

LES FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES DES TECHNIQUES FREINET

**TECHNIQUES
DE
VIE**

MENSUEL

28

Février 1964

SOMMAIRE

1	Pour l'étude scientifique des maladies scolaires	<i>C. Freinet</i>
8	Pour améliorer le rendement de l'école	<i>M. Avanzini</i>
12	Précisions sur le problème de l'école	<i>L. Vandendriessche</i>
17	Etude critique de l'école traditionnelle	<i>F. Aillaud</i>
21	A propos du tâtonnement expérimental	<i>C. Freinet et P. Dewez</i>
24	Quinze ans de dessin libre	<i>M.C. et P. Cabanes</i>
28	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. 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. BARBOTTEU, Inspecteur départemental de la Jeunesse et des Sports
Dr FRIEDEMANN, Directeur de l'Institut d'Hygiène mentale de Bienne (Suisse)
M. ISCHER, Directeur des Etudes pédagogiques à Neuchâtel (Suisse)
M. BARBIER, Directeur des Activités culturelles de l'Union Suisse des Coopératives (Membre de la Commission Suisse pour l'UNESCO)
M. MEYLAN, Professeur honoraire de pédagogie de l'Université de Lausanne (Suisse)
M. GUÉNIAT, Directeur de l'E.N. des Instituteurs du Jura à Porrentruy (Suisse)
M. BAUDOUIN, Directeur de l'Institut International de Psychagogie de Genève
M. ROLLER, Directeur de l'Institut des Sciences de l'Education à Genève
M. SPANOGHE, Inspecteur Principal de l'Enseignement en Belgique, Président de l'Education Populaire
M. LAPORTA, Directeur de l'Ecole Pestalozzi, à Florence (Italie)
M. VISALBERGHI, Professeur de pédagogie à l'Université de Milan (Italie)
M. MAERTZ, Attaché au Ministère de l'Education Nationale, G.-D. Luxembourg
M. KRNETA, Conseiller à l'Institut Yougoslave de Recherches Pédagogiques
M. CHABAANE, Inspecteur primaire au Secrétariat d'Etat de l'Education Nationale de Tunisie
M^{me} SEMENOWICZ, Membre de l'Institut National de Pédagogie Spéciale, Varsovie (Pologne)

Comité de Rédaction

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

Pour l'étude scientifique des maladies scolaires

par C. Freinet

La recherche objective d'une école efficiente

Jamais l'établissement, ou plutôt la dénomination d'un thème pour le Congrès n'aura été aussi laborieux.

A la base nous avons cette idée de la recherche objective d'une école efficiente. Nous nous disions un peu ingénument que le processus de vieillissement des installations et des techniques est certainement le même à l'Ecole que dans l'industrie, et qu'il nous suffisait de montrer le vieillissement et l'inadaptation de l'Ecole pour qu'apparaissent comme supérieures des techniques dont l'usage avait désormais consacré le succès.

Hélas! l'Ecole et l'éducation sont sans doute les derniers domaines à échapper à cette loi du progrès. L'expérience scientifique n'y est pas admise, pas plus que le bon sens ou la raison. On proteste beaucoup de nos jours contre les remèdes de bonnes femmes, les pratiques de guérisseurs et de sorciers, qui ne sont pas d'ailleurs toujours inopérantes. On en est là en éducation. Une longue tradition a établi d'autorité les maux et les remèdes, et malheur à qui ose contrevenir à ces pratiques.

C'est cette étude objective, expérimentale et scientifique que nous voudrions amorcer et vulgariser. On me dira qu'une telle étude se poursuit depuis longtemps sur le plan théorique, au niveau des psychologues, des psychanalystes et des psychiatres, comme se poursuit au niveau des Facultés l'étude de la médecine. Mais cette science naissante ne descend jamais jusqu'à nous. Dans la réalité l'Ecole reste encore essentiellement empirique, avec toutes les conséquences que cela suppose lorsqu'il s'agit d'une des entreprises-cléf de la vie des individus et des sociétés.

Il fut un temps — qui n'est pas tellement loin — où la conception de la santé et de la vie restait essentiellement globale — ce qui n'est pas tellement faux, à condition qu'on sache ensuite en faire progresser les éléments. Les maladies n'existaient pas : elles étaient elles aussi générales. C'étaient la fièvre, la consommation, le refroidissement, la faiblesse, c'est-à-dire l'aspect extérieur de la psychologie avec ses conséquences.

L'étude scientifique des organismes et de leur fonctionnement a fait apparaître et distinguer des insuffisances organiques, des pannes de fonctionnement qu'on s'appliquait à rétablir pour améliorer la santé : les maladies spécifiques étaient nées. Il y en a autant aujourd'hui que de détails scientifiques d'organes, et on ne parvient pas toujours à en faire la synthèse vivante, ce qui est effectivement un mal et un danger. Mais il n'en reste pas moins que l'étude objective et scientifique de l'organisme et de ses réactions a fait progresser les techniques de cure.

Tel est le problème qui se pose pour l'éducation. Il nous faut étudier analytiquement les maux psychologiques, psychiques, sociaux et humains dont nous souffrons, nous et nos élèves. Ces maux, nous pouvons déjà les regrouper en maladies, dont les unes sont en pleine crise, et d'autres déjà implantées, chroniquement, chez les individus, à tel point que nous les croyons parfois naturelles, incurables et inévitables.

Nous procéderons alors comme les médecins :

Ces maladies, aux divers degrés, nous nous appliquerons à en étudier objectivement, statistiquement et scientifiquement, les origines et les causes. Nous distinguerons la part qui revient dans ces causes à l'individu lui-même, dans ce qu'il a de spécifique, mais celle aussi qui vient d'une influence péjorative du milieu, ou qui résulte de l'alimentation,

pure, énergétique et vitalisante, ou, au contraire, frelatée, polluée, parfois empoisonnée, qu'on offre aux vivants.

Et nous verrons du même coup la part qui revient à l'Ecole dans la naissance, l'évolution ou la prolifération de ces maladies.

Nous sommes persuadés qu'éducateurs, psychologues, médecins et parents, réagiront utilement à l'étude et à l'exposé de crises dont ils éprouvent, hélas ! la généralisation.

Nous en avons pour preuve une tare naguère insignifiante, à laquelle les éducateurs réagissaient d'ordinaire sans drame : le fait que certains enfants apprennent difficilement à lire et à écrire, qu'ils inversent les lettres dans certaines syllabes, et qu'ils font par la suite beaucoup trop de fautes d'orthographe. Ces troubles s'aggravant, — et il serait bon de savoir sous quelles influences — on a fait une trouvaille de génie. On a donné un nom à ces troubles et on en a fait une maladie : la *dyslexie*, qui se double souvent de *dysorthographe*. Le succès en a été incroyable. Les parents eux-mêmes vous parlent de la dyslexie dont est atteint leur enfant comme ils parleraient de la rougeole et de la tuberculose ; avec la même appréhension, pour ne pas dire avec la même terreur. Du coup, médecins et psychologues se sont mis à la recherche de la nature et de l'origine de cette dyslexie. Il existe déjà vingt théories explicatives à base de latéralité, d'allergie, de globalisme qu'on expérimente en clinique sur des individus-cobayes, en attendant qu'on ait découvert le virus spécifique de la maladie et le sérum qui le détruira. Ne dit-on pas même que la sécurité sociale a ouvert, à grand renfort de crédits, des maisons de cure pour dyslexiques ?

Nous regrettons certes que tant de spécialistes se soient mêlés de ces études en négligeant le seul élément vraiment déterminant : la vie. Mais il n'en reste pas moins que la masse des parents d'élè-

ves a été secouée par cette façon spectaculaire de lui présenter certains aspects des difficultés enfantines et qu'il y aurait peut-être possibilité par ce biais de les alerter sur plusieurs autres troubles qui influent radicalement sur la formation des enfants.

Les maladies scolaires

C'est ce que nous allons essayer de faire en nous attaquant à ce que nous pourrions appeler les *maladies scolaires*, pour lesquelles nous étudierons successivement :

— *les symptômes*, c'est-à-dire les signes auxquels on peut ou on croit pouvoir déceler la maladie.

— *Le diagnostic* par lequel on s'applique à chercher l'origine, les causes et l'évolution de la maladie, dont les symptômes ne nous donnent qu'un aspect parfois erroné.

— *La cure de la maladie.*

Ce travail nous allons le faire collectivement, avant et pendant le Congrès, à propos des maladies scolaires dont la liste suivante est, hélas ! loin d'être limitative :

— la *dyslexie* et la *dysorthographe*, dont nous venons de parler.

— *Le scolastisme*, que nous comparerons à l'hospitalisme, médicalement caractérisé, dont nous avons longuement discuté au cours de précédents Congrès.

— *Les phobies diverses*, conséquences des troubles et traumatismes nés d'une mauvaise conception de la discipline et du travail...

Elles sont fort mal connues. On les a considérées longtemps comme des lubies de nerveux et de déséquilibrés. C'est la psychanalyse qui a eu le mérite de montrer qu'elles ont des causes qu'il est possible de déceler et d'analyser.

Dans la pratique nous ne sommes pas en mesure de les déceler nous-mêmes.

Elles sont comme ces cicatrices qui génèrent nos mouvements durant toute notre vie, et dont nous nous accommodons au mieux, mais qui nous apparaissent comme congénitales et donc incurables.

Qui dira l'importance au point de vue du comportement d'un bruit, d'un geste ou d'une figure dont on aura été effrayé dans notre première enfance. L'influence des premiers contacts avec l'École, les peurs et les drames intimes qu'elle suscite ; le traumatisme affectif de la première brimade, de la première punition ou simplement le sentiment de détresse du jeune enfant qui, à peine sorti de la paisible cellule familiale se trouve jeté dans la masse hallucinante de l'école caserne.

