

LES FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES DES TECHNIQUES FREINET

**TECHNIQUES
DE
VIE**

MENSUEL

19

JANVIER 1963

SOMMAIRE

- C. Freinet : *La pensée sauvage.*
J. Vial : *A propos de l'intelligence.*
M. Avanzini : *La nécessité historique d'une modernisation de l'enseignement.*

Documentation internationale

- Flashes et vie de la F.I.M.E.M.
Réponses à nos questionnaires.

Livres et Revues

Comité de Patronage

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

Comité de Rédaction

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

L'Enfant part-il du concret pour aller vers l'abstrait ou bien fait-il le contraire ?

Que n'a-t-on pas dit sur la pensée des sauvages comme sur celle des enfants, qui en seraient au même stade : intelligence rudimentaire, processus de pensée empirique, totalement erronés, absence de logique, incapacité d'accéder à la connaissance scientifique.

CLAUDE LEVI-STRAUSS s'applique, preuves et documents en mains, à réfuter certaines conceptions et à voir la vérité telle qu'elle est.

Nous ne parlerons pas aujourd'hui des divers chapitres traitant de : la logique des classifications totémiques — les systèmes de transformation — catégories, éléments, espèces, nombres, etc...

Nous nous arrêterons plus particulièrement au premier chapitre qui traite de questions qui nous sont plus familières et dont nous retrouvons peut-être ainsi certaines sources qui nous sont précieuses : il s'agit de la Science du Concret.

On sait que, lorsque nous avons discuté l'an dernier de la Méthode Naturelle de calcul, nous nous sommes élevés contre la croyance que l'enfant, dans sa démarche, part obligatoirement du concret pour parvenir un jour à l'abstrait, signe de culture. Et de fait l'enseignement du calcul part couramment du soi-disant concret, qu'il soit bâchettes ou cubes ou marrons.

Nous nous sommes élevés contre cette conception simpliste en osant cette affirmation que la vraie démarche c'est peut-être bien celle qui part de l'abstrait.

Qu'en pensent les sauvages ?

«L'usage de termes plus ou moins abstraits n'est pas fonction de capacités intellectuelles, mais des intérêts inégalement marqués et détaillés de chaque société particulière au sein de la société nationale...»

Et l'auteur cite de nombreuses peuplades qui distinguent à merveille les qualités et le nom des animaux et des plantes qu'ils ont sous les yeux, et cela bien mieux que les soi-disant civilisés.

«Le premier objet de leur science, n'est pas d'ordre pratique. Elle répond à des exigences intellectuelles avant, ou au lieu, de satisfaire à des besoins.»

«Les rites et les croyances magiques apparaîtraient comme autant d'expressions d'un acte de foi en une science encore à naître.»

Il y a plus. Non seulement par leur nature, ces anticipations peuvent être parfois

couronnées de succès, mais elles peuvent aussi anticiper doublement, sur la science elle-même et sur des méthodes ou des résultats que la science n'assimilera que dans un stade avancé de son développement ».

Et voilà qui est pour nous très important et qui doit nous amener à reconsidérer comme nous le faisons, les processus d'apprentissage. En face d'une fausse science qui croit indispensable d'aller toujours du simple au complexe, par toute une série d'échelons soigneusement établis, l'auteur nous montre un autre aspect de la recherche : « *S'il est vrai que l'homme s'est d'abord attaqué au plus difficile : la systématisation au niveau des données sensibles, auxquelles la science a longtemps tourné le dos et qu'elle commence seulement à réintégrer dans sa perspective.* »

Les scientifiques doutent évidemment de la vertu de ces processus qui se sont cristallisés à travers les siècles dans des pratiques plus formalistes qu'expérimentales et qui semblent dans bien des cas dénués de vertus. Pourtant « *l'homme du néolithique ou de la proto-histoire est l'héritier d'une longue tradition scientifique ; pourtant si l'esprit qui l'inspirait ainsi que ses devanciers avait été exactement le même que celui des modernes, comment pourrions-nous comprendre qu'il se soit arrêté et que plusieurs millénaires de stagnation s'intercalent, comme un palier, entre la révolution néolithique et la science contemporaine ?* »

Le paradoxe n'admet qu'une solution : c'est qu'il existe deux modes distincts de pensée scientifique, l'un et l'autre fonction, non pas certes de stades inégaux du développement de l'esprit humain, mais des deux niveaux stratégiques où la nature se laisse attaquer par la connaissance scientifique : l'un approximativement ajusté à celui de la perception et de l'imagination, et l'autre décalé, comme si les rapports nécessaires, qui font l'objet de toutes sciences, qu'elle

soit néolithique ou moderne, pouvaient être atteints par deux voies différentes : l'une très proche de l'intuition sensible, l'autre plus éloignée ».

« *Loin d'être, comme on l'a souvent prétendu, l'œuvre d'une fonction fabulatrice tournant le dos à la réalité, les mythes et les rites offrent pour valeur principale de préserver jusqu'à notre époque, sous une forme résiduelle, des modes d'observation et de réflexion qui furent (et demeurent sans doute) exactement adaptés à des découvertes d'un certain type : celles qu'autorisait la nature, à partir de l'organisation et de l'exploitation spéculatives du monde sensible en termes de sensibles ».*

Voilà qui, selon l'expérience de l'auteur, rétablit un heureux pont entre ce qui fut et ce qui est ou sera.

Le bricolage

Et si l'expérience des sauvages, si bien révélée et expliquée par Claude Lévi-Strauss, devait maintenant redonner ses vertus à un bricolage trop discrédité ?

Quand notre camarade Guidez, des Deux-Sèvres, nous montre les objets et les machines réalisés par ses élèves sur la base des matériaux récupérés au hasard des quêtes à travers les dépôts, ou au fond des greniers oubliés, on crie dédaigneusement : *bricolage!* Et on dit bricolage aussi quand Delbastay réalise ses musiques avec des boîtes et des bouteilles.

Quelles sont les origines de ce bricolage ? Ses possibilités et ses vertus ?

Voyons ce qu'en pensent les sauvages :

« *Une forme d'activité subsiste parmi nous, qui, sur le plan technique, permet assez bien de concevoir ce qui, sur le plan de la spéculation, peut être une science*

que nous préférons appeler « première » plutôt que primitive : c'est celle communément désignée par le terme de « Bricolage ».

Dans son sens ancien, le verbe bricoler s'applique au jeu de balle et de billard, à la chasse et à l'équitation, mais toujours pour évoquer un mouvement incident : celui de la balle qui rebondit, du chien qui divague, du cheval qui s'écarte de la ligne droite pour éviter un obstacle. Et, de nos jours, le bricoleur reste celui qui œuvre de ses mains, en utilisant des moyens détournés par comparaison avec ceux de l'homme de l'art. Or, le propre de la pensée mythique est de s'exprimer à l'aide d'un répertoire dont la composition est hétéroclite et qui, bien qu'étendu, reste tout de même limité ; pourtant, il faut qu'elle s'en serve, quelle que soit la tâche qu'elle s'assigne, car elle n'a rien d'autre sous la main. Elle apparaît ainsi comme une sorte de bricolage intellectuel, ce qui explique les relations qu'on observe entre les deux.

Comme le bricolage sur le plan technique, la réflexion mythique peut atteindre, sur le plan intellectuel, des résultats brillants et imprévus. Réciproquement, on a souvent noté le caractère mythopoétique du bricolage : que ce soit sur le plan de l'art, dit « brut » ou « naïf ».

La comparaison vaut d'être approfondie, car elle fait mieux accéder aux rapports réels entre les deux types de connaissance scientifique que nous avons distingués. Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées ; mais, à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'elles à l'obtention de matières premières et d'outils, conçus et procurés à la mesure de son projet : son univers instrumental est clos, et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec les « moyens du bord », c'est-à-dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble n'est pas en rapport avec le

projet du moment, ni d'ailleurs avec aucun projet particulier, mais est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock, ou de l'entretenir avec les résidus de constructions et de destructions antérieures. L'ensemble des moyens du bricoleur n'est donc pas définissable par un projet (ce qui supposerait d'ailleurs, comme chez l'ingénieur, l'existence d'autant d'ensembles instrumentaux que de genres de projets, au moins en théorie) ; il se définit seulement par son instrumentalité, autrement dit et pour employer le langage même du bricoleur, parce que les éléments sont recueillis ou conservés en vertu du principe que « ça peut toujours servir ». De tels éléments sont donc à demi particularisés : suffisamment pour que le bricoleur n'ait pas besoin de l'équipement et du savoir de tous les corps d'état ; mais pas assez pour que chaque élément soit astreint à un emploi précis et déterminé. Chaque élément représente un ensemble de relations, à la fois concrètes et virtuelles ; ce sont des opérateurs, mais utilisables en vue d'opérations quelconques au sein d'un type

C'est de la même façon que les éléments de la réflexion mythique se situent toujours à mi-chemin entre des percepts et des concepts. Il serait impossible d'extraire les premiers de la situation concrète où ils sont apparus, tandis que le recours aux seconds exigerait que la pensée puisse, provisoirement au moins, mettre ses projets entre parenthèses. Or, un intermédiaire existe entre l'image et le concept : c'est le signe, puisqu'on peut toujours le définir, de la façon inaugurée par Saussure à propos de cette catégorie particulière que forment les signes linguistiques, comme un lien entre une image et un concept, qui, dans l'union ainsi réalisée, jouent respectivement les rôles de signifiant et de signifié.

Comme l'image, le signe est un être concret, mais il ressemble au concept par son pouvoir référentiel : l'un et l'autre ne

se rapportent pas exclusivement à eux-mêmes, ils peuvent remplacer autre chose que soi. Toutefois, le concept possède à cet égard une capacité illimitée, tandis que celle du signe est limitée. La différence et la ressemblance ressortent bien de l'exemple du bricoleur. Regardons-le à l'œuvre : excité par son projet, sa première démarche pratique est pourtant rétrospective : il doit se retourner vers un ensemble déjà constitué, formé d'outils et de matériaux ; en faire, ou en refaire l'inventaire ; enfin et surtout, engager avec lui une sorte de dialogue, pour répertorier, avant de choisir entre elles, les réponses possibles que l'ensemble peut offrir au problème qu'il lui pose. Tous ces objets hétéroclites qui constituent son trésor *, il les interroge pour comprendre ce que chacun d'eux pourrait « signifier », contribuant ainsi à définir un ensemble à réaliser, mais qui ne différera finalement de l'ensemble instrumental que par la disposition interne des parties. Ce cube de chêne peut être cale pour remédier à l'insuffisance d'une planche de sapin, ou bien socle, ce qui permettrait de mettre en valeur le grain et le poli du vieux bois. Dans un cas il sera étendue, dans l'autre matière. Mais ces possibilités demeurent toujours limitées par l'histoire particulière de chaque pièce, et par ce qui subsiste en elle de prédéterminé, dû à l'usage originel pour lequel elle a été conçue ou par les adaptations qu'elle a subies en vue d'autres emplois. Comme les unités constitutives du mythe, dont les combinaisons possibles sont limitées par le fait qu'elles sont empruntées à la langue où elles possèdent déjà un sens qui restreint la liberté de manœuvre, les éléments que collectionne et utilise le bricoleur sont « précontraints » (Lévi-Strauss 5, p. 35). D'autre part, la décision dépend de la pos-

sibilité de permuter un autre élément dans la fonction vacante, si bien que chaque choix entraînera une réorganisation complète de la structure, qui ne sera jamais telle que celle vaguement rêvée, ni que telle autre, qui aurait pu lui être préférée.

