, de montrer combien elle pose de problèmes ambigus, d'autant plus qu'ils sont liés, ainsi que le montre l'auteur, à toutes les complexes questions du travail, de la famille et de la politique. Tant et si bien que les notions habituelles de morale et de vie sociale se trouvent, par ce biais, remises en cause.

L'auteur montre comment, favorisé par un nouveau rapport de forces sociales, le loisir s'est valorisé à partir de 1936 et comment, phénomène de classe au XIX^{e} siècle, il est devenu phénomène de masse au XX^{e}. Mais, et voilà la série de questions qui commence, comment ces loisirs peuvent-ils devenir « actifs » ? Comment peuvent-ils échapper aux pressions commerciales ? Comment peut-on expliquer la société nouvelle par rapport à ces nouveaux besoins de loisirs ?

Il est difficile de résumer un livre aussi dense que celui de Joffre Dumazedier car chaque page apporte un élément substantiel. Une idée force jaillit pourtant : les problèmes de notre société doivent être exprimés désormais en tenant compte de sa « rage de vivre ».

Certes on peut regretter que l'auteur n'apporte pas de suggestions plus concrètes que celles qu'il propose. Il souhaite par exemple que soient rassemblés les responsables de l'action culturelle et privée dans un conseil culturel qui jouerait le rôle qui est celui du conseil économique dans le domaine de l'économie. Mais n'est-ce pas là un vœu pieux ? N'aurait-il pas mieux valu, dès aujourd'hui, répondre clairement à cette question : le chemin de la civilisation des loisirs passe-t-il par le pluralisme des grands courants d'idées ? N'irait-on pas plus vite vers cette civilisation si les loisirs échappaient aux mains des financiers ou des militants ?

Le lecteur prend nettement conscience que l'action entreprise dans le domaine des loisirs est, actuellement, aimable bricolage. Peut-il en être autrement puisque l'auteur indique que, en 1960 les 2/3 des travailleurs ne gagnaient pas plus de cinquante huit mille anciens francs par mois ? De toutes façons, et même si le chapitre « Education et Loisir » n'est pas développé, on se rend compte comment les techniques éducatives de Freinet et de l'ICEM s'inscrivent parfaitement dans cette ouverture vers un monde nouveau car, et Joffre Dumazedier le souligne nettement, si l'homme s'élève vers des loisirs plus solides au fur et à mesure que s'accroît son niveau de vie, il faut aussi qu'il ait envie de ces loisirs solides où la curiosité , l'esprit critique et la volonté d'action sont des degrés essentiels.

J. DUBROCA

●

PEDAGOGIE ET ANTIPEDAGOGIE
Edmond MICHAUD
Ed. du Scarabée.

L'auteur se livre à des considérations qui ne sont pas sans intérêt, mais qui sont conçues sur la base d'une pédagogie et d'une psychologie qui a malgré tout évolué, ou qui doit évoluer. La notion de savoir notamment n'est plus ce qu'elle était il y a cinquante ans, et ses rapports avec l'intelligence ont été profondément déformés par la scolastique.

« Le savoir, dit l'auteur, *est fait de souvenirs et ne s'acquiert pas sans intelligence ».*

Théoriquement peut-être. Dans la pratique, et de plus en plus, il y a toute une portion de savoir qui s'acquiert à l'Ecole par mémoire, répétition et conditionnement, sans que l'intelligence y ait la moindre part.

C.F.

●

GIORDANO BRUNO
(Le Banquet des Cendres)
Emile NAMER
Ed. Gauthier-Villars.

« Le destin de Giordano Bruno (1548-1600) est de ceux qui continuent d'inquiéter, malgré les siècles et malgré l'histoire. Ce qu'on éprouve, ce n'est pas une révolte partisane. Le spectacle d'un grand penseur, acceptant délibérément de mourir dans les flammes pour sauver une idée encore confuse et si faible : voilà ce qui trouble et oblige à la réflexion ».

LA CHINE EN CONSTRUCTION

N° 1, janvier 1966. p. 14 et 15.

Les examens à livre ouvert de Tchang Kien, directeur du département de recherche au ministère de l'Enseignement supérieur.

Ce système a été adopté dans 20 à 40 % des cours dans les instituts, les universités et autres établissement, d'enseignement supérieur. Dans un nombre restreint de cas, il est employé pour 80 % des cours.