Vous allez avec confiance vers la vie et brusquement un choc, une brutale barrière en bloquent le déroulement. L'échec créera chez vous un sentiment insurmontable de crainte et de répulsion. Vous vous replierez sur vous-mêmes ou vous contournez l'obstacle, selon les processus de tâtonnement expérimental dont nous avons décrit le fonctionnement dans notre livre *Essai de Psychologie sensible*.

Vous avez été effrayé par un chien dans votre jeune enfance, et la vue d'un chien produira pendant longtemps chez vous un sentiment de crainte et de frayeur qui vous enlève toute audace et bloque toutes vos initiatives. On vous a forcé un jour à manger un plat qui vous déplaissait, ou bien on vous l'a présenté dans des circonstances pour vous douloureuses. Vous ne pourrez peut-être plus manger de ce plat durant toute votre vie. Et ce ne sera pas seulement une manie : vous serez effectivement malade si vous en mangez.

Ces *phobies* constituent peut-être l'élément de trouble dominant chez les individus qui ont perdu plus ou moins leur équilibre vital. Elles suscitent la peur qui

paralyse, le doute qui fait hésiter et une infinité de troubles plus profonds qui vous remuent les entrailles — au propre et au figuré — ou qui vident brusquement votre tête, vous privant un instant de toutes possibilités de réaction et de pensée.

Observez sur la base de l'expression libre

Examinez-vous vous-mêmes. Analysez-vous. Essayez de sonder vos élèves ; je ne dis pas de les psychanalyser, ce qui est déjà travail de spécialiste. Mais entraînez-vous à une forme de psychanalyse qui est à notre portée sur la base de l'expression libre et du texte libre tel que nous le pratiquons.

Je citerai d'abord un cas personnel, plus spécifiquement scolaire puisque l'origine n'en est point dans une toute première enfance mais au niveau du CEG où j'ai été excédé par les manuels touffus et incompréhensibles.

J'ai la phobie des accolades. Je garde un très mauvais souvenir de ces tableaux qui, en fin de chapitre, présentaient en synthèse apparente la généalogie des rois, les rapports entre les éléments chimiques étudiés, ou les époques géologiques. Pour moi, les accolades, loin de regrouper des éléments épars, fermaient totalement les éléments de compréhension synthétique et produisaient chez moi un trouble profond et insurmontable qui n'est pas totalement dissipé encore. Je ne regarde jamais ce qui comporte des accolades.

Et j'ai le même indigestion aussi tenace, répercutée en phobie des manuels quels qu'ils soient, bourrés de textes, d'explications et d'exercices. Toutes mes possibilités de compréhension se referment au simple aspect de tels livres. Et la phobie est encore accrue aujourd'hui par les traits de couleur et les gravures tech-

niques dont on les a surchargés dans le seul souci d'en moderniser l'apparence.

Qu'on me mette ces mêmes documents dans des pages humaines avec de l'air du large et je les lis avec intérêt.

Nombreux sont les camarades qui m'ont dit ressentir une identique phobie. Si elle était vraiment généralisée ou presque, la formule actuelle des manuels scolaires serait toute à transformer comme créatrice de troubles inhibiteurs graves et de phobies compromettantes pour l'éducation.

Quant à nous, nous avons déjà commencé notre salutaire réaction dans la préparation de nos bandes enseignantes. Si vous remplissez la fiche à ras-bord comme dans les manuels la première réaction des enfants, c'est l'hésitation et la crainte. Séparez les questions que vous présentez pour qu'on n'en soit pas d'avance obsédé, ménagez le plaisir de la surprise en tournant la bande et vous créez du même coup confiance et désir de travail.

Voici pour les manuels. Il nous faudra par une large enquête, établir un diagnostic scientifique et définitif.

N'y a-t-il pas parfois une phobie aussi déterminante du tableau, cet outil n° 1 de l'Ecole actuelle ?

Un camarade qui aura peut-être l'occasion de vous en apporter témoignage au Congrès, nous racontait naguère comment il était effectivement malade à la seule vue du tableau. Ce tableau était pour lui l'instrument de tous ses échecs. Aller au tableau, c'était toujours faire la preuve de ses insuffisances, lesquelles étaient accentuées par les brutales réactions du maître. Devant le tableau, il perdait physiologiquement tous ses moyens. Et naguère encore, il se retrouvait dans ce même état de trouble physiologique lorsqu'il entrait dans une classe pour une réunion de camarades. Il était obligé, pour reprendre ses esprits de tourner le dos au tableau.

Il affirmait lui-même qu'il n'aurait pas pu continuer à faire classe dans un local où le tableau aurait joué ce rôle perturbant. « C'était plus fort que lui ».

Avec le texte libre, le dessin libre, le travail vivant, le tableau a repris majesté et humanité et il s'en accommode sans drame.

Nous aurons à faire aussi le procès du tableau.

Les phobies nées des punitions :

Elles sont innombrables et leur portée est considérable. C'est ici surtout que nous avions à examiner :

Les symptômes : Quelles sont les formes de punitions encore en usage ?

Quelle en est l'influence traumatizante ?

Quels sont les troubles et les phobies qui en résultent ?

Il nous faut vos témoignages, même si vous êtes directement concernés et si l'éducateur traditionnel revit encore souvent chez vous et vous incite à des punitions dont vous devez étudier cliniquement les conséquences.

J'apporterai seulement ici, pour encourager témoignages et confessions, deux faits :

Les punitions tendent à disparaître dans les classes de perfectionnement, d'arriérés et d'anormaux. Du fait peut-être, dira-t-on, que les éducateurs chargés de ces classes ont suivi des cours spéciaux. Mais il y a un autre élément qui reste beaucoup plus décisif : quand vous imposez une punition traumatisante à un enfant disons normal, la chose n'est pas apparemment catastrophique. Si vous donnez une bourrade à un individu bien équilibré physiquement et psychiquement, il retombe sur ses pattes. Si vous administrez la même bourrade à un enfant handicapé qui a beaucoup de mal à maintenir son équilibre, il tombe, et il aura peut-être de la peine à se relever. Il en est de même en éducation : parce que l'enfant réagit à votre sanction, vous

pensez qu'il s'en accommode et vous en continuez la pratique. Mais si vous infligez la même punition à un enfant en difficulté vous risquez de susciter un trouble tel que vous vous rendez compte de l'erreur technique que vous avez commise. C'est à cette mesure que nous devons examiner le dommage que nous risquons de causer à nos enfants par l'emploi de certaines punitions.

Autre observation personnelle, seulement pour encourager nos camarades à participer à ces enquêtes. Je n'ai personnellement pas fait beaucoup de punitions au cours de ma scolarité et la plupart de nos camarades sont dans ce cas, ce qui les porte sans doute à sous-estimer le problème punition dont ils n'ont pas souffert. Ce ne sont certainement pas les têtes de classes qui font les punitions : ils ont la chance d'avoir une bonne mémoire, d'être plus vite rompus aux travaux intellectuels et de réussir sans grande peine. Mais c'est la grande masse des autres, les 80% d'écoliers qui échouent souvent, même avec une émouvante bonne volonté. C'est pour eux qu'il nous faudrait une discipline aidante et, dans la pratique courante ce sont eux qui, automatiquement font le plus de punitions.

Si vous n'avez pas eu vous-mêmes des pages entières à remplir par des copies répétées qui n'ont absolument aucun sens sauf celui de la brimade, essayez de vous mettre dans l'esprit de l'enfant de 10 ans à qui on impose de copier vingt fois :

La Constituante n° 2

« Beaucoup de privilégiés se rallient à la Constituante dans la nuit du 4 août 1789 ; ils décident d'abandonner certains de leurs privilèges mais Louis XVI refuse de signer les accords. Alors le peuple le ramène de Versailles à Paris (Tuileries, le 5 et 6 octobre 1789). L'année d'après, en 1790, a lieu la fête de la Fédération.

Pourtant Louis XVI qui avait juré fidélité à la Constitution tente de s'enfuir à l'étranger. Le 20 juin 1791, il est arrêté à Varennes. Le 30 septembre 1791, c'est la fin de la Constituante. (Certaines copies portent : C'est la fin de la Constitution) ».

Naturellement, mais vous connaissez tous le résultat : les deux premières copies sont à peu près lisibles. Les autres sont de plus en plus incompréhensibles, ce qui est la preuve certaine que l'enfant n'a absolument rien compris au texte, et que cette copie est tout simplement une punition sans sens ni portée.

Et c'est signé par le maître et par les parents !

Non, s'ils savaient le mal que peuvent causer de telles pratiques, s'ils savaient qu'on peut fort bien les éviter, ils auraient honte de tels spectacle et ils ne recommenceraient plus jamais cette erreur.

Là aussi il nous faut établir symptômes et diagnostic. Ce sont nos techniques qui offrent la cure.

L'anorexie mentale : Vous avez tous connus — si ce n'est même dans votre famille — des enfants qui, pour diverses causes, ne peuvent plus manger. On dit que c'est mental, nerveux ou psychique, mais la maladie n'en affecte pas moins le physiologique. L'enfant ne peut pas avaler, et s'il avale il rend aussitôt, ou bien il en a une indigestion.

C'est évidemment une des maladies les plus graves et les plus déconcertantes qui puissent affecter un enfant.

Le même réflexe se produit dans certains cas pour tout ce qui concerne l'étude et la compréhension scolaire. De sorte qu'au lieu de dire anorexie mentale, nous devrions dire *anorexie scolaire*. L'enfant ne peut rien ingurgiter de tout ce qu'on lui offre et lui impose.

C'est une maladie scolaire à laquelle nous devons porter la plus grande attention car elle est plus grave et plus courante qu'on ne croit, mais on en ignore volontiers les symptômes et le diagnostic.

Il est plus simple de dire que l'enfant est inintelligent et définitivement fermé à tout travail scolaire.

Nous dirons comment dans ce domaine aussi nous réussissons des cures.

Le bégaiement est déjà considéré comme une maladie dont on ignore malheureusement la genèse et la cure.