Sans doute, l'ingénieur aussi interroge, puisque l'existence d'un « interlocuteur » résulte pour lui de ce que ses moyens, son pouvoir, et ses connaissances, ne sont jamais illimités, et que, sous cette forme négative, il se heurte à une résistance avec laquelle il lui est indispensable de transiger. On pourrait être tenté de dire qu'il interroge l'univers, tandis que le bricoleur s'adresse à une collection de résidus d'ouvrages humains, c'est-à-dire à un sous-ensemble de la culture. La théorie de l'information montre d'ailleurs comment il est possible, et souvent utile, de ramener les démarches du physicien à une sorte de dialogue avec la nature, ce qui atténuerait la distinction que nous essayons de tracer. Pourtant, une différence subsistera toujours, même si l'on tient compte du fait que le savant ne dialogue jamais avec la nature pure, mais avec un certain état du rapport entre la nature et la culture, définissable par la période de l'histoire dans laquelle il vit, la civilisation qui est la sienne, les moyens matériels dont il dispose. Pas plus que le bricoleur, mis en présence d'une tâche donnée, il ne peut faire n'importe quoi ; lui aussi devra commencer par inventorier un ensemble prédéterminé de connaissances théoriques et pratiques, de moyens techniques, qui restreignent les solutions possibles.

La différence n'est donc pas aussi absolue qu'on serait tenté de l'imaginer ; elle demeure réelle, cependant, dans la mesure où, par rapport à ces contraintes résumant un état de civilisation, l'ingénieur cherche toujours à s'ouvrir un passage et à se situer au delà, tandis que le bricoleur, de gré ou de force, demeure en deçà, ce qui est une autre façon de dire que le premier opère

* « Trésor d'idées », disent admirablement de la magie, Hubert et Mauss (2, p. 136).

au moyen de concepts, le second au moyen de signes.

On pourrait donc dire que le savant et le bricoleur sont l'un et l'autre à l'affût de messages, mais, pour le bricoleur, il s'agit de messages en quelque sorte pré-transmis et qu'il collectionne : comme ces codes commerciaux qui, condensant l'expérience passée de la profession, permettent de faire économiquement face à toutes les situations nouvelles (à la condition, toutefois, qu'elles appartiennent à la même classe que les anciennes) ; tandis que l'homme de science, qu'il soit ingénieur ou physicien, escompte toujours l'autre message qui pourrait être arraché à un interlocuteur, malgré sa réticence à se prononcer sur des questions dont les réponses n'ont pas été répétées à l'avance. Le concept apparaît ainsi comme l'opérateur de l'ouverture de l'ensemble avec lequel on travaille, la signification comme l'opérateur de sa réorganisation : elle ne l'étend ni le renouvelle, et se borne à obtenir le groupe de ses transformations.

On comprend ainsi que la pensée mythique, bien qu'engluée dans les images, puisse être déjà généralisatrice, donc scientifique : elle aussi travaille à coups d'analogies et de rapprochements, même si, comme dans le cas du bricolage, ses créations se ramènent toujours à un arrangement nouveau d'éléments dont la nature n'est pas modifiée selon qu'ils figurent dans l'ensemble instrumental ou dans l'agencement final.

Mais il y a plus : la poésie du bricolage lui vient aussi, et surtout, de ce qu'il ne se borne pas à accomplir ou exécuter ; il « parle », non seulement avec les choses, comme nous l'avons déjà montré, mais aussi au moyen des choses : racontant par les choix qu'il opère entre des possibles limités,

le caractère et la vie de son auteur. Sans jamais remplir son projet, le bricoleur y met toujours quelque chose de soi.

De ce point de vue aussi, la réflexion mythique apparaît comme une forme intellectuelle de bricolage. La science toute entière s'est construite sur la distinction du contingent et du nécessaire, qui est aussi celle de l'événement et de la structure. Les qualités qu'à sa naissance elle revendiquait pour siennes étaient précisément celles qui, ne faisant point partie de l'expérience vécue demeuraient extérieures et comme étrangères aux événements : c'est le sens de la notion de qualités premières. Or, le propre de la pensée mythique, comme du bricolage sur le plan pratique, est d'élaborer des ensembles structurés, non pas directement avec d'autres ensembles structurés *, mais en utilisant des résidus et des débris d'événements : « odds and ends », dirait l'anglais, ou, en français, des bribes et des morceaux, témoins fossiles de l'histoire d'un individu ou d'une société. En un sens, le rapport entre diachronie et synchronie est donc inversé : la pensée mythique, cette bricoleuse, élabore des structures en agencant des événements, ou plutôt des résidus d'événements **, alors que la science, « en marche » du seul fait qu'elle s'instaure, crée, sous forme d'événements, ses moyens et ses résultats, grâce aux structures qu'elle fabrique sans trêve et qui sont ses hypothèses et ses théories. Mais ne nous y trom-

* La pensée mythique édifie des ensembles structurés au moyen d'un ensemble structuré, qui est le langage ; mais ce n'est pas au niveau de la structure qu'elle s'en empare : elle bâtit ses palais idéologiques avec les gravats d'un discours social ancien.

** Le bricolage aussi opère avec des qualités « secondes » ; cf. l'anglais « second hand », de seconde main, d'occasion.

pons pas : il ne s'agit pas de deux stades, ou de deux phases, de l'évolution du savoir, car les deux démarches sont également valides. Déjà, la physique et la chimie aspirent à redevenir qualitatives, c'est-à-dire à rendre compte aussi des qualités secondes qui, quand elles seront expliquées redeviendront des moyens d'explication ; et peut-être la biologie marque-t-elle le pas en attendant cet accomplissement, pour pouvoir elle-même expliquer la vie. De son côté, la pensée mythique n'est pas seulement la prisonnière d'événements et d'expériences qu'elle dispose

et rediPOSE inlassablement pour leur découvrir un sens ; elle est aussi libératrice, par la protestation qu'elle élève contre le non-sens, avec lequel la science s'était d'abord résignée à transiger».

Comme vous le voyez, le bricolage a ses lettres de noblesse. Il est peut-être la vraie démarche scientifique à la portée et à la mesure des enfants qu'il prépare à être les bons ouvriers de la vraie science de demain.

C.F.

« MONTAGES DE LECTURE »

Une collection nouvelle pour le SECOND DEGRÉ

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

Cette brochure de 60 pages comprendra :

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

Prix de lancement : la brochure 2,50 F.

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

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

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

XIX^{ème} Congrès International de l'École Moderne : Niort (D.-S.) du 7 au 12 Avril 1963

**Près de vingt pays
représentés !**

Notre prochain Congrès International se tiendra donc à Niort à Pâques.

D'ores et déjà, nous invitons nos camarades et nos amis des divers pays à y assister ou à y déléguer un des leurs, ou plusieurs. Nous comptons :

— sur une bonne délégation d'Italie, avec Tamagnini, Pettini, Picot, Laporta et d'autres ; avec une forte délégation d'Aoste que conduira notre ami Pezzoli.

Nous serions particulièrement heureux si Nora Giacobini et ses amis du second degré venaient apporter à nos secondsaires le résultat de leurs propres expériences.

Et également sur des délégations nombreuses :

— de Suisse ;

— d'Allemagne de l'Ouest qui, avec l'aide d'Ueberschlag sera largement représentée ;

— de Belgique naturellement ;

— de Hollande, en souhaitant de voir reparaitre le car autrefois traditionnel ;

— de Hongrie, de Tchécoslovaquie, d'Autriche, de Pologne, de RDA, de Yougoslavie, et peut-être d'URSS ;

— du Maghreb : Tunisie, Algérie, Maroc, pour l'étude de toutes les questions touchant l'éducation en Afrique et dans les pays arabes ;

— du Canada, de Cuba, du Mexique, et peut-être des pays sud-américains ;

— seuls les pays anglo-saxons restent résolument à l'écart, nous ne savons pourquoi.

Nous demandons à nos amis espérantistes de contacter les pays nordiques.

Nous demandons à ceux de nos amis qui ne pourront être présents ou représentés, de nous faire parvenir des messages.

Pour une prise de contact générale, nous organiserons à l'intention de nos invités plusieurs séances plus particulièrement réservées aux étrangers d'une part et d'autre part aux professeurs du second degré et d'Ecole Normale, aux IP, aux professeurs de CEG et de l'enseignement technique, aux psychologues et aux éducateurs divers.



Dans le programme général de notre Congrès, est prévu, pour les séances plénières du soir, la discussion de nos thèmes essentiels :

— les techniques audio-visuelles. On y consacrera les deux premières séances ;

— l'enseignement des sciences au cours de la troisième journée.

Par l'intermédiaire de nos commissions et de notre revue L'ÉDUCATEUR, nous allons étudier les divers aspects de ces problèmes. J'en ai réservé un, plus théorique que je voudrais bien étudier dans le cadre de TECHNIQUES DE VIE.

Nous demandons à nos lecteurs de répondre au questionnaire ci-joint, et de le soumettre aux diverses personnalités susceptibles de s'intéresser à ces questions :

parents d'élèves, psychologues, médecins, psychiatres, cinéastes etc...

C.F.

Les Techniques audio-visuelles

Le XIX^e Congrès International de l'Ecole Moderne qui se tiendra à Pâques à Niort, aura comme principal thème de discussion, la question si actuelle et si controversée des *Techniques audio-visuelles*

Ces techniques sont, comme la langue, la meilleure et la pire des choses. Nous ne pouvons pas les éliminer d'autorité sous le seul prétexte qu'on s'en sert trop pour l'abêtissement des individus.

Afin de mieux mesurer ce qu'il y a lieu de faire pour que ces techniques servent l'éducation des enfants nous essayons de préciser les dangers qu'elles nous font courir.

(1) La Fiche d'Inscription au Congrès de l'École Moderne vous sera adressée sur demande contre une enveloppe à votre adresse.

Ecrivez à CEL - B.P. 282 - CANNES (A-M).

A cet effet, nous vous serions obligés si vous vouliez bien, nous donner votre opinion en répondant aux questions ci-dessous (qui ne sont d'ailleurs pas limitatives):

1° - A l'ancienne culture de l'écriture et du livre se substitue peu à peu, malgré nous, une culture par l'image fixe ou animée et par l'information permanente.

Cette culture nous vaut une masse de connaissances qui fait illusion mais qui reste illogique et superficielle.

En avez-vous constaté les méfaits ?

2° - L'image, le cinéma et la télévision produisent chez les individus, une sorte d'ivresse qui les excite et les désaxe, en compromettant tous les efforts éducatifs.

Qu'en pensez-vous ?

Quels sont les symptômes que vous avez constatés chez les enfants ?

Quels seraient à votre avis les remèdes ?

3° - On dit que l'emploi exagéré des Comics, du cinéma et de la télévision, produit chez les enfants des troubles et des traumatismes qui compromettent leur équilibre et leur santé mentale.

Pensez-vous que cela soit vrai ?

Quels sont les troubles et les traumatismes que vous avez constatés ?

Quels remèdes préconisez-vous ?

NOM et adresse

Retourner à Freinet, Cannes

A propos de l'intelligence

Jean VIAL

Maitre assistant de pédagogie à la Sorbonne

Le problème de l'intelligence, qu'aborde ici notre ami Jean Vial, est un des plus importants, et il serait bon que les pédagogues se mettent d'accord sur la définition actuelle de cette faculté.

Pour ce qui me concerne, j'ai défini l'intelligence comme la perméabilité à l'expérience dans le cadre de notre pratique du tâtonnement expérimental.

C. F.

Ces réflexions ne concernent que l'Ecole du Premier degré. Nous pensons qu'il convient de s'intéresser d'abord à elle, alors que les recherches semblent se vouer de plus en plus aux enseignements ultérieurs. Il importe, à notre sens, de sauvegarder l'originalité de l'Ecole du premier degré en affirmant que son système de références est non l'enseignement qui suit, mais l'Enfant qui vit.

Parmi les questions posées — et leur unité est fondamentalement établie — nous retiendrons surtout un problème de moyens et un problème de fins.