« La nouvelle méthode encourage les étudiants à appliquer ce qu'ils ont appris à la solution des problèmes. Auparavant, ils mémorisaient les formules, les définitions, les principes, les règles et le contenu général des manuels. Mais souvent ne comprenant pas entièrement ce qu'ils avaient appris par cœur, ils ne savaient pas comment l'utiliser. Dans un examen à livre ouvert, l'étudiant doit appliquer ce qu'il a appris par cœur. Les possibilités qu'offrent ce genre d'examen dans la stimulation d'une pensée créatrice trouvent leur démonstration dans l'exemple que nous offre l'Institut du Pétrole de Pékin. Un professeur posa aux étudiants de la section du raffinage le problème suivant : *« Voici trois propositions pour améliorer une installation de distillation afin d'augmenter sa capacité. Laquelle, d'après vous, est la meilleure et pourquoi ? »* Les livres ne fournissent pas de réponses toutes faites. Les étudiants doivent se montrer capables d'analyser et de comparer les plans proposés en appliquant les principes fondamentaux. En classant les copies le professeur découvrit que certains étudiants n'avaient éprouvé aucune difficulté. Ils étaient capables d'appliquer ce qu'ils avaient appris et un ou deux avaient même fait des réponses qui dépassaient l'espoir du professeur. Mais ceux qui n'excellaient que dans le « par-cœur » n'eurent pas la partie aussi belle. Le professeur analysa les différentes réponses en classe en soulignant qu'il était important de savoir non seulement comment mais pourquoi se produit un phénomène. Ce faisant, il montrait comment devenir les maîtres et non les esclaves des connaissances livresques.

Ce système d'examen à livre ouvert aide l'étudiant à développer sa capacité de lier la théorie à la pratique. L'Institut du Pétrole fournit de nouveau un bon exemple. On avait demandé aux étudiants de 4e année de la section de raffinage, pourquoi une tour de fractionnement d'un ancien modèle importé n'avait qu'un taux de rendement de 20 à 30 % alors que celui des autres tours atteignait 60 à 80 %. Cette question avait tenu en échec leurs prédécesseurs malgré toutes les lectures qu'ils avaient pu faire. Cette fois-ci, les étudiants firent aussi de nombreuses expériences. Certains suggérèrent de construire un modèle transparent de même structure. Ce qui fut fait avec l'aide des professeurs et des spécialistes de laboratoire. Après de nombreuses expériences, les étudiants découvrirent finalement que le faible taux de rendement était causé par la calotte du plateau qui était trop rapprochée et le déversoir situé trop bas. Les examens livre ouvert sont un excellent moyen pour mieux adapter l'enseignement aux aptitudes de chaque étudiant. Ils contribuent aussi à améliorer les méthodes et la qualité de l'enseignement tout en permettant aux élèves de mieux assimiler les matières... Les professeurs, en retour, découvrent qu'eux-mêmes doivent mieux encore dominer la théorie et avoir plus d'expérience pratique... S'il est vrai que l'ancien système peut parfois donner les mêmes résultats, ils sont plus nombreux avec le système à livre ouvert. Naturellement, il demeure important d'apprendre par cœur, entre autres choses, les formules mathématiques, les définitions, les principes physiques et chimiques, les mots nouveaux des langues étrangères et leur emploi. Ainsi, la méthode traditionnelle a encore son utilité. De plus, cela va de soi, tous les professeurs ne sont pas d'accord sur les avantages qu'offre la nouvelle méthode sur l'ancienne. Dans ce cas, nous respectons l'opinion des professeurs et ils peuvent employer la méthode qu'ils estiment être la meilleure.

...Les examens à livre ouvert sont un moyen d'entraîner les étudiants à appliquer les principes généraux qu'ils apprennent en classe pour analyser et résoudre les problèmes qu'ils rencontrent dans la vie ».

●

PRECISION

« L'oreille et le langage », ouvrage du Dr Tomatis, a paru aux Editions du Seuil dans la collection « Le Rayon de la Science » et non à « Que Sais-je ? »

Dans « L'EDUCATION NATIONALE »

Par suite d'une erreur dont nous nous excusons, nous n'avons pas mentionné que l'article de Barré « La place de l'enfant dans la société moderne », paru dans notre n° 9, avait été rédigé pour la revue L'Education Nationale *dans laquelle il a été publié. S'adressant à un public très large d'enseignants et d'administrateurs, cet article était resté volontairement sur un plan assez général.*

●

LE VI^e CONGRES SYNDICAL MONDIAL

(Fédération syndicale mondiale)
appelle les ouvriers du monde entier à une lutte active pour une meilleure éducation

A entendre une certaine fraction d'éducateurs, plus politiques que pédagogues, nous poursuivons une besogne inutile, l'éducateur ne pouvant prospérer vraiment qu'en régime démocratique. Viser à l'institution de ce régime est la première tâche des travailleurs, l'éducation n'en étant que l'accessoire.

Nous avons dit bien souvent combien ce raisonnement était à courte vue : les enfants que nous avons à l'Ecole seront dans 2, 3, 4 ou 5 ans les électeurs et les soldats qui décideront du sort du pays. Or, ils seront ce que nous les aurons faits à l'Ecole. Les ouvriers conquièrent pied à pied leurs droits essentiels. Pourquoi l'éducation ne pourrait-elle pas être de même une lutte pied à pied contre la société peu soucieuse de la libération des hommes? C'est aujourd'hui la *Fédération syndicale mondiale* qui rappelle les éducateurs à leurs vrais devoirs. Dans une motion votée à l'issue du récent Congrès il est dit notamment :

« Si l'éducation n'ouvre à l'homme d'éclatantes perspectives d'épanouissement et de perfectionnement que lorsqu'il est totalement libéré de l'exploitation, cependant, même lorsqu'il est encore opprimé, elle est pour lui une arme dans le combat pour sa complète émancipation, car elle développe ses qualités intellectuelles ».