Nous pensons qu'elle est souvent la conséquence d'erreurs éducatives, surtout dans l'âge scolaire, mais que les fausses manœuvres scolaires ne font qu'aggraver au lieu de les atténuer.

Là-dessus aussi, nous présenterons nos réalisations, y compris une bande magnétique de notre ami Le Bohec qui explique la cure qu'il a réussie.

La domestication : Contrairement aux maladies précédentes qui se répercutent souvent sur le physiologique, la *domestication* affecte surtout le comportement en créant des états de faits dont on ne voit pas toujours les dangers.

Comparons en effet à la domestication des bêtes. Nous disons volontiers, nous les maîtres, que les animaux domestiques sont plus heureux que leurs congénères sauvages et libres : ils mangent à leur faim et régulièrement, et ils sont gras en conséquence. Ils n'ont pas froid et ils sont en sécurité. Que leur faut-il de plus ? Il leur faut que ces bêtes domestiques dépérissent, qu'elles perdent leurs qualités spécifiques, et que, fait plus grave, elles risquent parfois de ne plus se reproduire.

Cette domestication se double très souvent d'un *dressage* dont il est facile aujourd'hui de dénoncer les dangers.

La *domestication* n'est qu'une perversion de l'éducation. Le dressage en est la forme aiguë. Nous aurons à étudier à quel moment la maladie prend naissance, comme elle s'ancre dans la vie des individus jusqu'à leur faire perdre leurs essentielles qualités d'homme.

La peur de la nouveauté qui a déjà, je crois un nom scientifique qu'il nous serait utile de retrouver.

L'animal sauvage est habitué à vivre dans un monde où l'inconnu l'oblige sans cesse à réagir avec célérité et exactitude aux risques du milieu. Il y acquiert une finesse des sens, une sûreté des muscles, et dans certains cas même un sens social et une solidarité de groupes qui nous sont exemplaires.

L'animal domestique devient bien vite timide et timoré. Il tient trop à ce qu'il a pour essayer de le compromettre dans une aventure. La nouveauté l'effraie.

Il en est souvent, hélas ! ainsi en éducation. Sous prétexte qu'ils risquent de s'y égarer, on interdit aux enfants l'accès des chemins qui ne sont pas rendus neutres et inoffensifs par la scolastique. Ils suivront plus tard sagement les chemins battus, c'est-à-dire qu'ils tourneront le dos à tout progrès.

Là aussi il nous faudra promouvoir des remèdes.

Et enfin, nous dénonçons la DROGUE.

On en a bien souvent fait le procès médical et social, mais sans imaginer que le mal puisse atteindre à un point aussi dangereux l'Ecole elle-même.

La drogue endort l'organisme, en atténue les réactions, et rend de ce fait

l'individu insensible aux incidences plus ou moins vives du milieu. Elle crée, à divers degrés ce paradis artificiel où tous les problèmes semblent résolus et qui procure un bien-être effectivement exceptionnel.

Il serait sans doute exagéré de prétendre qu'il existe à l'Ecole des drogues qui y produisent ce paradis artificiel. Mais la pédagogie traditionnelle n'en a pas moins inventé des pratiques qui endorment l'organisme, qui l'habituent à un ronronnement apaisant, qui isolent les individus du milieu en supprimant artificiellement les problèmes qu'impose la vie. Et on y met en vedette une infinité de pratiques répétitives qui habituent à la passivité, prélude de la mort.

Nous étudierons ces symptômes. Nous verrons quelles sont les pratiques qui endorment et neutralisent, et nous dénoncerons les dangers que parents et maîtres sous-estiment.

Nous n'avons pas voulu par cet article de présentation du problème, présenter d'avance les solutions. Nous ouvrirons un dossier médico-pédagogique auquel nous tâcherons d'intéresser éducateurs et usagers de l'Ecole. Mais il nous faut votre participation active et urgente pour une œuvre de vérité et de clarté.

C.F.



VIENT DE PARAÎTRE :

LES INVARIANTS PÉDAGOGIQUES

— Code pratique d'École Moderne —



par C. FREINET

dans la collection

Bibliothèque de l'École Moderne n° 25



Souscription annuelle: 10 F à ICEM Cannes — CCP 1145 30 Marseille

Pour améliorer le rendement de l'école

M. AVANZINI

Directeur du laboratoire de pédagogie expérimentale
de l'Université de Lyon

Professeur à l'École Normale

Un mal qui persiste

Le procès de l'École traditionnelle n'est plus à faire. L'argumentation la plus probante a été réunie et répétée, pour en montrer les insuffisances en ce qui concerne les divers aspects de la formation : intellectuelle, morale civique, sociale, etc... Déjà les grands théoriciens de l'Éducation Nouvelle — notamment Kerchensteiner — ont dénoncé ces déficiences en des termes auxquels il n'y a, en définitive, rien à retrancher ; et bien d'autres après eux, ont repris cette critique.

Aussi le problème qui se pose aujourd'hui semble-t-il être moins celui des insuffisances de cette pédagogie que celui de sa persistance, de sa résistance, de sa vitalité, en dépit de la multiplication des critiques justifiées et convergentes dont elle est l'objet. Tout se passe comme si, malgré la valeur évidente des reproches qui lui sont adressés, et qui visent aussi bien le didactisme empirique de ses méthodes que l'autoritarisme de sa discipline, elle n'était pas vraiment atteinte et devait à son ancienneté une sorte d'invulnérabilité.

On pourrait noter également que, malgré la diffusion des acquisitions essentielles de la psychologie de l'enfant, la pédagogie n'arrive guère à les incorporer et que, malgré les études déjà nombreuses et convergentes relatives à l'inadéquation des programmes, ceux-ci demeurent iden-

tiques à eux-mêmes. C'est là une situation paradoxale qui mérite l'examen.

Encore faudrait-il préciser que, d'une façon générale, la résistance à l'évolution se manifeste davantage à la base qu'au sommet. Divers textes — en particulier ceux qui concernent la classe de transition

— recommandent clairement la modernisation des techniques et les publications du mouvement l'ont heureusement souligné. Mais aux échelons inférieurs, l'installation dans les habitudes acquises demeure la règle la plus générale. Il y a lieu de se demander pourquoi.

Il n'est pas douteux que les conditions actuelles sont peu favorables à une attitude rénovatrice. L'afflux des enfants dans les classes, les difficultés de fonctionnement éprouvées dans beaucoup d'écoles, la nervosité d'une forte proportion d'enfants encouragent beaucoup de maîtres à penser qu'il convient d'en rester à des méthodes « éprouvées ».

On a beaucoup insisté sur l'importance de ces facteurs et ils ne sont certainement pas négligeables ; mais il faut se garder d'en exagérer la portée, car, si elle était déterminante, il devrait inversement en résulter dans les classes à petit effectif — notamment des classes rurales — beaucoup plus de souplesse et des initiatives de modernisation. Or, sauf exception, cela ne saurait être soutenu.

Il y a donc d'autres causes à chercher. Le caractère impératif des programmes, la sanction constituée par les examens — cf. *Le Mythe du CEP* — sont très importants. Ils exercent sur les maîtres une sorte de pression administrative et morale et entretiennent un climat d'insécurité.

Il faudrait donc, pour permettre une large évolution des méthodes pédagogiques, que soit enfin promulguée la réforme des programmes et, que soient adoptés des plans d'études ajustés à la réceptivité intellectuelle des élèves.

Il faudrait aussi que les maîtres ne soient pas jugés abusivement par référence à des pourcentages de réussite aux examens, interprétés sans tenir suffisamment compte du niveau des élèves et des

conditions antérieures de leur scolarisation.

Il faudrait enfin assouplir et libéraliser les méthodes d'inspection afin qu'elles se présentent davantage comme une collaboration que comme un contrôle et qu'elles n'aboutissent pas à freiner ou à décourager l'esprit d'initiative. Trop de maîtres ont ce sentiment qu'une rénovation des méthodes ne peut se faire qu'à leurs risques et périls et cela les fait hésiter.

Mais ces motifs ne suffisent pas à expliquer la persistance du didactisme. En effet, si le sentiment d'insécurité était déterminant, il serait plus fort chez les débutants, plus faible chez les autres dont la position est stabilisée. Or il n'en est rien. Et la pédagogie traditionnelle demeure celle des « maîtres expérimentés ».

C'est dire que beaucoup ont la conviction qu'elle est bonne, et c'est bien cela qui est le plus grave, car cette conviction montre l'importance et le poids des habitudes contractées, la solidité d'une attitude psychologique adoptée depuis longtemps et considérée par beaucoup comme liée nécessairement et de l'intérieur à la fonction enseignante. Il faudrait ici montrer comment le personnage du maître transforme sa personne même et l'amène à jouer un rôle qui entrave l'établissement de bonnes relations interpersonnelles et suscite la confusion de l'autorité et de l'autoritarisme et l'adoption du second au nom du premier. Autoritarisme intellectuel et autoritarisme disciplinaire, tels sont les deux travers qui gênent le plus la modernisation pédagogique.

Aussi bien le premier entraîne-t-il presque inévitablement le second. Lorsque la méthode d'enseignement ne coïncide pas avec les intérêts de l'enfant, celui-ci

oppose au travail scolaire une sorte de passivité, voire de résistance, qui amène logiquement le maître à l'autoritarisme disciplinaire. Kerchensteiner avait déjà sur ce point, dit l'essentiel, en distinguant l'intérêt extrinsèque et l'intérêt intrinsèque.

Le premier est celui qu'on s'efforce de susciter par des procédés divers lorsque le contenu même du travail ne soulève ou ne soutient pas l'attention. Dans ce cas, on est obligé — et c'est ce que montre l'histoire de la pédagogie — de recourir à des moyens divers pour créer un intérêt extérieur au travail lui-même. Ce seront tantôt les sanctions de diverses formes, y compris celles que le règlement proscribit, tantôt l'usage de l'émulation visant à motiver le travail par la vanité ou la crainte de la honte, tantôt les méthodes dites attrayantes réduisant le travail en jeu.