Au-delà des méthodes, les éclairant et les fondant en quelque sorte, le trait dominant de la pédagogie moderne est l'établissement d'un nouveau style de relations humaines. Peut-être même faudrait-il dire de nouveaux styles de relations

humaines. Dans la classe figée, aphone et claustrée, il n'y a qu'une formule de discipline possible : autoritaire et répressive. Par là, l'Ecole traditionnelle prépare à une société d'un type défini, totalitaire — et parvient à être en retard à la fois sur l'Enfant et sur le Siècle. Ce dernier attend des êtres souples et disponibles, optimistes et coopérateurs, entreprenants et dévoués. Quant à l'Enfant, s'il a autant besoin de sécurité que de liberté, il a plus besoin de sécurité que d'autorité. Et s'il est admis qu'il faut avoir pratiqué une notion pour l'assimiler, a fortiori en sera-t-il ainsi pour une technique de travail en commun, une formule de vie sociétariaire. Dès lors s'imposent des situations où les enfants peuvent prendre des initiatives, assumer des responsabilités, accorder leurs pensées et leurs actes à ceux de leurs camarades. De la sorte, se

noient des liaisons heureuses entre la petite Personne et le petit groupe : on n'exprime jamais que soi — et, comme le dit Freinet, *on ne travaille que pour les autres.*

Une définition de l'intelligence

Ce qui nous amène à considérer le problème de cette *intelligence* qu'il faut reconnaître et développer chez l'enfant. Il est à noter, dès l'abord, que les adultes jugent à ce propos sans appel — alors qu'ils ne s'entendent guère sur le contenu du mot. Beaucoup d'entre eux distinguent mal l'intelligence d'une faculté d'assimilation et de restitution mnémoniques, plus ou moins aidée par des rampes d'abstraction ou des chaînes d'analogie. Ceux mêmes qui ne s'en rapportent pas aux examens du soin de mesurer l'intelligence, se laissent tenter par des critères verbo-conceptuels. C'est ce que nous appelons l'égo-centrisme adulte. Il est sans doute fâcheux de s'emprisonner volontairement dans des mots que l'on a créés — de figer sa position parce qu'ils sont fixés — de refuser de revoir son vocabulaire lorsque s'imposent des découvertes scientifiques. S'il est vrai qu'il existe une psychologie fonctionnelle, la définition de l'intelligence ne peut être qu'intégrale ; s'il est vrai qu'il existe une psychologie différentielle, la définition de l'intelligence ne peut être que différente selon les âges : elle serait alors la faculté de réussir aussi bien et aussi vite qu'il se peut dans l'ordre d'activités auxquelles s'adonnent naturellement des êtres du même âge. D'adulte à enfant, il ne s'agit pas seulement de différence de degré dans les performances : c'est une différence de nature des activités. Et de cette nature décide non le pédagogue, mais la Nature elle-même.

Le grand drame de l'Ecole, dite primaire, c'est qu'elle est née la dernière — et que ses créateurs ont cru devoir lui assigner les modèles que l'on disait *supérieurs*. La technique même des examens a imposé le système ; des horaires fragmentés ont découlé de la fatigue qu'il fallait bien reconnaître dès lors que l'enfant était condamné à des programmes analytiques, à des méthodes abstraites, à un enseignement magistral. Et il faut avouer que l'exceptionnelle mémoire de l'écolier a paru accréditer la formule. Ainsi les rapsodes dont parle Xénophon, répétaient-ils, sans les comprendre, de longues prières — et les filles de l'Imprimeur Plantin corrigeaient des épreuves d'hébreu sans connaître cette langue. Mais autant en emporte la vie. Les maîtres traditionnels seraient atterrés s'ils savaient le peu qui subsiste à 20 ans — nous l'avons inventorié — de huit ans d'enseignement obligatoire.

Le cycle d'observation

Mais voilà le temps des retrouvailles avec l'Enfant. Un peu oubliée par la sociologie, la pédagogie bénéficie des apports d'une psychologie qui, selon les conseils d'Henri Wallon, entend saisir l'enfant en situation scolaire. Malgré des difficultés de tous ordres, l'Ecole Moderne a fait ses preuves. Et il nous est né le Cycle d'Observation. Mais pourquoi faut-il que des vérités aussi fondamentales ne soient reconnues qu'entre 11 et 13 ans ? Pourquoi a-t-on accroché ce temps des grâces entre deux périodes d'instruction livresque intensive ? Imagine-t-on l'élève qui a retrouvé son souffle propre, fait l'essai de ses forces, livré en 4^e à un érudit à gages qui voudra *rattraper le temps perdu* ? Et l'expérience n'est-elle pas faussée à la base par l'enseignement qui a précédé, des méthodes qui sont celles

*Expérience psychologique de la personnalité à l'école
Les (Freinet)*

du cours moyen 2^e année — pardon : la 7^e ! — bien plus près de la 4^e que de la nouvelle 6^e ?

On ne reconstruit pas une maison à partir du 2^e étage. En réalité, les méthodes — l'esprit surtout — du Cycle d'Observation c'est dès le début, c'est tout au long de la *Primaire* qu'il faut les appliquer. Et alors nous découvrirons, nous épanouirons des intelligences du type enfantin : observateurs et manipulateurs, curieux et sensibles, émotifs et actifs, artistes et coopérateurs — créateurs, et d'abord d'eux-mêmes. Et voilà qui dépasse le compte rendu de mémoire et le dialogue crayon-papier, même assorti d'une télévision scolaire parachutée dans la classe.

De la sorte, pour en faire l'essai dès le premier âge, se trouve enfin levé l'interdit hellénique contre le travail des mains. Du coup apparaissent les types d'intelligence (sensori - moteur ou verbo - moteur) qui valent à n'en pas douter l'intelligence verbo-conceptuelle. Du coup est rompu cet *écrémage* sans pitié qui, si l'on n'y prend garde, va priver les classes ouvrières et paysannes de ces

élites fonctionnelles que nous fournissaient autrefois les Cours Complémentaires : jamais ces classes sociales n'ont eu tant besoin de militants syndicalistes ou coopérateurs *intelligents* et courageux. Nous concevons qu'un fils d'ouvrier ou de paysan doive aller *au bout de la carrière*. Mais hélas ! il n'est pas assuré que le futur savant naîtra des critères traditionnels : l'examen des programmes et l'analyse des méthodes et des monographies de métier s'accordent plutôt sur la préparation aux emplois de l'enregistrement et de la comptabilité qu'à l'épanouissement de personnalités de chercheurs ou d'animateurs, de semeurs d'idées ou de conciliateurs d'hommes.

Que prolongeant les Ecoles Maternelles au lieu de vouloir devancer les Lycées, l'Ecole du premier degré permette avant tout à l'enfant d'exprimer le type d'intelligence qui correspond à sa nature et à son âge, parfois à son milieu. Et le reste nous sera donné de surcroît. A son heure.

Jean VIAL



La nécessité historique d'une modernisation de l'enseignement

M. AVANZINI

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

Monsieur AVANZINI, Directeur du Laboratoire de Pédagogie Expérimentale de l'Université de Lyon, Professeur à l'École Normale de Lyon, a récemment représenté TECHNIQUES DE VIE à une importante réunion organisée à Mulhouse sur le thème de la Modernisation de l'Enseignement.

Nous sommes heureux de publier ici de larges extraits de son remarquable exposé.

Les problèmes d'Enseignement, vous le savez, sont d'extrême actualité. La nouveauté à cet égard, c'est sans doute que leur discussion a déjà débordé largement le cadre strictement pédagogique et enseignant. D'ores et déjà l'opinion publique, la presse, les groupements constitués de différents types, et notamment les associations de parents se préoccupent de ce problème et s'en inquiètent.

L'extension de cette préoccupation témoigne à la fois d'une conscience plus claire du rôle de l'École, et il y a lieu sans doute de se réjouir que cette conscience soit devenue plus claire. Il résulte aussi manifestement du sentiment plus aigu d'une crise. C'est pour cela qu'il faut, je pense, d'abord essayer de rappeler

et situer rapidement les différents éléments de cette crise.

En effet, tous ceux qui se préoccupent à des titres divers de l'Enseignement, sont unanimes à reconnaître et à penser qu'il y a effectivement une crise. Mais là, le problème devient plus délicat ; c'est que si cette crise est unanimement reconnue, l'inventaire de ses causes ou de ses éléments constituants suscitent des analyses extrêmement divergentes.

Si en effet, on se demande quels sont les types essentiels de critiques ou de remarques qui sont faites sur la situation de l'Enseignement, je pense qu'on peut les regrouper autour de trois types fondamentaux d'analyses.

I - LES UNS CONSIDERENT QU'IL Y A A NOTRE EPOQUE UNE INADAPTATION CROISSANTE DE L'ENFANT A L'ECOLE.

Cette inadaptation leur paraît due à différents facteurs, notamment à toute une forme de civilisation qui détourne des intérêts scolaires. Il suffit par exemple de penser à la manière fréquente dont les maîtres sont amenés à constater que l'introduction massive de la TV dans les familles, crée une certaine forme nouvelle de loisirs des enfants qui les détournent des préoccupations scolaires. On pourra noter aussi, qu'il y a une inadaptation croissante de l'enfant à l'Ecole qui est due à toute la crise familiale que l'on pourrait analyser par ailleurs, à toutes les formes de la négligence éducative d'un certain nombre de familles et à toutes les incidences de ces négligences sur l'intérêt que l'Enfant peut trouver aux tâches scolaires qui lui sont proposées. Si l'on pense que la crise consiste en une inadaptation de l'Enfant à l'Ecole, la critique de l'Ecole devient en fait une critique de l'élève dont on constate que le niveau baisse, que la nervosité s'accroît, que la paresse s'accroît, et cette critique de l'élève se prolonge très rapidement par une critique de la société considérée comme responsable d'un certain état psychologique dans lequel se trouvent les enfants de notre époque. Voilà donc un premier type d'analyse dans lequel se reconnaissent d'une façon générale le plus grand nombre des membres de l'Enseignement et beaucoup de ceux qui, avec eux, réfléchissent sur les problèmes scolaires.

UN 2^e TYPE D'ANALYSE DE LA CRISE CONSISTE A PENSER QU'IL Y A AU CONTRAIRE UNE INADAPTATION CROISSANTE DE L'ECOLE A L'ENFANT.

Si les termes sont inversés, c'est essentiellement la tendance des maîtres et de tous ceux qui se réclament de

l'Education Nouvelle, de penser que l'Ecole telle qu'elle est aujourd'hui constituée, est inadaptée à la réalité psychologique et sociologique que constitue l'Enseignement de notre époque. Aussi sera-t-on amené dans cette perspective à reprocher à l'Ecole traditionnelle de sacrifier l'Enseignement à des impératifs intellectuels injustifiés et périmés ; de faire travailler l'élève selon des méthodes dépassées ou anachroniques, et d'oublier enfin ce que les sciences de l'homme et notamment la psychologie et d'autres sciences encore, comme la biologie, nous apprennent dorénavant sur l'enfant. Songez par exemple, à toutes les analyses qui sont présentées aujourd'hui couramment sur le thème du surmenage auquel l'enfant est exposé, du malmenage, pour reprendre l'expression utilisée récemment dans un rapport communiqué à l'Académie de Médecine, la contestation des méthodes employées, en dépit précisément des acquisitions de la psychologie, la critique des programmes etc... Il y a donc là toute une gamme d'analyses et de la plus grande valeur et du plus grand intérêt, pour lesquels la crise tient à une inadaptation croissante de l'Ecole à l'enfant.

3 - UN AUTRE TYPE D'ANALYSE SE PRESENTE, QUI CONCLUE ESSENTIELLEMENT QUANT A LUI, A UNE INADAPTATION CROISSANTE DE L'ECOLE A LA SOCIETE.