« Une des tâches majeures des syndicats à l'étape actuelle consiste dans l'action pour l'élévation générale de la conscience de classe et du niveau culturel des plus larges masses, en particulier des travailleurs. Cette lutte pour l'éducation, pour la qualification professionnelle et pour la culture constitue un des terrains les plus favorables à la réalisation de l'unité d'action entre les organisations nationales ou internationales de différentes orientations ou applications ».

L'EDUCATEUR DEVANT LE RACISME

Cyril BIBBY
Nathan - UNESCO.

Une excellente étude sur la notion de race et ses incidences.

« Il n'y a pas à hésiter sur ces deux faits essentiels : lorsque les populations sont isolées l'une de l'autre, elles ont tendance à se différencier ; lorsque des populations se croisent, les différences entre elles tendent à diminuer ».

Le brassage de plus en plus intense des individus devrait donc contribuer à atténuer l'opposition des races.

Et il y a enfin un élément que négligent toujours trop ceux qui étudient la question de racisme : l'influence d'une école moderne du travail. Si les enfants sont attelés ensemble à une même tâche qui les enthousiasme, la notion de race disparaît totalement.

C'est pourquoi nous pourrions dire que notre pédagogie Freinet constitue le meilleur élément de lutte contre le racisme.

C.F.

●

DEMANDES DE CORRESPONDANTS

a) *du Maroc pour la France*
1 CM1 et 2 de 15 garçons et filles.

b) *de La Réunion pour la France*
1 classe de 6^e transit. 14 g. et 10 filles.

c) *de l'Algérie pour la France*
1 CM1 de 35 garçons d'Oran
1 CM d'Oran.

d) *de la Tunisie pour la France*
1 CM2 de 24 garçons et 4 filles.

e) *de la France pour l'AFN*
1 classe de perfect. de 15 g. (CP à CE2)
1 cl. d'Aérium alpin de niveau CE-CM
1 cl. de filles de CM à FE (36 filles)
1 cl. de CM-FE (17 g. et 16 filles).

Ecrire à Daviault Lucien, 83 Gonfaron, qui attribuera dans l'ordre d'arrivée.

●

ECHANGES DE JOURNAUX

M^me Streichert Geneviève, Mairie de Rubelles, 77, Melun, qui a une classe unique désirerait échanger son journal avec 5 ou 6 classes (montagne, mer). Lui adresser les journaux directement.

INSTITUT COOPÉRATIF DE L'ECOLE MODERNE

I. C. E. M.
BP 251 - CANNES

AIDEZ-NOUS pour mieux vous servir !...

Notre service Abonnements, qui comporte aujourd'hui 30 000 plaques adresses pour huit éditions différentes, sans compter de multiples services intérieurs, est d'une complexité que vous ne pouvez imaginer.

Si vous ne l'avez déjà fait, vous nous rendrez service et vous vous rendrez service en vous réabonnant sans tarder en nous renvoyant le bulletin de réabonnement que vous avez reçu.

Nous vous en remercions.

ANNÉE SCOLAIRE 1965-66

Périodicité		FRANCE Prix de l'abonn.	ÉTRANGER Prix de l'abonn.
30 (1)	L'ÉDUCATEUR - Editions 1° et 2° degré	30 F	36 F
20	L'ÉDUCATEUR - Edition Second degré	20 F	24 F
20	L'ÉDUCATEUR - Edition Premier degré	20 F	24 F
20	BIBLIOTHÈQUE DE TRAVAIL	35 F	41 F
10	BT JUNIOR	18 F	21 F
20	SUPPLÉMENT A LA BT	20 F	25 F
6	ART ENFANTIN	20 F	22 F
souscription	BIBLIOTHÈQUE DE L'ÉCOLE MODERNE	10 F	12 F
4	BIBLIOTHÈQUE DE TRAVAIL SONORE	60 F	62 F

(1) C'est-à-dire : l'Educateur Magazine (10 numéros), l'Educateur Technologique 1er degré (10 numéros) et l'Educateur Technologique 2d degré (10 numéros).

CODE DES ABONNEMENTS

Les abonnements sont payables par année scolaire et se renouvellent par tacite reconduction, sauf dénonciation avant le 1er octobre.

Les abonnements coïncident avec l'année scolaire et partent du 1er octobre. Les personnes s'abonnant en cours d'année reçoivent les numéros déjà publiés depuis la rentrée.

Toute demande de changement d'adresse doit être accompagnée de la dernière adresse découpée sur l'une de nos enveloppes d'expédition et d'une somme de 1 F en timbres-poste.

Le directeur de la publication : C. Freinet
Imprimerie CEL, Cannes (A.-M.)

L'ÉDUCATEUR

Revue pédagogique bimensuelle de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne et de la Fédération Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne

* *Edition-Magazine le 1er du mois*

* *Edition technologique (1er degré et 2e degré) le 15 du mois*

Abonnement 20 nos par an. France 20 F, Etranger 24 F. — C.C.P. Marseille 1 145.30