Le second au contraire est celui qui est trouvé au cœur même du travail, compte tenu de son contenu et de sa méthode de présentation. A cette situation peut être appliquée la parole de Freinet : *« Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'homme mais le travail. L'enfant ne joue que lorsqu'il ne peut pas travailler »*. Alors il n'est pas besoin de recourir sans cesse à des menaces ou à des sanctions.

Aussi bien importe-t-il de noter qu'une discipline non tyrannique mais coopérative est la meilleure forme d'éducation civique. Il est curieux que des membres de l'enseignement, qui sont si profondément convaincus des valeurs démocratiques, prompts à protester contre tout abus de pouvoir et toute atteinte à la liberté utilisent sans difficulté des procédés dictatoriaux et croient qu'on peut ainsi préparer à la liberté. On entend dire souvent que cela prépare à supporter les contraintes ultérieures de la vie sociale, et ceux qui militent le plus vigoureusement contre ces contraintes acceptent cet argument singulier.

Il faut en définitive abandonner tous ces mythes qui entravent le fonctionnement de l'école : mythe du « bon élève » installé dans une vanité naïve ou vanté à cause d'une tranquillité qui confine à la passivité, mythe du « mauvais élève », du « cancre », installé dans le rôle d'imbécile de service et convaincu de sa sottise à force de se l'entendre reprocher, etc...

Parmi ces mythes, il faut souligner tout spécialement celui du « cahier » : il fait apparaître un des aspects les plus désuets de l'école traditionnelle ; il semble à certains le but du travail au lieu d'en être le moyen et l'importance parfois ridicule qu'on attache à sa beauté manifeste un véritable égarement du jugement.

Il faudrait signaler aussi tout le temps passé à de trop fréquentes compositions et à de vains classements. En tout cela beaucoup de temps est perdu.

Il en est de même en ce qui concerne les examens. A cet égard la meilleure façon de procéder serait sans doute de consacrer une large place, dans les publications, aux résultats des travaux docimologiques qui, à l'aide d'études statistiques précises, font apparaître le caractère contestable et hasardeux de cette forme de contrôle du travail scolaire.

Ainsi, lorsqu'on se demande pourquoi persiste la pédagogie traditionnelle en dépit des contestations énergiques qu'elle s'est attirées depuis si longtemps, voit-on qu'elle doit cette longue survie d'abord aux conditions défectueuses dans lesquelles l'enseignement est aujourd'hui donné, puis davantage encore, à des structures administratives qui gênent en fait la liberté pédagogique du maître, plus profondément à une attitude psychologique de supériorité qui implique le didactisme. Et, vu que celui-ci est incapable de mobiliser l'intérêt de l'enfant faute d'y correspondre, il en résulte inévitablement une discipline coercitive.

L'efficacité pédagogique de l'école est donc très inférieure à celle que le dévouement des maîtres devrait obtenir. Le travail et la conscience des membres de l'enseignement ne sauraient être contestés, quels que soient d'ailleurs leur âge et leur génération. Mais les méthodes qu'ils ont été formés à employer et que tout un climat les entraîne à conserver les empêcheront d'obtenir le rendement qu'ils souhaitent. De cela, les enfants sont les « victimes », mais les maîtres le sont aussi : combien en effet sont découragés — et parfois déprimés — par les piètres résultats ou l'inattention des élèves ! On accuse alors la psychologie de ces derniers, la négligence des parents, la nocivité de la télévision, les effets de la culture de masse, etc...

Tout cela n'est certes pas négligeable mais omet la cause essentielle : l'inadéquation des méthodes. Aussi pourrait-on dire que le pire méfait de l'école traditionnelle, c'est de décourager le personnel enseignant, de provoquer chez lui de l'amertume, et du fait de cette rancœur de le détourner des initiatives de rénovation qui lui permettraient d'obtenir à

nouveau des résultats réconfortants. N'est-ce pas au contraire un des singuliers mérites de l'Ecole Moderne de redonner à ceux qui en utilisent les techniques courage et ardeur ? Et c'est ce tonus renoué qui se manifeste dans les réunions départementales, les Congrès, les stages et tous les travaux des membres de l'ICEM.

Ainsi apparaît-il clairement que, contrairement à des accusations hâtives, la critique de l'Ecole traditionnelle n'est point celle des maîtres ; comment les considérer comme les responsables de ses insuffisances puisqu'ils en sont au contraire les premières victimes ?

Le but du Congrès est de leur permettre de chercher ensemble les moyens d'améliorer leur propre pédagogie dans la ligne des techniques préconisées par Freinet, et de chercher aussi les moyens susceptibles d'aider leurs collègues des écoles élémentaires et des CEG à découvrir en nombre croissant les ressources si remarquables que leur offre l'Ecole Moderne pour la rénovation et la modernisation de leur enseignement.

G. AVANZINI

A paraître prochainement :

Les maladies scolaires

rapport préalable au congrès d'Annecy

par C. FREINET

dans la collection

BIBLIOTHÈQUE DE L'ÉCOLE MODERNE n° 26

SOUSCRIPTION ANNUELLE 10 F : ICEM Cannes - CCP 1145 30 Marseille

Précisions sur le problème de l'école

par L. Vandendriessche

Inspecteur de l'Enseignement Primaire

**78 % des élèves
du CM 2 ont un an
de retard !**

Dans le numéro du 16-1-64 de L'Education Nationale, les articles de M. Herpin (« Les Yeux Fermés »), de mon collègue M. Ferré (« Procès de l'ignorance ») et la « Lettre reçue » de M. Petit, autre Inspecteur primaire (« Pour une Science pédagogique »), ont certainement dû retenir l'attention. Et ce n'est point la première fois que de semblables cris d'alarme se font entendre dans la revue.

Le « rendement » de l'enseignement primaire s'amenuise, l'école ne semble plus adapter suffisamment l'enfant à la société qui sera la sienne.

Qu'on nous entende bien. Je suis certain que de tels articles, loin d'être une charge contre notre école, laquelle hélas n'en a nul besoin en ce moment, sont avant tout la marque du profond attachement de nos collègues au vieux Primaire. Mais précisément on ne défend efficacement ce que l'on aime que si l'on a recours à la lucidité. Hors de là, au-delà, commence le règne de la démagogie, de l'auto-satisfaction, lesquelles mènent inévitablement à la sclérose, à la décadence, à la ruine.

Et l'on sait comment l'Histoire a toujours accueilli ceux qui proposaient réformes et améliorations. En proposer, c'est avouer que tout ne va pas pour le mieux. Or, « malheur à celui par qui naît le scandale »...

Or, ce malaise que décrivent nos collègues est bien réel.

Et dès que l'on s'adresse aux chiffres, il apparaît plus nettement encore. Le numéro 52 des *Informations et Statistiques du Ministère de l'Education Nationale* (octobre 1963) fournit à cet égard des

éléments extrêmement alarmants. On trouve à la page 269 deux tableaux qui, pour l'année 61-62, répartissent les élèves français (total 4 816 698) selon leur âge et la classe où ils se trouvent.

On apprend ainsi que :

77%	des enfants du CP ont l'âge normal ou 1 an de moins
64,5%	» du CE1 »
57,3%	» du CE2 »
49,6%	» du CM1 »
46,9%	» du CM2 »

Et l'on apprend surtout (1^{er} tableau) que 78% des enfants de 10 à 11 ans (âge normal du CM2 et plus) ont au moins 1 an de retard. Que, par conséquent, 22% seulement des enfants confiés au « primaire » parviennent à « suivre » sans anicroche, à « monter de classe » sans redoubler. Il faut ajouter toutefois, que 8% des enfants d'une génération parviennent au même CM2 avec un an d'avance.

Une enquête qui confirme les chiffres officiels

Surpris par ces chiffres et inquiet aussi, j'ai entrepris les calculs analogues à partir des enquêtes « au 10 octobre » de la ville de X..., centre de gravité essentiel de la circonscription que je dirige depuis deux ans. Et les résultats sont absolument analogues.

J'ai voulu essayer de discerner quelques causes extrinsèques à l'enseignement proprement dit. J'ai donc classé les 17 grandes écoles de la ville par ordre de « rendement ». En face de chacune, pour commencer, j'ai fait figurer la moyenne des effectifs par classe. A ma grande surprise, j'ai constaté que les quatre moyennes les plus élevées appartenaient respectivement aux écoles n° 1 (36), n° 7 (36), n° 8 (39), n° 10 (38,5). Chiffres nettement inférieurs à partir du n° 11.

Qu'on ne me fasse pas dire que les classes « chargées » sont un facteur de réussite ! Et certainement que si les écoles placées en tête étaient moins chargées, leur rendement serait supérieur. Je constate simplement que ce facteur n'est pas absolument déterminant comme

on le dit parfois. Du moins ici, et du seul point de vue du rendement toutefois, car la santé des maîtres, elle, en dépend directement, comme tous mes collègues le savent, hélas ! nombreux sont les maîtres de classes aux effectifs élevés, qui veulent que leurs élèves réussissent « quand même » et qui fournissent pour cela un effort qu'humainement on ne pourra plus leur demander longtemps.

J'ai considéré ensuite deux autres facteurs : le niveau de la population où chaque école recrute, et la stabilité du personnel depuis les cinq dernières années. Ici, sauf pour trois écoles (bons quartiers, personnel chevronné et stable mais où le rendement est faible), la corrélation est beaucoup plus nette : aux très faibles rendements correspondent des écoles au recrutement très populaire et où le personnel a manqué de stabilité, composé assez souvent de remplaçants. Ces deux éléments étant liés d'ailleurs, les maîtres ne tenant point, le plus souvent, à demeurer dans de telles écoles.