Société actuelle d'abord, à la société future plus encore, Société dont les exigences paraissent aux yeux de ceux qui se rallient à cette forme de pensée, dont les exigences paraissent échapper encore pour le moment à l'Ecole telle que nous la connaissons aujourd'hui. Et ce type d'analyse est celui que l'on rencontre essentiellement dans les milieux professionnels qui sont par vocation propre, spécialement attentifs aux exigences économiques de la Société de demain, lesquelles appellent à la fois une élévation

du niveau culturel et un nouveau type de culture. De sorte que, dans cette perspective on sera amené à reprocher à la première analyse l'oubli des impératifs de la société actuelle à cause d'une conception périmée de la culture, et à la deuxième l'oubli de ces impératifs au nom d'une sorte de puérocritisme abusif.

Or ces trois analyses divergentes, contradictoires à certains égards, permettent de comprendre pourquoi les discussions qui sont aujourd'hui constamment menées sur le thème de l'Ecole éprouvent une grande difficulté à aboutir et pourquoi ces discussions comportent souvent des malentendus. Sans essayer pour le moment de choisir entre ces types d'analyses, nous voudrions seulement signaler qu'elles font apparaître à travers des modalités variées deux problèmes essentiels sur lesquels nous aurons à centrer notre réflexion.

C'EST 1^o - QUE L'EVOLUTION DE LA SOCIETE CONTEMPORAINE TRANSFORME DE PLUS LA FONCTION DE L'ECOLE.

ET 2^o - QUE LA CONNAISSANCE ACCRUE DE L'ENFANT QUE NOUS PROCURENT LES SCIENCES DE L'HOMME TRANSFORME DE PLUS EN PLUS LA PEDAGOGIE.

Ce sont là les deux problèmes fondamentaux.

1) Il y a une transformation de la fonction de l'Ecole, qui est due à l'évolution de la société.

Ces transformations de la fonction de l'Ecole peuvent être considérées à plusieurs points de vue : il suffirait pour s'en rendre compte, de rappeler que nous assistons aujourd'hui à une augmentation du taux de scolarisation au-delà de l'âge de la scolarité obligatoire. Et par conséquent, la scolarisation prend à notre époque, une ampleur accrue. Je voudrais simplement pour cela donner deux réfé-

rences : c'est ce qu'a montré en particulier pour la société française, M. CROS dans son ouvrage « *l'Explosion Scolaire* » qu'il publiait, il y a un peu plus d'un an, et l'on peut constater en outre, deuxième référence, que ce n'est pas là un phénomène purement français, mais que c'est un phénomène mondial et qu'il suffit de consulter l'annuaire édité annuellement par le *Bureau International de l'Education de Genève* et par l'*UNESCO*, pour constater que dans tous les pays qu'il s'agisse des pays européens ou américains ou d'Afrique Noire, on constate avec des modalités diverses et à des niveaux extrêmement variés, le même processus, le même problème, à savoir cette augmentation de la scolarisation. Disons que nous assistons aujourd'hui au phénomène d'une scolarisation généralisée.

Les difficultés de l'enseignement

Il se trouve par ailleurs — et c'est peut-être un point auquel l'opinion publique est la plus attentive, qu'elle constate plus facilement — il se trouve par ailleurs que cette évolution considérable des données et des conditions de la scolarisation coïncident avec un grand nombre de difficultés, de réalisations. Car en même temps que la durée de la scolarisation augmente, nous constatons en outre une augmentation de la natalité dans les années postérieures à la guerre. Et cela, ces deux facteurs se cumulant, contribue à augmenter les difficultés d'organisation de l'Ecole. Et d'autre part, un troisième facteur s'ajoute aux deux premiers, à savoir le phénomène d'urbanisation qui concentre dans les moyennes et grosses agglomérations une population scolaire considérable. D'où par conséquent, une difficulté pour mettre en place cette scolarisation généralisée, difficulté qui est due à la simultanéité de plusieurs facteurs d'évolution. On constate aussi au même moment le phénomène de la difficulté

éprouvée pour recruter en nombre suffisant, les membres de l'Enseignement dans les différents degrés. Et il faudrait signaler à cet égard, contrairement à certaines illusions ou à certaines vues limitées que l'on peut avoir, ce n'est pas là simplement, ni même essentiellement un phénomène français : c'est un phénomène mondial. C'est dans tous les pays quels qu'ils soient ou presque, que l'on se heurte aujourd'hui à ce même problème d'une scolarisation qui veut s'étendre et du même coup d'une difficulté extrême pour recruter en nombre suffisant les membres de l'Enseignement.

Il faudrait signaler une autre difficulté qui est celle qui est éprouvée pour mettre en place les techniques d'observation et d'orientation qui peuvent seules permettre de détecter les élèves capables de poursuivre leurs études et de détecter les cycles d'études dans lesquels ils peuvent être engagés. Et puis enfin tous les problèmes pratiques que pose à l'administration scolaire l'implantation d'établissements suffisamment nombreux et dispersés, susceptibles d'accueillir à proximité de leur domicile les écoliers d'âge scolaire.

Une conception nouvelle de la culture

Ainsi voyons-nous, par conséquent, de génération en génération, monter le niveau culturel de la population dans son ensemble. Disons en d'autres termes que le niveau culturel moyen d'une époque donnée devient le minimum culturel de l'époque postérieure ou ultérieure. Disons encore en d'autres termes, que nous

voyons aujourd'hui se lever une conception nouvelle ou une fonction nouvelle de la culture. La culture a eu dans le passé une fonction esthétique, elle prend de plus en plus une fonction économique. Il serait vain de vouloir s'opposer à cette transformation de la culture, simplement par attachement nostalgique à des formes anciennes de l'organisation sociale ou à des conceptions antérieures de la civilisation. Il faut par une série d'exigences, répandre la culture, parce que, à côté de sa tâche traditionnelle d'humanisation et d'épanouissement intellectuel, la culture acquiert et possède de plus en plus une véritable fonction économique. De sorte que, on peut dire que le problème de l'Enseignement du XIX^e siècle était au point de vue scolaire d'organiser et de faire réussir l'Enseignement du premier degré ; le problème du XX^e siècle est d'organiser et de faire réussir un enseignement du second degré.

Or, cette montée culturelle à laquelle nous assistons, qui est en elle-même, bonne, qui porte à beaucoup d'égards une promesse d'humanisation accrue des individus, cette montée culturelle peut cependant comporter des dangers graves. Notamment, et c'est à celui-là que je voudrais surtout m'attacher, le danger qui consisterait à sacrifier aveuglément l'Ecole à la société future ou du moins à l'idée que l'on se fait de cette société et à lui donner une formation qui serait conçue exclusivement en fonction de cette idée sans se demander si cela correspond ou non au bien de l'Ecole. Le danger en somme consiste à exposer l'Ecole au nom des exigences de l'avenir, à un nouveau malmenage ou à un nouveau surmenage, de l'exposer à une nouvelle enflure des programmes, à une nouvelle négligence de ses besoins et de ses attentes.

Une meilleure connaissance de l'enfant transforme la pédagogie

Et c'est ici que nous retrouvons le second problème que nous indiquions en commençant, à savoir que nous avons aujourd'hui une connaissance accrue de l'Enfant grâce aux sciences de l'Education et que cette connaissance accrue de l'Enfant doit transformer la pédagogie. En effet, les progrès effectués depuis 50 ans en ce qui concerne aussi bien la biologie que la psychologie, que la sociologie, nous ont permis d'acquérir une connaissance accrue et beaucoup plus précise des besoins de l'enfant et de l'adolescent. Ces connaissances, elles ont manifestement déjà acquis une réelle influence dans plusieurs secteurs du domaine éducatif, notamment en ce qui concerne l'éducation familiale, et il suffirait à cet égard de prendre l'exemple des Associations de Parents d'élèves, des Ecoles de Parents et toutes les organisations semblables pour montrer comment la connaissance psychologique de l'Enfant a une incidence dans le comportement éducatif. Mais, il faut aussi constater que les résultats de ces disciplines n'ont, sauf exception, et dans leur ensemble, pas encore été réellement intégrés à la pédagogie. Elles l'ont été partiellement, par exemple, dans le domaine des Enfants inadaptés et sur le terrain des techniques de rééducation. Mais, paradoxalement, c'est dans le cas des enfants normaux ou approximativement tels, que ces connaissances psychologiques ont connu et rencontré jusqu'à présent le plus faible écho, c'est-à-dire précisément dans le secteur où elles auraient pu, en raison même de cette normalité des enfants, connaître une plus grande efficacité.

Et à cet égard il apparaît que sur beaucoup de points, ces connaissances et

ces conclusions de la psychologie sont encore à intégrer à la pédagogie. Elles ne le sont pas encore.

Les problèmes de la psychologie, pour prendre surtout ceux-là, comportent des utilisations particulièrement importantes. Ils nous permettent notamment de mieux voir en quoi la pédagogie traditionnelle est insatisfaisante. La psychologie fortifie en quelque manière l'instrument critique de la pédagogie traditionnelle. La psychologie permet de critiquer la pédagogie traditionnelle sur un certain nombre de points. J'en prendrai simplement quelques exemples qui ne constituent pas du tout une liste complète, car l'établissement de cette liste serait bien trop long.

Les travaux de la psychologie permettent par exemple de montrer que les programmes ne correspondent pas régulièrement aux âges mentaux des enfants, et que par conséquent certaines notions sont présentées prématurément, avant que soit possédée par la majorité des enfants la réceptivité intellectuelle qui leur permettrait de comprendre ces notions et de les assimiler. Il suffit par exemple de penser pour cela aux différents travaux de pédagogie expérimentale menés sur les programmes de français, de grammaire en particulier ou sur les programmes de calcul, en usage dans le premier degré.

On peut aussi montrer que cette pédagogie traditionnelle ne correspond pas aux intérêts fondamentaux de l'enfant, ne sait pas suffisamment ni développer ses intérêts, ni se plier à eux pour les exploiter et faire de ces intérêts l'instrument de l'éducation de l'enfant. La psychologie permet encore d'établir que les méthodes d'enseignement utilisées dans telles ou telles disciplines, de façon courante, ne sont pas celles que la psychologie génétique permet de considérer comme étant en continuité avec les démarches effectives de la psychologie de l'enfant.

Et il suffit ici comme exemple, de prendre celui de l'enseignement de la lecture. La psychologie montre qu'une orientation trop souvent empirique ignore les aptitudes et les possibilités des sujets du fait notamment que les services d'orientation scolaire et professionnelle, qui peuvent en la matière avoir l'utilité la plus considérable ne sont pas encore assez équipés pour faire face à tous les aspects de leur tâche.

La psychologie montre aussi qu'une discipline trop contraignante qui officialise l'opposition et la défiance, ne répond pas effectivement aux objectifs éducatifs.

Elle montre encore que les classes surchargées que nous connaissons et les écoles immenses que l'on voit construire ici et là ne répondent pas à ce que la psychologie sociale enseigne sur les bonnes conditions de fonctionnement dans le groupe.

Et enfin, la psychologie explique pourquoi tout cela, toutes ces insuffisances, antérieurement citées, peuvent provoquer chez trop d'élèves des perturbations psychologiques variées, des réactions d'adaptation, des formes d'anxiété et d'inhibition et provoquent des échecs qui parfois vont en se multipliant d'une manière inquiétante, des troubles dont la gravité et la fréquence sont également extrêmement préoccupantes aussi bien au niveau du premier degré que de l'enseignement supérieur. Et c'est ce qui fait que le problème de la santé mentale des élèves, qu'il s'agisse des écoliers du premier degré ou de celle des étudiants de l'enseignement supérieur, pose aujourd'hui tant de questions et a réclamé la mise en place d'institutions thérapeutiques et curatives particulières. Et cela, tous ces échecs, ces difficultés, se rencontrent précisément au moment où, pour les raisons que nous indiquions tout à l'heure, il faudrait mettre plus d'élèves en état de poursuivre leurs études. Cela nous permet

d'aboutir à cette idée, que si l'on néglige les impératifs psychologiques on manque aussi les objectifs économiques et techniques que l'on s'assigne par ailleurs, parce que si l'on néglige ces impératifs psychologiques on met un trop grand nombre d'élèves dans une situation qui provoque chez eux l'échec scolaire.

Les deux impératifs de la modernisation scolaire

A cet égard, par conséquent, les moyens dont l'Ecole dispose ne sont pas ceux dont elle aurait présentement besoin pour faire face au problème qui lui est posé et que par conséquent, elle est amenée à pratiquer la pédagogie de ses moyens et de ses moyens pauvres, faute d'avoir les moyens d'une bonne pédagogie.

Il n'y aura donc de vraie modernisation de l'Ecole qu'à deux conditions, qu'il faut réaliser simultanément :

1) satisfaire aux impératifs économiques que dégage l'analyse de la société présente et à venir ; et

2) satisfaire aux impératifs que dégage l'étude de la psychologie de l'Enfant.

Il ne s'agit donc pas de chercher à adapter l'enfant à n'importe quelle école, c'est au contraire celle-ci, c'est l'Ecole qui doit réussir une double adaptation simultanée, d'abord à la société et secondement, et en même temps, à la personne de l'enfant. Disons en somme que tel est le problème de l'Ecole d'aujourd'hui ; c'est d'arriver à s'adapter à la fois aux exigences nouvelles de la société et aux exigences de l'Enfant, tel que les sciences de l'Enseignement nous permettent de les connaître.

Ces idées étant posées, il nous reste alors à montrer, sans entrer dans les détails des modalités particulières, comment la pédagogie nouvelle peut apporter

une réponse susceptible de satisfaire à ces deux conditions et notamment susceptible d'intégrer les acquisitions de la psychologie.

L'apport de l'Education Nouvelle

Il est légitime à cet égard de dire qu'il y a une véritable correspondance entre les thèmes des théoriciens de l'Ecole Nouvelle, et les conclusions des psychologues et, d'autre part, les problèmes auxquels l'Ecole doit faire face présentement. Aussi y a-t-il lieu aujourd'hui de redécouvrir, car dans une large mesure ils ont été oubliés, ou de découvrir dans la mesure où elles n'ont pas encore été aperçues, l'œuvre de ceux qui furent au point de départ du Mouvement de l'Education Nouvelle. Et par exemple pour citer quelques noms, entre bien d'autres, il faut redécouvrir à notre époque l'œuvre et les thèmes pédagogiques de pédagogues comme KIRCHENSTEINER, comme CLAPAREDE, DEWEY, DECROLY, M^{me} MONTESORI et bien d'autres. Car cette analyse, l'analyse de ces œuvres et de ces auteurs, permettrait souvent de constater une coïncidence véritable entre leurs thèmes et nos problèmes. Et de constater que souvent ils ont aperçu ou pressenti les problèmes qui, aujourd'hui, se dégagent et que l'analyse sociologique actuelle permet de mettre en lumière.

C'est ainsi par exemple, que l'harmonisation des besoins sociaux et des exigences psychologiques — c'était depuis bien des dizaines d'années la préoccupation dominante d'un pédagogue comme DEWEY — est la raison pour laquelle il a eu une si grande influence dans la pédagogie américaine. Et de la même manière encore, on pourrait faire une remarque identique à propos de la pédagogie

decrolyenne et de la notion des centres d'intérêt. Ou pour prendre un exemple plus récent et plus proche de nous, pour prendre des auteurs plus actuels, en un sens, par exemple WALLON et PIAGET.

Ce n'est évidemment pas ici le lieu et le moment de retracer en détail l'histoire de l'Education Nouvelle, ni celle des institutions qu'elle a suscitées, ni de la portée qu'eurent ces thèmes à différents moments, car il y aurait là une analyse qui, encore qu'intéressante, est extrêmement longue. Mais ce qu'il faut souligner, c'est qu'il serait bien illusoire de croire que les principes et les techniques de l'Education Nouvelle aient déjà gagné la partie. Lorsqu'on lit dans certaines publications que les méthodes actives sont partout pratiquées, et je pense à des publications faites par des pédagogues français, et où ces méthodes actives sont déjà devenues si familières que leur nouveauté ne nous apparaît plus, on peut penser ou bien qu'il s'agit d'affirmations humoristiques ou bien d'un optimisme déplacé. Sans doute y a-t-il quelques textes qui d'une manière très réelle, ont recommandé concrètement le recours aux méthodes actives. Et l'exemple qu'on pourrait en donner c'est la circulaire qui a été publiée il y a deux ans et demi approximativement, sur les TRAVAUX SCIENTIFIQUES EXPERIMENTAUX tels qu'ils sont pratiqués dans les classes du cycle d'observation. Mais inversement, il faut rappeler que d'autres textes, dont le souvenir demeure, ont paru préconiser d'autres méthodes qui n'étaient pas très apparentées aux Méthodes Nouvelles. Et par conséquent, il ne saurait être question de dire que les méthodes actives sont déjà réalisées. Elles sont au contraire à promouvoir et peut-être connaissent-elles présentement des menaces nouvelles. Or, une des difficultés que connaît leur extension c'est sans doute l'imprécision de l'idée que l'on s'en fait, et l'existence

de divers malentendus. Car ses ennemis, et parfois aussi tel ou tel artisan maladroit, du moins maladroit dans la formulation, tels ou tels partisans de l'Education Nouvelle, en ont éventuellement donné des représentations erronées qui sont de nature à accroître la méfiance à leur égard. Mais, et c'est sur ce point qu'il y a lieu d'insister davantage, lorsqu'on veut avoir une idée précise de ce qu'est une méthode moderne d'enseignement, l'exemple le plus éclairant et le plus concret que l'on puisse donner c'est celui de FREINET.

Les Techniques Freinet

En effet, ces techniques, dès que l'on ne les réduit pas aux caricatures qui en sont présentées ici et là par des esprits mal informés, méritent d'être considérées attentivement.

Nous préciserons que nous n'entendons pas du tout ici dire que les Techniques Freinet constituent la seule méthode efficace, ni condamner ceux qui consacrent leurs efforts à l'utilisation d'autres méthodes, ni même ceux qui étant également préoccupés de rénovation pédagogique, s'inspirent pour l'effectuer, de principes différents ou prennent des initiatives d'un autre type. Il reste cependant que lorsqu'on cherche les moyens d'une rénovation pédagogique et d'une modernisation de l'école, la considération des TECHNIQUES FREINET s'impose nécessairement. En effet, le prix et la valeur de ces techniques, c'est qu'elles ne sont pas seulement l'expérience d'un maître isolé. Il ne s'agit pas comme dans le cas d'autres initiatives inspirées par l'Education Nouvelle, d'une pédagogie de prototype. Il s'agit au contraire de la pédagogie quotidienne, de quelques milliers d'institu-

teurs français ou étrangers groupés dans un mouvement international dont la tête et le cœur sont à VENCE et sont constitués par la personne même de FREINET, et le courage avec lequel, en dépit même des difficultés multipliées, il poursuit son œuvre, mais dont les membres se trouvent répartis dans toutes les régions. Le prix des TECHNIQUES FREINET, c'est aussi qu'il ne s'agit pas d'un essai précaire qui serait tenté seulement par quelques jeunes maîtres qui s'attacheraient à elles par un enthousiasme provisoire, mais il s'agit d'une technique pratiquée par des instituteurs de tous âges, qui persévèrent dans leur effort et qui ont à cela d'autant plus de mérite qu'ils se heurtent généralement à l'indifférence, souvent au scepticisme, et quelquefois à l'hostilité organisée.

Il ne s'agit pas non plus d'un idéal lointain, ou d'une utopie à laquelle on se contenterait de rendre hommage en la considérant comme assez distante pour que l'on puisse en renvoyer l'examen à plus tard.

Il s'agit d'un Monsieur qui organise de multiples stages, des colloques, des Congrès, et qui même par le moyen de ces Congrès et de ces stages, réussit ce prodige de faire travailler quelques centaines de maîtres pendant les vacances elles-mêmes. Il s'agit d'instituteurs, de professeurs de CEG, qui au moment où l'on parle de la désaffectation à l'égard de l'enseignement, et du manque de vocations pédagogiques, consacrent leur temps à chercher les moyens d'améliorer l'efficacité de leur enseignement. Il s'agit donc en définitive de techniques qui, désormais, n'en sont plus au stade de l'expérience de laboratoire, mais à celui de résultats et de résultats suffisamment intéressants et efficaces pour qu'ils ne puissent pas être négligés. Nous n'entendons pas ici faire un exposé complet des méthodes et des perspectives théo-

riques et pratiques de FREINET et de son Mouvement. Il suffira de rappeler que lui-même les a exposées de manière satisfaisante dans ses ouvrages qu'il a publiés depuis un bon nombre d'années et spécialement dans son livre intitulé ESSAI DE PSYCHOLOGIE SENSIBLE APPLIQUEE A L'EDUCATION et dans bien d'autres publications ultérieures et qu'il précise ses vues et ses perspectives à travers les publications périodiques du Mouvement.

Un vaste mouvement de modernisation

Nous voudrions seulement rappeler que M. FREINET a commencé depuis un certain nombre d'années et que cette ancienneté a précisément permis de dépasser le stade purement expérimental puisque c'est à partir de 1924-25 approximativement que FREINET inaugurerait ses techniques essentielles. Et en particulier celle de la correspondance interscolaire avant d'en venir à la pratique du Dessin et du Texte libres et de toutes les techniques qui sont aujourd'hui connues comme les siennes.

Il faudrait rappeler aussi que très vite FREINET sentit et comprit qu'une rénovation pédagogique ne pouvait se réaliser que par le biais d'un Mouvement et que c'est pour cela qu'il fonda l'INSTITUT COOPERATIF DE L'ECOLE MODERNE. Et il montra ainsi que la rénovation pédagogique ne peut pas s'accomplir par des efforts dispersés ou isolés, mais par un Mouvement organisé et par des équipes coordonnées. Et c'est pour cela qu'il organisa tout le mouvement dont il est l'animateur qui a ses assises régulières et ses publications notamment : L'EDUCATEUR, TECHNIQUES DE VIE qui est publié en vue d'analyser les fondements psychologiques et philosophiques des Techniques Freinet, et d'autres publications

notamment ART ENFANTIN, qui porte spécialement sur le problème artistique.

L'Ecole Moderne a toujours eu le souci de préciser ses perspectives et FREINET en particulier voulut se distinguer radicalement pour éviter les malentendus, les contresens de ceux qui ne voient dans les méthodes actives simplement le moyen de ramener le travail au jeu. Par conséquent, les reproches formulés par certains qui considèrent que les méthodes actives négligent d'initier l'enfant à l'effort, exemple ALAIN dans ce texte connu : *Ce qui intéresse n'instruit pas*. De telles objections n'atteignent pas la pédagogie de FREINET, elles visent autre chose, car sa pédagogie est essentiellement une pédagogie du TRAVAIL. Et je voudrais ici rappeler ce texte de FREINET qui, je pense, formule très bien une bonne part de sa pensée : « *Ce n'est point, dit-il, le jeu qui est naturel à l'Enfant, mais le travail. L'enfant ne joue que lorsqu'il ne peut pas travailler* ».