Mais je ne perds point de vue que les résultats sont les suivants :

1 ^{re} école :	56%	de retard
2 ^e » :	66%	»
3 ^e » :	67%	»
4 ^e » :	68%	»
5 ^e » :	69%	»
6 ^e » :	73%	»

Puis l'on atteint et l'on dépasse 78% puisqu'on termine à 93 !... Ainsi, dans ces écoles de « bons quartiers », où le personnel est stable, chevronné et consciencieux, où la moyenne des effectifs est acceptable sauf en ce qui concerne le numéro 1, voilà quels sont les résultats : 44%, puis 34%, puis 33, puis 32, 31 et 27% des enfants ont normalement franchi les obstacles.

On retrouve l'ordre des chiffres nationaux.

Quelque chose ne va pas, il faut bien le dire. Et si les éléments extrinsèques à la pédagogie proprement dite sont loin

de rendre compte entièrement de cette situation comme on l'a vu, il faut bien se poser la question de savoir ce que vaut la pédagogie traditionnellement en usage dans l'immense majorité de nos classes. Les récentes I.O. des classes terminales constituent à cet égard un véritable réquisitoire.

J'ajouterai que seules les écoles n° 3, 4, 15 et 17, fonctionnent dans de mauvais locaux, plus pour longtemps d'ailleurs. Les 13 autres écoles sont très bonnes de ce point de vue, et certaines magnifiques (dont une où le retard atteint 85%) !

Le problème, on le voit, semble donc bien très largement pédagogique. Et ceci n'est point un problème facile. Car en effet, il n'y a pas une pédagogie très généralement en usage, les points de vue et les procédés sont apparemment nombreux et dissemblables, et il y a abus et naïvité à parler de la pédagogie traditionnelle, et cela d'autant plus qu'une foule de techniques et de matériels modernes ont plus ou moins pénétré dans les classes.

On peut cependant essayer de découvrir un esprit et des attitudes magistrales très largement majoritaires, même s'ils se manifestent concrètement par la diversité.

Le cadre, tout d'abord, c'est un individualisme profond des maîtres et une méconnaissance assez générale des Instructions Officielles. On fait classe seul, on veut « son » matériel, on ignore pratiquement ce que fait son voisin (sans aucun mauvais esprit d'ailleurs), on parle « d'autre chose que de pédagogie » lorsqu'on est ensemble... Or, presque toutes les activités professionnelles contemporaines nous montrent que le progrès n'est possible que grâce à un travail d'équipe et un échange constant d'informations.

A l'intérieur de ce cadre, qu'y a-t-il ?

Ce qui semble le plus profond, c'est une sorte d'imperméabilité à la vie extrascolaire. Les enfants, chez eux et dans la rue, vivent en plein XX^e siècle, quelle que soit d'ailleurs la valeur qu'on attribue à ce siècle. Mais le nier ne sert à rien. Ils vivent à toute vitesse dans le bruit, au milieu d'un monde où l'audio-visuel est roi (TV, radio, cinéma, publicité, néon, agressivités sensorielles de toutes natures), entendent parler des soucis concrets de leurs parents, de la Chine, des Vostoks, côtoient journallement la technique et ne s'étonnent pas facilement, sans comprendre pour autant. Or, de ce point de vue, l'école apparaît assez bien comme le monde du silence. Je sais que c'est ce que voulait Alain. Mais cela ne prouve nullement que ce soit bien. On ne parle pas de tout cela à l'école, puisque ce n'est pas directement au programme. Ou alors, on soulève le coin du voile, mais à heures déterminées, quand c'est le moment (en géographie par exemple). Pas quand quelque chose vient de se produire (événement minuscule de l'univers enfantin, mais qui a pour l'enfant une importance capitale, ou événement réellement spectaculaire) quand c'est encore « tout chaud »... Or l'enfant vit dans le présent, et bientôt il n'y pensera plus... On parle au contraire, assez souvent, dans cette école, un langage étrange, irréel, sans prise directe sur la vie, sans signification immédiate : *dag*, *dal*, *dg*, *cg* (ce latin de l'école primaire) !, article défini, pronom relatif, prix de vente et prix de revient d'un article (comme si cette notion avait un sens à Prisunic), on entend, lorsqu'on apprend à lire ou lorsqu'on fait un exercice de grammaire, des choses bizarres, des phrases indéchiffrables, on doit, en calcul, imaginer des situations inimaginables, inconnues ou qui heurtent l'expérience immédiate (le boucher qui, pour peser de la viande, met sur la balance 2 poids d'1 kg, 3 poids de 2 dag, etc...)

Et puis, sauf le samedi un film récréatif, on n'utilise généralement pas à l'école, les moyens visuels ou audiovisuels, au siècle où l'information emprunte de plus en plus cette voie, où l'enfant, comme on le disait, baigne dans cette ambiance.

Bref, et c'est, semble-t-il, une première attitude fondamentale, l'école se « déphase » insensiblement, mais inéluctablement. Et c'est ce que constatent les maîtres lorsqu'ils disent que les enfants sont de plus en plus « difficiles ». C'est vrai. Mais pas seulement parce que leur monde — donc eux — évolue, également et tout autant parce que l'école n'évolue pas en même temps. C'est vrai que les enfants commencent à s'ennuyer singulièrement à l'école, c'est vrai que les désadaptés scolaires se multiplient, c'est vrai que commence à apparaître, chez les enfants des couches populaires, une véritable agressivité contre l'école, soigneusement enfouie mais tout aussi réelle chez les enfants « bien élevés »... C'est vrai que 78% des enfants ont au moins un an de retard.

Une autre attitude fondamentale paraît être la valeur éminente attribuée non à l'enfant, mais à la connaissance. La répartition en sections, le classement « par rangs » des élèves n'est point — ou peu — fonction de l'âge, du caractère, des relations humaines, de l'intelligence pratique, mais de la facilité des enfants à acquérir et mettre en œuvre les connaissances scolaires. Cela a l'air évident, mais un récent, et fort intéressant article paru dans *L'Education Nationale* a montré que tel n'est point le cas en Angleterre.

Il suit de cela que c'est également par rapport à cette facilité que les élèves sont estimés, par le maître ou entr'eux. Il faut ajouter encore la pratique héritée des Jésuites des classements et récompenses (qu'aucun texte ne rend obligatoire, sauf au CM₂ en ce qui concerne le classement), assez ostentatoires, et fort

prisés d'ailleurs par l'opinion petite-bourgeoise des parents, et l'on comprend alors la genèse de nombreux complexes d'échecs dont parlent les I.O. des classes terminales.

Il suit encore de cette valeur essentielle attribuée à la Connaissance scolaire une attitude foncièrement indifférente à l'égard de la psychologie de l'enfant, quand on ne sent point un peu de mépris discret. Celle-ci est loin d'être une science achevée, on le sait bien, mais enfin elle est capable de nous donner de précieux renseignements sur la façon dont l'enfant pense, s'émeut, comprend, veut, sur ce qu'il désire profondément. Mais cela n'est point important : l'enfant, en effet, est vu comme un petit homme simplement plus primitif, plus fruste, mais devant comprendre et aimer ce qu'on lui enseigne s'il est un être normal, devant se conformer, de lui-même, au point de vue des grandes personnes.

Entre l'enfant réel et la connaissance, autrement dit, on a l'habitude d'interposer un enfant idéal, aux réactions bien définies, une sorte de « personnalité de base » comme dirait Kardiner, mais imaginaire, mythique. C'est d'ailleurs surprenant. Et, bien qu'il soit loin de correspondre à ce modèle, comme on l'a vu, l'enfant réel est mal considéré s'il n'est pas suffisamment plastique et intelligent pour y parvenir au moins partiellement. 78% sont dans ce cas...

Une autre tendance assez voisine, consiste à condamner sans appel et sans les connaître, sans les avoir vues en œuvre personnellement, les pédagogies modernes, dont certaines d'ailleurs sont effectivement curieuses !

Ce n'est pas tout : une attitude assez générale consiste encore à croire profondément à la valeur pédagogique des mots et au formel. En 1945, les I.O. parlaient du « verbalisme qui est un fléau »... Une illusion fort répandue consiste à croire qu'il suffit à l'enfant de nommer

et classer pour connaître et utiliser, comme si l'usage n'était point essentiel dans l'acquisition de la maîtrise et ne devait point précéder la connaissance réflexive et formelle. De là vient en grande partie la faiblesse générale du niveau en orthographe et en grammaire. « Au début était le Verbe »... Cette pensée d'essence toute platonicienne a été entendue dans notre enseignement... Des mots, les résumés d'histoire, de géographie, de grammaire, de sciences... On cause, on cause... et on voit ce qui reste au C.E.P...

Qui dira les milliards dépensés en manuels, car on ne conçoit pas non plus d'enseignement qui ne soit basé sur eux. Même si ce n'est pas ce qu'il fallait à 78% des élèves.

Parlera-t-on aussi d'une répugnance quasi-générale dans les classes de ville à individualiser quelque peu le travail? Contrairement à ce qui se fait en Angleterre, ici, « tout le monde fait la même chose en même temps ». Il existe en France un mythe de la classe « homogène » qui n'est pas près de disparaître. Comme si cela existait. Evidemment, son existence posée comme hypothèse, il est plus commode de faire classe...

Et les matières « nobles » (Français et Calcul) opposées aux « mineures » (les

autres), comme si l'histoire, par exemple, enseignée selon les I.O., n'était point formatrice de l'esprit...

●
Tout ceci n'est qu'un début d'analyse. D'autres facteurs interviennent encore, interférant avec de nouveaux... Il semble bien en tout cas, car la conscience, le travail et l'intelligence des maîtres ne sont nullement en cause, que ce soit l'attitude pédagogique globale française, que tout maître reçoit peu à peu par osmose lorsqu'il entre dans l'Enseignement Primaire, qu'il faille mettre en question.

Les 78% de retardés « en fin de course » doivent nous obséder. Fermer les yeux ou chercher des excuses, pour bien compréhensible que ce soit, ne mène nulle part qu'à l'aggravation du mal.

Mais que l'on se dise bien que les réformes des structures ne seront pleinement efficaces que si un immense effort pédagogique est tenté. Changer de contenant n'a pas nécessairement sur le produit contenu, un effet décisif. Car cette auto-critique et ce renouvellement sont aussi nécessaires dans le Secondaire et le Supérieur.