Contrairement, par conséquent, à ceux qui considèrent que le travail ne correspond pas aux vœux de l'enfant, et que le vœu et le désir de l'enfant, c'est de s'amuser, FREINET pense que, lorsque les conditions de travail sont réunies, le vœu et le désir de l'enfant sont effectivement de travailler. Il y a ici une différence fondamentale entre la pédagogie traditionnelle et la sienne, car la pédagogie traditionnelle est celle qui considère que les tâches scolaires ne comportent pas par elle-mêmes leur propre motivation et elles cherchent par conséquent à susciter des motivations extérieures, ce que KIRCHENSTEINER dans sa critique de la pédagogie traditionnelle appelait les intérêts extrinsèques, c'est-à-dire que si l'on n'arrive pas à intéresser l'enfant aux tâches scolaires à partir des données mêmes du contenu de ce travail, on va l'intéresser à ce travail par des éléments extérieurs à lui, par exemple, par la menace de sanctions ou par la pratique de l'émulation.

La pédagogie nouvelle, celle de FREINET en particulier, part de l'idée inverse, c'est que lorsque les conditions sont réunies, le travail scolaire porte en lui-même sa propre motivation. Ce que KIRCHENSTEINER appelait un intérêt intrinsèque. Et le mérite de FREINET ici, c'est d'avoir su ne pas se contenter de proclamer ou de formuler les principes d'une pédagogie active et d'une pédagogie du travail, mais d'avoir su mettre au point et mettre en place des techniques. Et vous savez à cet égard que l'usage spontané du vocabulaire ratifie l'intention de FREINET, puisque de fait, dans le langage spontané on ne parle pas ou guère de la méthode FREINET, mais que l'on parle des TECHNIQUES FREINET, car son intention était bien précisément de faire passer la Pédagogie Nouvelle du stade de la formulation de principes théoriques qui, si valables qu'ils puissent être en eux-mêmes, n'étaient pas suffisants, à l'invention et à la mise en place de techniques effectives de travail selon les principes formulés par ailleurs.

Des principes qui rejoignent la nécessité historique

FREINET, à cet égard, se réfère à un certain nombre d'auteurs dont il se déclare l'héritier et en particulier les deux auxquels il a voué la plus vive fidélité, je veux dire DECROLY et FERRIERE, mais il ajoute aux œuvres et aux principes de l'un et de l'autre de ces auteurs, les Techniques qui sont les siennes.

Ces Techniques se ramènent à trois idées essentielles :

1^o - *Les Techniques Freinet représentent une pédagogie de l'initiative* je veux dire que le travail de l'Ecole est présenté à l'Enfant de telle manière que celui-ci peut choisir le type de tâche qu'il va réaliser. Et c'est l'exemple du Texte Libre, l'exemple du fichier dans lequel il va chercher la documentation dont il a

besoin. C'est l'exemple du matériel auto-correctif, c'est l'exemple encore du dessin libre, de l'imprimerie, de la correspondance interscolaire ou de l'enquête. Toutes ces techniques visent à développer chez l'Enfant le sens et la capacité de l'initiative.

2^o - *C'est ensuite une pédagogie de l'expression par le texte libre, par la correspondance, par le dessin.*

L'enfant manifeste ses préoccupations, ses problèmes et ses intérêts, au lieu par exemple de composer une rédaction sur un thème imposé, ou un dessin sur un objet imposé. Et l'on peut considérer alors que lorsque les tâches qu'il effectue correspondent à l'intérêt qu'il a ressenti l'effort qu'il va manifester dans ces tâches sera plus considérable et plus fourni et plus régulier et plus stable que lorsqu'il s'agit d'une tâche qui lui est imposée. Il ne s'agit donc pas absolument de ramener cet intérêt ou cette expression simplement à la curiosité passagère ou à des préoccupations anecdotiques ou superficielles. Mais il s'agit au contraire de présenter et de rendre possible la pratique par l'Enfant d'une expression véritable de ses problèmes et de ses intérêts.

3^o - *La pédagogie de Freinet, est une pédagogie de la motivation, ce qui veut dire que toutes les tâches que l'Enfant veut effectuer correspondent chez lui à un désir effectif de les réaliser. C'est ce qu'on appelle la motivation. Autrement dit et plus longuement, l'Ecole, dans cette perspective, n'a pas simplement pour but de transmettre des connaissances, mais elle doit surtout s'efforcer de développer chez l'enfant le désir d'acquérir des connaissances nouvelles.*

Tels sont donc énoncés, de manière très brève, les caractéristiques des TECHNIQUES FREINET. Elles correspondent aux besoins et aux exigences de la scolarité telle que nous la connaissons actuellement. Par exemple lorsqu'on dit qu'il

faut, et nous en avons vu tout à l'heure les raisons, qu'il y ait une montée du niveau culturel, qu'il faut exploiter au maximum les possibilités intellectuelles de chaque enfant, on peut considérer que c'est bien précisément en développant chacun dans le sens de ses aptitudes qu'on parviendra le mieux à augmenter ce capital intellectuel de la société. Autrement dit, c'est dans la mesure où l'on permet, par une pédagogie appropriée, à chaque enfant à parvenir à l'épanouissement maximum de ses possibilités mêmes, que l'on peut ainsi faire bénéficier la société dans son ensemble à cet épanouissement.

De la même façon, on montre aujourd'hui que du fait de la transformation constante des techniques, le rôle de l'Ecole n'est pas seulement d'apprendre des connaissances, mais *d'apprendre à apprendre*, c'est-à-dire de donner surtout aux élèves une méthode de travail qui les rende capables par la suite de poursuivre leur propre tâche de culture au fur et à mesure que les exigences de la profession les amèneront à augmenter cette culture et à la mettre au point. Eh bien ! il est clair que la pédagogie appropriée est bien celle qui donne à l'enfant le goût du travail personnel et que l'on peut attendre de la Pédagogie Nouvelle, convenablement pratiquée, qu'elle donne à l'Enfant ce goût.

De la même manière le rôle éducatif de l'Ecole a aujourd'hui tendance à augmenter à mesure que décroît sa tâche de pure information. A notre époque, en effet, l'élève reçoit toute une série d'informations en dehors de l'Ecole et par d'autres initiatives. Il les reçoit de son milieu, de la TV et de toute une série de techniques d'information qui fait que l'Enfant contemporain est au courant d'un bien plus grand nombre de problèmes et de notions que l'Enfant d'autrefois. Mais si la tâche d'information de l'Ecole a

tendance à décroître, sa tâche de formation se doit d'augmenter. Et là encore on peut considérer que si l'Ecole doit et veut réussir cette tâche de formation, c'est bien par un travail personnel tel que l'Ecole Moderne le préconise, qu'une telle tâche peut être remplie.

La modernisation est inéluctable

Disons donc pour conclure ces remarques que, au moment où l'on scolarise de plus en plus les adolescents, où il faut mettre le plus grand nombre d'élèves en état de poursuivre des études, où il faut accroître la portée culturelle de l'Enseignement, l'Ecole ne peut assumer les tâches nouvelles qui lui incombent qu'en procédant à sa propre modernisation.

Pour réussir cette modernisation elle est stimulée par tous ceux qui, sans appartenir à l'Enseignement, éprouvent pour ce qui s'y fait, l'intérêt profond que suscite chez eux la conscience de l'importance des tâches scolaires. Aussi pour une Modernisation de l'Enseignement, il est extrêmement précieux que tous ceux qui exercent des professions variées et qui dans l'exercice de ces professions peuvent dialoguer avec les Enseignants, leur disent ce qu'ils attendent de l'Ecole, tous ceux qui, par exemple, en qualité de psychologues, de médecins, spécialement de neuro-psychiatres, éducateurs de tout genre, parents d'élèves, rappellent aux enseignants les exigences d'une éducation complète qui ne se réduit pas à l'instruction. Pour se moderniser l'Ecole a aussi l'exemple des classes qui ont déjà inauguré ou réalisé la modernisation de leurs méthodes et, j'ajouterai enfin que, pour se moderniser, l'Ecole a ce soir à MULHOUSE, le témoignage que l'exposition de l'Ecole Moderne de l'étage d'en dessous rend elle-même à elle-même, de l'efficacité de ses techniques.

M. Avanzini

En réponse à nos questionnaires

J. Bourdarias

Nous vous communiquons ici parmi les réponses apportées à nos questions, celles de J. Bourdarias.

Reportez-vous, si vous désirez nous adresser aussi votre point de vue, aux pages roses (p. 17, 18, 19, 20) incluses dans notre numéro 16 d'octobre 1962.

1°) Les examens

a) L'emploi des cahiers de devoirs mensuels et du dossier scolaire, est un pas dans notre sens, vers une conception nouvelle des examens. Combien de collègues (et même des nôtres) voudraient revenir au bon vieil examen...

Quant à moi, je verrais un cahier contenant tests de connaissances (qui pourraient être fournis par l'administration), brevets et surtout plans de travail, qui donneraient la vraie idée de la continuité de l'effort de l'enfant.

Nous devons combattre les notes chiffrées qui ne veulent rien dire quand on passe d'un maître à l'autre. Les Centres d'Orientation Professionnelle s'en sont aperçu *déjà!* et demandent par exemple aux instituteurs d'apprécier leurs élèves selon la formule TB-B-M... etc, et cela a déteint sur les dossiers scolaires.

b) Si nous avons su ménager dans nos classes une grande gamme de possi-

bilités de travail, l'Ecole Moderne n'a aucunement besoin des tests pour connaître l'enfant qui, au bout d'un certain temps, se découvre tel qu'il est en profondeur. Que dire de telle élève qui est paresseuse et assez désordonnée dans son travail, mais qui est classée *brillante élève* à la suite de tests pratiqués par les Services de l'Orientation Professionnelle? Je persiste à croire que son vrai visage psychique, ce n'est pas *ce qu'elle pourrait faire*, mais *ce qu'elle fait réellement* dans les bonnes conditions de travail de nos classes.

Les tests mesurent bien (pratiqués par des spécialistes éminents) ce qui est en ce moment, mais jamais ce qui sera et surtout pas les *possibilités sociales de travail* qui sont à coup sûr, l'aspect primordial de nos efforts d'investigation psychiques et pédagogiques.

Je note, à titre documentaire, quelques lacunes, à mon sens insurmontables, des

tests (j'entends bien tests d'intelligence et non de connaissance) :

— Ils ont été *tous* étalonnés avec des enfants de ville ou de régions urbaines, donc ils ne sont souvent pas valables à la campagne ;

— souvent même faits à l'étranger !

— ils ont tous une certaine *ancienneté*, or, mon plus petit qui est né avec la télévision, a déjà un esprit et un comportement différent de ses aînés ;

— ils ont été faits souvent pour des *écobliers*, or, *l'écoblier* n'est pas l'enfant, autrement dit, ils ont été établis pour l'école traditionnelle ;

— quand un auteur fabrique un test, il le fait toujours avec *son* idée de l'intelligence et de la société. Car il reste encore à se mettre d'accord sur ce qu'on entend par *intelligence*. Pour moi, est intelligent celui qui est capable d'être productif dans le monde social de demain (surtout cela ; je ne veux pas dire uniquement !).

Compte tenu de toutes ces remarques, ne pourrait-on pas faire des tests *à la page*? Non, car le temps d'en établir de nouveaux ils ne seraient déjà plus valables dans leur détail...

De l'avis des spécialistes eux-mêmes (voir Mauco ou Zazzo), le test est un instrument de hauts spécialistes pour une investigation rapide de cas qu'ils ne connaissent pas.

Peut-être sont-ils utiles encore dans toute l'organisation scolaire et sociale actuelle qui est la négation même de l'organisation :

— le test est utile à l'école vraiment traditionnelle ;

— il est utile quand on change d'élèves tous les ans, en ville, sans connaître même les parents ;

— il est utile dans l'école-caserne et l'asile d'aliénés ;

— il est utile à une Orientation Professionnelle qui, en fait, n'a aucun pouvoir d'orienter et qui ne peut pas compter sur l'appui psychologique et pédagogique de l'ensemble des instituteurs.

En résumé, comme le dit Dufour en tête d'une brochure intitulée « *Connaître les enfants* » (compte rendu de la réunion de l'*IPEM* du 21 février 1957) : « *Chez nous, il n'y a pas d'obstacle à la connaissance de l'enfant. Tous ceux dont vous discutez ordinairement, n'existent pas dans l'école de village, dans nos villages (j'ajouterais, même en ville chez Giligny), nous connaissons l'enfant avant même qu'il naisse, nous connaissons ses antécédents... nous savons à quel bonhomme nous avons affaire, quelle est l'aide que nous pouvons attendre de sa famille.* »

Restent les tests de connaissance — nos brevets *type calcul Beaugrand* — et les tests des fichiers sont l'idéal, si l'on veut absolument connaître avec précision, pratiquement.

Quand on voudra remplacer les examens par des tests de connaissance (ce qui, au fond, est un progrès certain), il faudra que notre commission *tests* se mette sérieusement au travail. Il existe bien chez *Collin et Ferré* des recueils, mais qu'il faudrait expérimenter.

Modernisation des locaux scolaires construction, équipement.

Ici je serai bref, car le problème est grave, mais simple.

Tant que l'Université n'aura pas doté toutes les écoles (1^{er} et 2^m degrés) d'ateliers où l'enfant et l'adolescent puissent entrer en contact avec les instruments de la vie réelle, tant qu'ils ne trouveront pas à proximité de l'école des dispositifs propres à assurer un état physique équilibré, tant que les relations maître-élèves

se résoudre par *équation* 40 contre 1, nous ne parlerons que d'une pédagogie, d'une éducation sans racine, d'une psychologie comparable à la psychologie des anges, sujet illustre d'un autre Moyen âge...

Plus de *classe-autobus*, plus d'*écoles-casernes*, et je suis persuadé alors que les fameuses classes de perfectionnement n'auront plus beaucoup de candidats...

Les techniques audio-visuelles

T.V. : Nous l'utilisons strictement dans le cadre du *Plan de Travail*, c'est-à-dire, si la documentation présentée par le programme, peut illustrer ou expliquer les études en cours. Elle n'est que rarement un point de départ (comme cherche à le faire la plupart des producteurs). Il y aurait beaucoup à dire certes, mais là, c'est l'affaire de Faligand qui est bien au courant et peut nous renseigner en détail.

Radio : Je ne l'utilise pas parce que sans doute peu auditif moi-même, j'ai tendance à penser que les enfants ne tirent pas grand profit de ce qu'ils ne font qu'entendre (cette critique vaut aussi pour les bandes magnétiques). Mais peut-être ai-je tort, il faudrait sans doute, former les enfants à cette forme de culture. Les enfants, ça j'en suis sûr, ne tirent pas profit d'une bande magnétique si elle n'est pas doublée d'un bel album, de photos, de projections fixes.

Bien sûr, projection fixe et magnétophone ne peuvent être utilisés en classe que s'il est possible de les utiliser à tout instant sans mise en ordre matérielle préalable.

Cinéma : Nous l'employons surtout pour les séances culturelles régulières (tous les 15 jours), données pour les parents. Il reste un moyen culturel puissant dans nos campagnes qui ignorent encore la TV. Mais, dès qu'il va y avoir quelques postes de TV au village, nous serons dans l'obligation d'arrêter, faute de public.

Matériel : Depuis deux ans j'attends encore les crédits nécessaires (Coopérative ou Commune) pour que nous puissions acheter des rideaux d'obscurcissement ; sans eux, pas de possibilité d'utilisation de nos *BT Sonores*.

La Commune emploie les crédits Barangé à la réparation des locaux : il ne faut plus trop y compter. Il en va de même dans beaucoup de communes. Si à un certain moment les Ecoles ont pu acheter tout le matériel qu'elles voulaient, je crois qu'on peut dire maintenant que faute de matériel, de nombreuses écoles ne peuvent pas expérimenter les techniques audio-visuelles (ce n'est pas bien sûr la seule raison : lassitude grandissante des instituteurs face à leur métier, désorganisation de leur vie etc...). Et l'on est si loin pourtant de la *Classe-Atelier* où il y aurait au moins deux salles : c'est pourtant essentiel pour moderniser son enseignement...

La gènese des animaux

Je crois que Pigeon pourrait là aussi grouper et sélectionner.

Envoie des feuilles de dessin convenable, nous les donnerons aux petits.

J. Bourdarias



Flashes

sur l'éducation
dans le monde

R. Ueberschlag

Australie : *L'école sur rail.* On connaît en France les classes-wagons installées provisoirement dans du matériel ferroviaire désaffecté. Rien de semblable ici. Il s'agit d'un *collège technique mobile* qui dessert trois localités dans lesquelles il s'arrête une semaine, donne un enseignement très concentré et laisse des devoirs à effectuer jusqu'à sa prochaine visite. Quatre collèges techniques mobiles sont actuellement en opération ; ils sont équipés de la façon suivante : trois wagons de chemin de fer, l'un servant de logement au professeur chargé du cours, le second de salle de cours et le troisième de laboratoire.

|||||

Brésil : *Le scalpel remplace le livre.* L'institut brésilien d'éducation a modifié ses dotations et ce pour encourager l'expérimentation dans les leçons de physique, chimie et biologie : 9 000 trousseaux d'expérimentation ont été expédiés aux écoles secondaires à la place de manuels.

|||||

Danemark : *Une banque de jouets.* Depuis 1959, 160 enfants viennent emprunter des jouets éducatifs à un centre de prêt qui fonctionne comme une bibliothèque avec cartes et fichiers. Des bons points sont donnés aux enfants soigneux qui les utilisent pour acquérir des jouets qui resteront leur propriété. Les négligents sont pénalisés par une interruption temporaire du prêt.

|||||

Etats-Unis : *Cours de perfectionnement pour les professeurs.* 700 professeurs de mathématiques et de sciences ont accepté de suivre un cours de recyclage pendant un mois. Ils ont touché pour cela une indemnité de 450 dollars (2 250 F) et le remboursement du voyage aérien.

|||||

France : *Produit : la fatigue, usine, l'école.* Les Services de l'hygiène scolaire ont remis au Conseil de la recherche pédagogique un rapport sur la fatigue des écoliers dans le système scolaire

actuel. Ils proposent :

a) entrée en classe plus tardive en hiver.

b) une journée de classe de deux heures au C.P. et au C.E., de trois heures et demie au C.M. et de cinq heures et demie dans le cycle d'observation.

Les hygiénistes réclament ces mesures depuis quarante ans.

|||||

Japon : *Interdit en France.* Chez nous les circulaires ministérielles reculent la date des voyages éducatifs au dernier mois, c'est-à-dire à une époque où ils ressemblent plus à une distraction qu'à un enseignement exploitable toute l'année. Au Japon, le Ministère de l'Education se réjouit d'avoir organisé des voyages éducatifs de plusieurs jours pour **5 685 000** élèves tout au long de la présente année scolaire.

|||||

Belgique : *Dix ans d'avance.* Les programmes des mathématiques modernes ont été introduits dans la plupart des universités d'Europe. En France, on les présente dans les dernières années de l'enseignement secondaire. Ce n'est qu'en Belgique que **12** établissements secondaires officiels ont tenté d'y initier les élèves dès l'âge de **11** ans.

|||||

France : *La formation continue.* C'est l'appellation que l'on donne en France actuellement au recyclage des professeurs de l'enseignement secondaire. Les professeurs de Sciences de l'Académie de Montpellier viennent d'inaugurer ces stages qui ne durent que cinq jours et qui sont souhaités tous les cinq ans.

|||||

Espagne : *L'université, antichambre du chômage.* Un étudiant américain de Chicago, qui a passé l'année scolaire **1961-62** à l'université de Madrid, en a rapporté cette statistique éloquente du marasme culturel dans un pays condamné délibérément à l'agriculture : En médecine depuis **1940**, **18 000** étudiants ont obtenu leur diplôme : **22 %** sont en chômage et **45 %** sous-employés, en philosophie et lettres, sur **4 000** anciens étudiants diplômés, **50 %** sont en chômage et **36 %** souffrent d'un sous-emploi.

*Renseignements rassemblés par
R. Ueberschlag*

Sources : Bulletin du B.I.E. (Suisse) ;
Revue de l'Enseignement Supérieur (France)
L'Étudiant (Pays-Bas).

L'EDUCATION DES PARENTS A TRAVERS LE MONDE

M. H. H. STERN

Ed. Bourrelrier
UNESCO 1962

On sait l'importance et la précocité des problèmes d'ordre affectif de même que leur primauté dans les effets en ce qui concerne l'éducation des jeunes enfants. En cette matière, la bonne règle pourrait bien être aussi : *mieux vaut prévenir que guérir*. Et prévenir, c'est éduquer... les parents.

Déjà au XVII^e siècle, avec John Locke, au XVIII^e avec Rousseau, au XIX^e avec Pestalozzi et Froebel, les parents intéressés avaient accueilli l'aide et les conseils dispensés par les auteurs. Mais il faut attendre au moins les années 1920-1930 pour trouver des efforts cohérents et sérieux aux USA, en URSS, en France (1929), en Allemagne, en Grande-Bretagne, en Autriche, en Yougoslavie, aux Pays-Bas, en Suisse etc. Ici et là, se sont constitués : Comités, Clubs, Ecoles des Parents, Conférences, Guidances, le tout épaulé par la Radio, le livre spécialisé, la Presse, les Revues, la Télévision, en vue d'éclairer les pères et mères de famille sur les problèmes d'éduca-

SAVANTS DU MONDE ENTIER

Editions Seghers

- Albert EINSTEIN
- Frédéric JOLIOT-CURIE
- Charles NICOLLE

Les éditions Seghers dans leur collection *Savants du monde entier*, mettent à la portée d'un public soucieux de comprendre les grands problèmes modernes, une science réelle, vivante, qui a des noms et des visages et qui se confond, fait corps avec les savants qui la personnifient un instant.

J'ai lu, à la suite, *Einstein, Charles Nicolle et Frédéric Joliot-Curie* : à chaque page, ces grands esprits qui sont aussi des grands cœurs, dispensent aux hommes les plus généreuses moissons de l'intelligence humaine, en même temps que la plus grande confiance en la vie prodigieuse de richesses insoupçonnées. L'ampleur de leur vision de l'univers est à elle seule une bonne action. Nous savons que le pan de voile qu'ils lèvent sur l'insondable mystère de l'univers, laisse fuser une lumière rassurante, dirigée par de bons génies qui ont conquis la puissance pour devenir bienveillants.

C'est au-delà de leur pouvoir, dans les contingences des rivalités sordides que leurs découvertes deviennent redoutables. Eux, désormais n'y peuvent rien. C'est alors que commence la véritable inquiétude des hommes, car les chefs d'Etat qui s'approprient de leurs découvertes n'ont ni leur probité, ni leur désintéressement, ni leur confiance en la vie.

Le message du savant, chaque personnalité de ces inoubliables figures, le livre à sa manière. Il est passionnant de se laisser guider par eux pour croire encore aux bons génies et à l'Homme tout court.

●

Albert EINSTEIN, présenté par Hilaire Cuny.

« Il ne me semble ni juste, ni de bon goût, écrit A. Einstein, que certains (parmi les hommes) soient admirés hors de proportions, uniquement parce que les gens leur attribuent des qualités surhumaines d'intelligence et de caractère. C'est précisément ce qui a été mon lot : il existe un contraste vraiment grotesque entre les capacités et les perfections que l'on m'attribue et ce que je suis réellement... ».

tion, afin de les aider à mieux remplir leurs fonctions.