Et ils y seront aussi difficiles.

L. VANDENDRIESSCHE



Connaissez-vous

La Nouvelle GERBE ?

LA SEULE REVUE POUR LA JEUNESSE
uniquement réalisée avec des œuvres d'enfants

→ 10 numéros par an : 10 F - ICEM Cannes - CCP 1145 30 Marseille

Etude critique de l'école traditionnelle

par F. Aillaud

Inspecteur de l'Enseignement primaire

Les critiques formulées contre l'Ecole Moderne restent les mêmes quant au fond, depuis toujours, mais elles ont évolué avec les années en même temps que changeaient ceux qui les formulaient. En caricaturant on peut distinguer historiquement trois périodes et trois styles dans la formulation de ces critiques :

1^o - A l'époque « héroïque », on affirmait péremptoirement et sans aller au-delà : « Freinet est un fou et ses amis des freinet...iques de la pédagogie ».

2^o - Sous la poussée des faits et des événements, il a bien fallu admettre que « quelque chose n'allait pas » dans un enseignement qui conduisait les 2/3 de son effectif à prendre au moins une année de retard entre le CP et la CFE. Ce chiffre ressort d'une enquête faite en 1959-60 par un IOEP dans la région de l'ouest et portant sur 40 000 élèves de milieux divers (les résultats de cette enquête, publiés dans le courrier de la Recherche Pédagogique, n'ont reçu aucun démenti à ce jour).

On découvre alors de nombreuses « Méthodes Nouvelles » et on reprocha non sans une certaine ironie, aux camarades de l'ICEM, d'accaparer un peu indûment le qualificatif de modernes, de critiquer systématiquement tout ce qui n'avait pas été conçu à Vence et de refuser toute discussion avec les tenants de la pédagogie officielle. Ces affirmations faites sans preuve au moment même où l'ICEM se heurtait au « mur du silence » correspond à ce que j'appelle la période du « Pape Freinet ».

3^o - Actuellement enfin, la critique protéiforme prend une nouvelle allure. Les Instructions Officielles préconisent de plus en plus nettement des techniques utilisées

depuis longtemps par les amis de l'ICEM, le matériel de la CEL pénètre de plus en plus dans les classes et ceux qui ne nous aiment pas, nous attaquent sur deux plans.

D'une part, disent-ils, on ne vous a pas attendus pour pratiquer une pédagogie moderne ; et de citer Rousseau, Montaigne, ...Platon même. Seule votre naïve inculture et votre vanité vous empêchent de voir que la science pédagogique a toujours regardé l'avenir.

D'autre part, ajoutent-ils, et c'est là que réside peut-être l'essentiel du malentendu, nous sommes tous devenus des « modernes » au sens même où vous l'entendez : nous avons dans nos classes des imprimeries, des appareils de projection, des magnétophones, nous pratiquons le texte libre, le dessin libre, la linogravure. Nous faisons « comme vous » et vous voulez faire notre procès ; vous êtes donc d'éternels mécontents qui ne se complaisent qu'à dénigrer le travail des autres !

Là se trouve je crois, l'essentiel du problème actuel : on croit depuis quelques années, qu'il suffit d'utiliser (à n'importe quelle fin) tels outils particuliers et de pratiquer (sans précautions) certaines techniques nouvelles pour promouvoir dans sa classe une pédagogie moderne. On ne voit pas qu'un ingénieur en atomistique qui voudrait se servir d'un synchrotron pour transmuter le plomb en or, ne serait qu'un alchimiste cherchant au 20^e siècle la pierre philosophale.

Du fait que nous avons affirmé que sans outils appropriés et sans techniques adaptées, il était vain de vouloir s'évader d'une pédagogie sclérosante, on a induit un peu aisément que ces outils et ces techniques, condition nécessaire, étaient aussi condition suffisante pour rénover toute pédagogie.

L'affrontement est moins entre méthode synthétique d'apprentissage de la lecture et méthode naturelle, entre rédaction et texte libre, entre table de multiplication et calcul vécu, qu'entre une conception de la pédagogie qui veut faire des hommes et une autre qui veut faire des diplômés, entre une pédagogie qui voudrait que nos élèves soient capables, dans le monde de demain, de réviser leurs concepts de temps, de distance et de rapports humains en fonction des progrès de la science et une autre qui s'essouffle à fournir dans 5 ou 6 ans tant de bacheliers et tant d'ingénieurs. Celle-ci se veut efficace, la première se souhaite efficiente.

Nous ne dirons jamais assez que la pédagogie moderne suppose, outre un matériel et des techniques particulières, une certaine façon nouvelle de penser les rapports entre l'élève et le monde, que la révolution est moins dans la disposition des tables et la gesticulation des élèves que dans l'esprit du maître.

Nous n'insisterons jamais trop sur ces deux aspects de toute pédagogie qui se veut nouvelle :

— Motivation de l'effort ;

— Conquête du savoir par expérience tâtonnée.

Il y a fort longtemps déjà, je lisais sous la plume du savoureux Mathieu : « *On peut toujours conduire à l'abreuvoir un mulet qui n'a pas soif, on ne peut pas le forcer à y boire* ».

Aucun besoin naturel ne pousse l'enfant à apprendre « la table de 7 », ou la règle d'accord des participes, mais si nous répondons à la satisfaction normale de ses besoins sociaux, à sa curiosité de savoir, il est capable des plus grands efforts pour acquérir les éléments indispensables à la communication et à la connaissance.

A nous entêter à faire de l'école une cellule sociale fermée aux influences extérieures, nous nous condamnons par une

pédagogie du vase clos à une pédagogie du dressage : apprentissage par cœur de notions justifiées par une explication purement rationnelle (quand elles sont justifiées) ; travail-corrive destiné à entraîner et à affermir une mémoire fonctionnant de façon artificielle ; usage de sanctions coercitives dont la justification transcende l'élève.

A vouloir, par une sollicitude exagérée et mal comprise, éviter à l'élève toute erreur, nous le privons d'enrichissantes victoires ; nous déflorons à l'avance tout effort de recherche et, chose plus grave, nous le persuadons peu à peu qu'il existe pour tout problème un *a priori* qui contient la solution alors que le progrès réel procède par approche, formule des hypothèses et les transforme lorsqu'elles ne sont pas vérifiées.

Certes, l'enseignement purement deductif est moribond dans nos classes primaires : il est rarissime qu'on procède seulement par apprentissage de la règle puis application de celle-ci, mais dans ce qu'on a appelé pompeusement la redécouverte, les dés sont pipés, car on oriente l'activité des élèves vers la vérification d'une loi qu'on sait exacte et qui correspond à un problème imposé ; après cette fausse induction dont la durée est aussi réduite que possible, on passe très vite à l'application.

Ce qu'il faut éviter à tout prix à l'élève, ce qu'on ne lui pardonne pas, c'est de se tromper. L'important n'est pas d'avoir compris de façon foncière, mais d'avoir retenu de manière formelle et d'appliquer infailliblement ce qu'on a retenu. Il en résulte une utilisation du verbe mal assimilé qui conduit à la fausse culture et au galimatias. Je pense en écrivant ceci à l'anathème lancé par le remarquable vulgarisateur qu'a été Marcel Boll : « *Malheur au vague, mieux vaut le faux ; la vérité peut sortir de l'erreur, elle ne peut être engendrée par la confusion !* » Caricature ! diront ceux qui s'effraient

du procès. Qu'ils nous donnent alors une autre explication des « perles » de la « Foire aux cancre ».

Un des principes qui séparent profondément pédagogie traditionnelle et pédagogie « moderne », c'est que la première propose tout de suite aux élèves l'outil qui leur permet de parvenir aux fins proposées par l'éducateur alors que la seconde laisse les enfants essayer parmi plusieurs outils celui qui leur permettra de réaliser le but qu'ils se sont fixés eux-mêmes, pensant que l'ayant découvert, peut-être après plusieurs échecs, et ayant, enfin connu l'euphorie grisante du succès, ils le retiendront avec tout leur être et sauront l'utiliser pour amorcer de nouveaux tâtonnements conduisant à d'autres conquêtes.

Partant de cette opposition essentielle qui ne peut s'accommoder d'aucun compromis, notre travail d'analyse ne mérite plus le nom de procès, il est une étude des conséquences d'une certaine conception de l'enseignement qui considère l'erreur comme une tare et dont l'ambition majeure est de prouver que, d'emblée, l'élève surmonte les difficultés qu'on lui propose en utilisant les notions qu'on vient de lui enseigner.

Ces conséquences multiples et diverses peuvent être polarisées sur deux points : la méthode d'enseignement, le travail personnel de l'élève.

La méthode va de soi : la réussite immédiate implique d'une part qu'avant l'épreuve, le moyen de la surmonter soit bien assimilé, d'autre part, que l'épreuve elle-même joue le rôle d'un signal déclenchant le processus de réussite. La réponse à cette implication est immédiate : la meilleure méthode sera le dressage. Ce terme (comme celui de procès) ne manquera pas de provoquer des protestations indignées, on fera remarquer que la férule est délaissée et avec elle, un certain nombre de moyens mnémotechniques désuets. Voire... et en tout état

de cause si on se prive du vocable dressage, comment nommera-t-on le montage d'automatismes à nouveau recommandé de façon officielle? Sur le plan oral, le mot cache alors facilement la chose, on se persuade très vite que récitation équivaut à connaissance et par répétition verbale on conduit les élèves à énoncer des règles qu'ils auront bien du mal à transposer dans une structure semblable appartenant à un domaine différent.