Le livre de Monsieur H. H. Stern, de l'Institut pédagogique de l'Université de Hull, (G.-B.) sous l'égide de l'UNESCO, présenté par Monsieur A. Isambert, Président de l'Ecole des Parents de Paris, offre l'étude systématique des travaux des différents groupements nationaux, dans un excellent esprit critique (voir en particulier le chap. IV : Incertitudes et difficultés). L'ouvrage, intéressant, permet de retirer beaucoup et de réfléchir à propos de ce travail honnête et bien documenté. L'éducateur de profession devrait être le premier bénéficiaire du travail de H. H. Stern.

PIGEON

Revue « ENFANCE »
n° 2. Mars-Avril 1962

Que voilà un numéro riche ! Le seul *Hommage à Arnold Gesell* (1880-1961) par René Zazzo, Directeur du Laboratoire de Psycho-biologie de l'Enfant, vaut une lecture attentive. Gesell, d'abord Instituteur, Psychologue, Docteur en Philosophie, puis Docteur en médecine, est parvenu, aux USA, en même temps qu'Henri Wallon en France, mais par d'autres voies, à des conclusions quasi-identiques en ce qui concerne particulièrement la notion de *maturation* chez

Ces lignes frappées de la plus exigeante sincérité, vont au-delà de la modestie, vers ce dilettantisme conséquent qui fut la marque d'*Einstein*. Un dilettantisme qui faisait tout avec aisance, élégance et patience et qui ne faisait rien pour le mérite, il était là pour le plaisir de travailler et d'aller jusqu'au bout de la besogne commencée. Alors, la pensée fait corps avec l'action et l'homme se construit sans souci de ses propres mérites.

Si nous choisissons ici, un aspect, en apparence de portée modeste, dans la vie d'un créateur d'aussi vaste envergure, c'est que dans cet aspect de simple et honnête travailleur, nous retrouvons toutes les vérités profondes qui éclairent de lumière vive notre mission éducatrice.

Le travail aisé, qui se fait sous l'aile de l'enthousiasme, qui sans cesse donne le sentiment de réussite, crée un *style* et une sécurité : un travail *qu'on aime*, c'est la clé réelle de toute éducation véritable.

« Le motif le plus important du travail à l'école, à l'université, dans la vie, est le plaisir de travailler et d'obtenir, de ce fait, des résultats qui serviront à la communauté. Eveiller et renforcer ces forces psychologiques chez le jeune homme est la tâche la plus importante pour les éducateurs. Seule une telle base conduit au bonheur de posséder l'un de ces biens les plus précieux du monde : la connaissance ou l'habileté artistique ».

Il faudrait s'appesantir encore sur la simplicité des conceptions d'*Einstein* sur le comportement social et humain des individus. Elles sont voisines des conceptions de Pavlov, et axées sur les impulsions primaires que nous prenons nous, sans cesse en considération. *Einstein* écrit :

« Bien que notre conduite paraisse être différente de celle des animaux supérieurs, leurs instincts supérieurs et les nôtres se ressemblent beaucoup. La différence la plus manifeste vient du rôle important que jouent dans l'homme, son imagination relativement puissante et sa capacité de penser, aidée par le langage et d'autres systèmes de symboles... »

La pensée dans l'homme est une activité organisatrice insérée entre les instincts primaires qui agissent comme causes et les actes qui en sont les résultats. De cette façon, l'imagination et l'intelligence commencent par jouer, dans notre existence le rôle de servantes des instincts primaires. Les instincts mettent la pensée en mouvement ».

Nous retrouvons dans *Frédéric JOLIOT-CURIE*, présenté par *Pierre Biquard*, la même absence de souci de hiérarchie entre les diverses formes d'activités humaines.

l'enfant, notion couplée à l'influence décisive du milieu humain. Pour ces deux auteurs le petit d'homme est social génétiquement et biologiquement. La contribution de Gesell appartient au patrimoine scientifique universel. Tout comme celle de Wallon qui vient de disparaître et qui, naguère encore, dirigeait la Revue *Enfance*.

Dans le même numéro, on peut relever également une substantielle étude sur les *Enfants désirés et non désirés* par C. Emery-Hanzen et E. A. Sand, dont la conclusion peut ainsi se résumer : le refus d'accepter la naissance d'un enfant ne constitue généralement pas une simple attitude transitoire mais elle continue à s'extérioriser longtemps sous diverses formes, variant de l'indifférence à l'hostilité déclarée, ce qui entraîne souvent, d'un point de vue réactionnel chez l'enfant, des signes d'angoisse, de méfiance pour toute nouveauté, l'accrochage désespéré à tout être sécurisant. Dans les cas extrêmes, l'adaptation sociale, parfois la délinquance juvénile s'installent.

Au sommaire, au surplus : *Hospitalisation et immobilisation prolongée chez les jeunes enfants*, par F. Guépin.

Etude de la reconstitution d'un récit chez l'enfant à partir d'un film fixe, par Mialaret et Malandain, etc...

PIGEON

« N'allez pas croire, surtout, que je désire établir un classement et placer les chercheurs purs dans une sorte d'aristocratie... Chaque activité humaine exige des qualités particulières. Mais celles que l'on aime à rencontrer dans la recherche fondamentale se rapprochent des qualités qui favorisent la création artistique : bases techniques sûres, métier solide au service d'une imagination et d'une intuition créatrices ... ».

Nous avons grande joie à voir ainsi réhabiliter par de grands savants cette *psychologie sensible* que Freinet tente d'instaurer par tous les aspects de la libre expression face à la scolastique autoritaire et desséchante ! Ces libres activités qui peu à peu prennent droit de cité au sein de l'édifice vermoulu de l'enseignement du premier degré, ont pour valeur première de faire naître, dans l'enfant, le chercheur et le créateur qui font la valeur de l'homme.

Dans un interview de la *Gazette de Lausanne* en 1957, Joliot-Curie précisait :

« Les conditions de travail seront moins rigides que celles de la recherche industrielle nécessairement soumise à des normes fixées. Un chercheur pur peut être inspiré tout à coup, travailler 16 h de suite, quitte à récupérer le lendemain. Nous devons établir des horaires souples qui tiennent compte des nécessités individuelles... ».

Cette compréhension si humaine du style de chaque personnalité est pour nous d'un grand réconfort. Elle nous rendra plus forts pour sauver du bachotage et du par cœur, les enfants doués qui sentent en eux des richesses prêtes à éclore. *« La plupart du temps, disait Einstein, je fais ce que ma nature me dicte de faire ».* C'est ce que fait l'enfant d'instinct et c'est pourquoi il est tout naturellement artiste et poète, comme est artiste et poète le savant.

C'est *Charles NICOLLE*, présenté par *Germaine Lot*, qui peut-être plus encore que tout autre chercheur, fait confiance aux élans d'intuition et d'imagination dans l'acte créateur.

« Qu'on l'ait ou non provoqué, l'éclair jaillit, imprévu, brutal, illuminateur. L'instant d'avant, tout n'était qu'obscurité, confusion, torpeur. D'un coup, tout devient clair, évident. C'est une révélation... Le bond en avant, la conquête sur l'inconnu d'hier, est un acte non de raisonnement, mais d'imagination, d'intuition : c'est un acte voisin de celui de l'artiste et du poète, un rêve qui semble créer ».

Où, nous aimons le constater une fois de plus, les savants savent rester des êtres de désir et de spontanéité, et

PLACE DU FRANCAIS DANS LES ECOLES D'URSS

Nombre d'écoles enseignant le français :

Ecoles de 7 ans (primaires)

en 1946-47	252
en 1955-56	418
en 1957-58	518

Ecoles secondaires

en 1946-47	488
en 1955-56	791
en 1957-58	2 069

On peut faire un graphique de la progression.

(extrait de Aspect de l'Ecole Soviétique, n° 6 - 1961).

Dans ce bulletin, nous relevons un article intéressant sur l'école-internat, organisée selon les principes de Makarenko : *liaison étroite de l'école avec la famille.*

Au point de vue matériel, la répartition des enfants en cottages, sans étage, avec pour chacun un petit jardin particulier et un bassin, nous semble excellente. Chaque villa se compose d'une salle de jeux, de chambres à coucher, cuisine où les plats sont réchauffés, lavabos, véranda ensoleillée où les enfants prennent leur repas par petites tables.

Beaucoup de détails sur l'organisation de ces écoles sont notés.

Un article également intéressant sur l'amitié entre garçons et filles.

L'étude des langues étrangères.

La formation des enseignants en URSS. Tout ceci

c'est la raison pour laquelle leur personnalité reste si attachante et marquée de simplicité. Ceci bien sûr, n'est que le côté humain que nous avons saisi parce qu'il répond à nos soucis d'éducateurs. L'Humanité, dans son long voyage vers l'avenir, oubliera les visages, les personnalités, pour ne voir qu'une étape de la Science. C'est là la récompense posthume du génie. Nous aurons vécu, nous, l'instant où le génie ne voulait point dire son nom : c'est un acte d'humanité qui donne la mesure de l'homme.

Elise Freinet

noté par la délégation des enseignants de Pâques 61.

(Le numéro 6, prix : 1 F. Bulletin de la commission de l'enseignement France-URSS 8, rue de la Vrillière, Paris 1^{er})

Lu par Jeanne Vrillon

BERNARD PALISSY

Oeuvres complètes

Cette lecture sera pour beaucoup une découverte, car les manuels scolaires ont peint de cet homme une seule image, devenue légendaire : le potier brûlant son plancher et ses meubles. Sans doute l'inventeur des *rustiques figurines du Roy* fut-il d'abord un potier habile et persévérant, qui réussit à retrouver la formule de *l'esmail blanc*.

Mais il fut surtout un homme de la Renaissance, un infatigable observateur de la nature, un artiste et un poète ; un penseur, un physicien, un géologue, un agronome, un écrivain merveilleux et le premier conférencier public.

Il faut savoir gré à un éditeur⁽¹⁾ d'avoir entrepris aujourd'hui cette réédition et si nous regrettons une typographie triste et fatigante, l'intérêt du texte nous fait vite oublier ce détail. Nous ferons revivre dans notre *Bibliothèque de Travail*, la belle et noble figure de ce singulier bonhomme si mal connu.

Protestant sincère, ennemi de la scolastique, Palissy connut la persécution et le cachot, la raillerie et le mépris des doctes clercs qui *sous un beau latin ou autre langage bien poli, ont laissé plusieurs talents pernicieux pour abuser et faire perdre le temps à la jeunesse*. Vous rencontrez de ces vérités tout au long du livre, dont nombreuses idées de notre Ecole Moderne sont si proches parentes.

Cl. PONS

(1) Librairie Albert Blanchard, 9, rue de Médicis, Paris 6^e.

Vous pouvez utiliser dès cette année

” LE MANUEL MODERNE D’HISTOIRE ”

soit les 3 fascicules de fiches parues dans les *S.B.T.* 91-92, 97-98, 108-109-110

120 fiches seules 5 F

120 fiches sous classeur 8 F

Pour toute commande par 20 exemplaires, nous offrons un ensemble gratuit de B.T. et S.B.T. couvrant toute la documentation sur la Préhistoire et l’Antiquité.

100 FICHES - GUIDES

pour les **Travaux Scientifiques Expérimentaux**

•
Déjà un grand succès ! Passez commande sans retard !

•
C.C.P. C.E.L. - BP 282 Cannes - Marseille 11503

Connaissez-vous les éditions de l’ÉCOLE MODERNE ?

- **L’ÉDUCATEUR** *la Revue de Travail bimensuelle* 12 F
- **Bibliothèque de Travail**
et son supplément trois fois par mois 41 F
- **Art Enfantin - La Gerbe** *Bimestriel* 12 F
- **SPÉCIMENS** sur demandes : I.C.E.M. BP 282 Cannes (A-M)