Sur le plan du travail écrit, la nécessité de retenir conduit aussi à des répétitions, à des copies fastidieuses et, lorsqu'il s'agit d'applications, à proposer le plus grand nombre possible de cas types agissant chacun comme un stimulus ouvrant la route de la nécessaire réussite. Ce que l'élève écrit n'est plus alors la traduction graphique de la démarche d'un esprit qui cherche, mais la preuve matérielle de cette réussite. Le cahier n'est plus un instrument de travail, mais un témoignage *a posteriori*. Le vrai travail, le cheminement hésitant de la pensée qui tâtonne, ce qui nous permettrait de mieux connaître les élèves et de proposer à chacun une méthode adaptée à sa personnalité au lieu de lui donner des trucs, le vrai travail dis-je, on en a honte, on le voue au cahier de brouillon (le fait

qu'on le nomme cahier d'essais ne suffit pas à changer son usage), ou à l'ardoise; on le regarde en rougissant et on transcrit sur le cahier-monument « ce qui est juste ». Ce disant je n'affirme en aucune façon qu'il y a tricherie systématique, cette pratique n'est nullement clandestine, elle est la conséquence normale d'une pédagogie qui accorde surtout de l'importance aux résultats formels et se préoccupe moins d'assurer sur le plan foncier, des acquisitions atteintes par une recherche dialectique qui pourront s'appliquer *mutatis mutandis* à des situations diverses et qui, conquises par le jeu de l'intelligence tout entière (celle qui utilise les pieds, les mains, les yeux, la mémoire, la spéculation, et la méditation) contribue à son développement complet.

Il s'agit moins finalement, je crois, de terminer par un verdict sévère un procès de l'Ecole traditionnelle que d'amener ceux qui ne voient qu'en elle le salut, à prendre conscience de la cage dans laquelle ils s'enferment volontairement, cage dont les barreaux sont faits le plus souvent de bonne volonté et d'amour sincère de l'enfance, et toujours d'illusion, de faux savoir et de verbalisme.

F. AILLAUD

Chaque mois paraît une
édition consacrée entière-
ment au Second Degré

l'éducateur
— *Second Degré*

Toutes les rubriques de l'enseignement secondaire

Abonnement annuel, 10 numéros : 8 F - ICEM Cannes - CCP 11 45 30 Marseille

A propos de

" Le progrès scientifique se fait par tâtonnement expérimental "

Nous recevons de M. Philippe Dewez (S.-et-O.) une intéressante lettre dont nous extrayons les pages concernant notre dernier article de Techniques de Vie : « Le progrès scientifique se fait par tâtonnement expérimental ».

Je ne peux, n'étant pas du métier, entrer dans le détail de l'aspect pédagogique de la question, mais il me semble en effet évident qu'une notion acquise après quelques essais personnels infructueux, suivis de réussites plusieurs fois répétées et chaque fois perfectionnées, que cette notion sera bien plus sûrement fixée dans l'esprit des enfants que si elle leur est inculquée par simple leçon, même illustrée. Sans compter les avantages qu'ils retireront d'un tel système d'éducation aux points de vue de l'assurance, de l'ouverture de l'esprit et de l'esprit critique. La précaution à prendre consiste évidemment à éviter que l'enfant n'y perde trop de temps ou s'y décourage, mais je sais que les idées pédagogiques que vous avez largement développées, y veillent.

C'est surtout de la partie de l'article traitant de la recherche scientifique en général, que je voudrais vous parler. Ce qui m'incite à le faire, bien que je suppose que vous attendez plutôt une discussion pédagogique, c'est l'ampleur que vous avez donnée à cette partie de votre article.

Comme autre précaution oratoire, je pourrais ajouter que je redoute un peu que mes remarques n'apportent à votre sujet que des détails que vous avez délibérément écartés de votre texte pour n'y laisser que les grandes lignes importantes et faire ainsi apparaître plus clairement le schéma général du progrès scientifique.

Une réflexion que m'a inspirée la lecture de votre article, concerne ces sauts, ces passages d'un palier au suivant, créant ainsi le progrès scientifique. Je ne pense pas que nous puissions représenter l'époque actuelle par une série de paliers horizontaux, mais plutôt par une série de plans inclinés, la pente étant due à l'apport incessant d'un nombre énorme de petits progrès, dont la somme se traduit par une ligne montante et continue, dont la structure en escalier disparaît, tant est grand le nombre de marches, sans paliers appréciables intermédiaires. De temps en temps une découverte générale et fondamentale interrompt la continuité du plan incliné, en y introduisant un décrochement se détachant des autres

par son ampleur, et suivi d'un nouveau plan incliné à un niveau plus élevé que le précédent. Ces sauts exceptionnels sont rares : la découverte de la constante de Planck, la naissance de la relativité d'Einstein et de la mécanique ondulatoire de de Broglie, la découverte des différentes particules élémentaires, en sont les principaux exemples au XX^e siècle. Ces sauts sont si fondamentaux, que, comme vous le faites remarquer, ils bouleversent les idées en cours, rencontrent une opposition ou une incompréhension plus ou moins importantes et entraînent en certains cas la nécessité de revoir des conceptions et des règles qu'on croyait immuables.

Mais il est extrêmement important de constater, je crois, qu'après chacune de ces révolutions les règles et les conceptions détrônées n'apparaissent pas comme entièrement erronées mais seulement comme insuffisamment précises pour pouvoir s'appliquer dans les nouveaux champs de recherche mis à notre portée. Les vieilles règles sont des approximations des nouvelles et restent valables dans certaines limites et dans certaines conditions que justement la nouvelle théorie vient de permettre de dépasser. Les vieilles règles restent d'ailleurs utilisées partout où leur approximation est suffisante, car les nouvelles règles, qui pourraient bien sûr les y remplacer, puisque plus générales, n'y apporteraient rien de nouveau, si ce n'est quelques décimales supplémentaires (dont il est possible qu'on puisse se passer) et certainement beaucoup de complexité.

S'il arrivait que les vieilles règles ne puissent vraiment plus s'appliquer même dans le domaine où elles avaient été utilisées jusque là, c'est la preuve qu'en les utilisant on s'était trompé et que, loin d'être une approximation suffisante, elles nous conduisaient dans l'erreur. Il s'agissait d'une théorie fautive. Mais ce cas est rare, car les contradictions doivent vite apparaître entre la théorie et l'expérience et les fausses conceptions se détruisent ainsi d'elles-mêmes avant d'avoir pu être détrônées par une nouvelle venue. A la condition bien sûr que

les vérifications expérimentales soient possibles et surtout tentées. Et nous rejoignons je pense, ici, le cas des sciences humaines qui ne peuvent souvent être basées que sur des hypothèses sans qu'il soit possible, facile ou tenté de contrôler ces hypothèses par l'expérience. C'est le cas notamment de la pédagogie où les théories modernes, ayant démolé ou étant en train de démolir l'édifice ancien, prouvent par le succès d'une expérience déjà longue, la fausseté des conceptions scolastiques.

Je sais que ces considérations sont bien éloignées du sujet de votre article, mais je me suis permis cependant de les exprimer parce qu'elles donnent une physionomie plus optimiste au développement scientifique, en montrant la continuité du progrès et l'unité des théories. Et peut-être apportent-elles un peu d'eau au moulin du tâtonnement expérimental en le montrant à l'œuvre même sur les paliers devenus plans inclinés.

P. DEWEZ

Note de Freinet :

Les diverses sortes de savoir sont relativement sensibles aux enseignements de l'expérience. Seules les sciences humaines font exception et se pratiquent encore selon des processus dépassés, donc faux. Il est en effet admis, dans tout ce qui touche à l'éducation que les acquisitions se font *scientifiquement*, et qu'il suffit alors d'apprendre les règles et les lois pour s'en faire possesseur. Mais d'où viendraient ces règles et ces lois ? De gens qui ne sont pas capables d'inventer ou de créer quoi que ce soit et qui ne peuvent donc qu'enseigner le passé ?

On craint toujours que nos techniques demandent trop de temps. C'est qu'il y a sans doute une fautive conception du temps et de son emploi et que c'est l'Ecole qui en est victime. Nul n'a encore trouvé le moyen d'apprendre à l'enfant à parler ou à marcher plus vite. On laisse

agir la méthode naturelle. La même méthode généralisée sera toujours celle qui donnera les meilleurs résultats.

Vos observations sur ma conception de la démarche scientifique sont parfaitement justes. Ce que je dis du *tâtonnement expérimental* c'est l'allure générale, le balancement inéluctable des flèches et des paliers. Mais je n'ai jamais pensé bien sûr qu'on puisse examiner ainsi, dans la réalité, un palier visible quelque part, où des flèches apparaîtraient exactement à l'endroit voulu. La voie scientifique est une, mais elle comporte une infinité de branches et de sentiers. Chez les uns, le tâtonnement expérimental fonctionne à plein en ce moment, avec des paliers réduits et des flèches qui s'élancent à intervalles réduits. Il en est d'autres, comme l'éducation où les montées en flèche sont rares, avec des paliers qui s'étalent sur des siècles. C'est même à cette différence de structure que nous reconnaitrons l'état actuel de chaque discipline. Pour compléter mon schéma général, on pourrait peut-être établir des schémas particuliers à chaque branche et que montreraient le rythme du processus expérimental dans les sciences, l'industrie, la médecine, et aussi dans l'éducation, la morale et la sociologie. Nous aurions alors :

A l'intérieur de chaque discipline, tout progrès véritable suppose bien une rupture révolutionnaire avec le passé. « *Quand une idée simple prend corps, disait Péguy, c'est une révolution* ».

Cela signifie qu'alors les bases de la construction sont totalement changées, que les principes d'avant risquent fort de n'être plus valables, et que la construction est toute à reconsidérer. Ce qui ne veut pas dire qu'on reparte à zéro. Certains paliers — ne serait-ce que techniques — sont définitivement acquis et on s'en servira pour aller plus avant.

Il ne faut pas oublier non plus que tous les humains ne vont pas s'embarquer subitement et tous à la fois dans la brèche ouverte par la réussite. Il y a toujours ceux qui s'embarquent avec enthousiasme et ceux qui les freinent en s'accrochant désespérément au passé.

Ces processus sont difficilement visibles dans des disciplines comme les sciences où le processus de tâtonnement expérimental va s'accéléralent. Chez nous, éducateurs, il fonctionne encore au ralenti, et nous avons le temps, hélas ! d'en étudier les principes et le rythme.

C'est cette compréhension nouvelle de processus de progrès et de vie qui nous a permis de mettre sur pied une pédagogie cohérente, et scientifiquement fondée, la seule actuellement en France et dans le monde qui soit susceptible d'orienter les efforts de tous ceux qui pensent que le monde nouveau ne se fera pas ou se fera mal, sans une reconsidération radicale des processus et des fonctions d'éducation.

C.F.



XX^e Congrès International de l'Ecole Moderne

ANNECY - 1^{er}-5 Avril 1964

Tous renseignements à CEL - BP 282 - Cannes (a-m)

Quinze ans de dessin libre

par M-L et P. Cabanes

1948-1963, quinze ans ; quinze ans de dessin libre ; quinze ans pendant lesquels nous avons étudié parallèlement, dans le cadre des travaux de la Commission Connaissance de l'Enfant — d'une part, chez les enfants de 1 à 6 ans l'évolution des différents modes d'expression, langage, dessin, écriture, — d'autre part l'évolution de la technique du dessin chez les enfants plus âgés, les difficultés rencontrées, et établi des comparaisons avec l'évolution de l'expression parlée et écrite.

Evolution chez les enfants de 1 à 7 ans

Cette étude et ses résultats seraient trop longs à exposer ici. Nous noterons simplement que nous avons pu vérifier toutes les théories de Freinet et en particulier l'exactitude des diverses étapes de l'acquisition exposées dans *Méthode Naturelle de Dessin*. Je ne peux que renvoyer aux divers ouvrages de Freinet.

Cependant, nous notons que chez l'enfant qui peut dessiner (ou peindre) librement et dans un milieu qui ne le rejette pas, le dessin est le moyen d'expression le plus important, plus important que l'expression verbale. Alors que celle-ci se restreint aux choses utiles, parfois

même se réduisant au strict nécessaire, le dessin devient le véritable moyen d'expression de la richesse de l'enfant, devenant parfois un petit poème dessiné, et, ce qui est très important, presque toujours le support de l'expression orale dès que l'enfant aborde un domaine autre que celui de la vie végétative.

Nous notons aussi que ce dessin libre est souvent l'interprète de ses sentiments de ses réactions psychologiques vis-à-vis des événements réglant le milieu dans lequel il vit : il est alors le seul moyen d'expression de ces sentiments qu'il ne pourrait exprimer autrement et c'est d'ailleurs inconscient chez lui, naturel devrions-nous dire.

Ceci est très important pour l'étude de l'évolution des enfants plus âgés.

de 7 à 14 ans

De nombreux articles de *L'Éducateur*, de *l'Art Enfantin* et surtout *l'Enfant Artiste*, d'Elise Freinet vous ont dit toute la valeur éducative du dessin libre, l'aide qu'il apporte à l'acquisition orale et écrite, sa nécessité pour la formation de la personnalité.

Aussi, nous essayerons aujourd'hui d'exposer simplement les difficultés que nous avons rencontrées et d'en chercher les causes.

En fait, il n'y en a qu'une, ce que nous appelons le « trou », c'est-à-dire un moins bon rendement entre 8 et 11 ans, parfois après. C'est un fait que nous avons constaté, dans nos classes d'abord, et aussi en regardant les âges des œuvres d'enfants, soit dans les expositions, soit celles reproduites dans les revues : entre 8 et 11, la proportion des réussites est plus faible. C'est d'ailleurs le gros argument des adversaires du dessin libre. Mais nous avons aussi constaté :

a) que ce « trou » n'existe pas, ou presque pas avec des enfants *restés sur le quai*, ce que l'on remarque en particulier en examinant les dessins des classes de perfectionnement autant françaises qu'étrangères qui emploient nos méthodes.

b) qu'il n'existe pas dans certains groupes d'enfants extérieurs à l'école où les enfants se réunissent pour dessiner librement dans un milieu aidant et compréhensif.

c) il n'existe pas non plus, à l'école, chez les enfants ayant, non des possibilités, mais un caractère, une personnalité.

d) il n'existe pas, ou il est bien moins marqué dans une classe où une « équipe », ou bien la correspondance interscolaire particulièrement favorable crée pour les enfants un milieu aidant et entraînant.

Considérons le premier cas : chez qui l'expression orale, l'acquisition de l'ex-

pression orale ou écrite restent déficientes, pour ceux qui n'ont pu physiquement, familialement ou socialement vivre normalement, le dessin libre est très important comme moyen d'expression et comme support de l'expression orale ou écrite. Moins influençables par le milieu extérieur, par la hiérarchie scolaire des moyens d'expression soit du fait de leur âge mental, soit du fait de la réaction naturelle de lutte contre le milieu, ils conservent une préférence pour ce moyen d'expression si important pour eux et s'extériorisent volontiers par lui. Chez eux on assiste à *l'éclosion* : réalisation de petites œuvres d'art, avant ou parallèlement avec les progrès dans l'expression orale ou écrite.

D'autre part, les enfants ayant une personnalité réunissent à l'école (même à l'école, avions-nous envie d'écrire !) parce qu'ils négligent les influences du milieu extérieur (point c) et, dans un milieu aidant et compréhensif, les réussites sont aussi normales (b et d).

En effet, l'enfant qui prend conscience de sa personnalité, vers onze, douze ou treize ans, réussit à nouveau. Ici encore, il y a évolution parallèle du texte libre et du dessin, texte libre qui de la narration normale et habituelle entre 8 et 11 ans, passe souvent au texte essentiellement personnel, traduisant parfois des sensations poétiques et artistiques, surtout les préoccupations de l'adolescent et son appréhension de l'avenir.

Dans des milieux favorables, plus compréhensifs, ou mieux au courant que la majorité de la valeur de l'œuvre de l'enfant, peut-être aussi plus sentimentalement sensibles à l'art (nous avons noté l'enthousiasme de peintres, de grands peintres devant les œuvres d'enfants), l'enfant continue sa progression et réussit.

Donc le « trou » est essentiellement causé par les influences extérieures auxquelles l'enfant est particulièrement sensible.

Influence désastreuse de la presse moderne qui agit directement sur le subconscient de l'enfant, en particulier de la presse enfantine ou dite telle ; nous sommes navrés de constater que certaines publications (à part les publications laïques) que nous recommandons à cause du contenu meilleur, sont affreuses quant à l'illustration ! La riche illustration des manuels scolaires ne convient pas souvent, le choix n'étant pas toujours heureux.

Influence désastreuse de notre Enseignement qui a hiérarchisé les moyens d'expression qui semble ignorer (malgré Conférences Pédagogiques et I.O.) la valeur du dessin en le considérant comme un parent pauvre. Entourage, parents et souvent maîtres influencent à qui mieux mieux l'enfant par leurs réflexions défavorables, quand cela ne va pas jusqu'à l'interdiction de pratiquer.

Préjugé nettement défavorable de la société (et donc de la famille) sur l'art qui ne rapporte pas (ou seulement à quelques-uns) et l'artiste (mal jugé moralement).

-Préjugé nettement défavorable de la religion quand l'art n'est pas à son service et parce qu'il est dangereux quand il développe le sens critique et la personnalité.

Influence défavorable du jugement de l'adulte sincère souvent, mais incapable de comprendre l'œuvre enfantine car elle ne correspond pas techniquement le plus souvent à ce qu'il croit être la vérité.

L'Enfant est seul contre tous ! Et à tout moment on lui inculque par tous les moyens que l'adulte seul connaît la vérité !

Mais il y a aussi une question de technique :

Jusqu'à 6 ans, 7 ans, le dessin est un *dessin de rêve* plus que la reproduction d'une perception, d'une image réelle. Notre défaut d'adulte est de négliger le rêve, donc la personnalité pour ne retenir que la reproduction de l'image, ne donner

de la valeur qu'à la bonne reproduction fidèle de perceptions visuelles. Nous ne nions pas la valeur éducative d'une telle discipline ; elle n'éduquerait que les muscles de la main qu'elle s'avèrerait nécessaire. Mais nous oublions trop souvent que le dessin est l'expression d'une âme enfantine, l'interprétation et la traduction de perceptions et de sentiments. Nous voulons y trouver l'image que nous nous en faisons, c'est-à-dire une image à l'image de ce que nous voyons. Et nous intervenons à ce moment-là, croyant bien faire en voulant apprendre à l'enfant à dessiner à notre manière !

Bien entendu, l'enfant n'est pas encore en possession des techniques, et nous pouvons le mettre adroitement, sans imposer, en contact avec elles. Ce manque de maîtrise est une cause d'arrêt, d'arrêt partiel.

Cet arrêt est naturel, normal, correspondant au tâtonnement expérimental, aux répétitions d'acquisition.

On peut reproduire une image par des lignes, par des taches, par un jeu d'ombre, par des contrastes... suivant la personnalité et certaines conditions physiques, car nous n'avons pas la même adresse, la même façon de travailler et la même façon de voir (Ceux qui font de la photo en couleurs savent comment la perception de l'appareil et la traduction sur la pellicule sont différentes des nôtres, différentes aussi suivant l'heure, la nature du sol...)

Et en plus des qualités physiques, vision, adresse... il y a *nous*, car nous ne voyons pas seulement avec nos yeux, nous ne traduisons pas seulement avec notre main, il y a la transposition personnelle que nous faisons de l'image, et sa traduction bien à nous que nous allons faire.

Si nous imposons l'étude d'une technique, nous risquons de tomber à faux, ne connaissant pas la qualité de vision et l'adresse manuelle du sujet ; si nous

imposons l'étude de toutes les techniques, il arrivera un jour où nous tomberons juste, mais en ayant perdu beaucoup de temps et en risquant de rebuter l'enfant par des travaux qu'il jugera inutile.

Par contre, nous avons constaté chez l'enfant qui dessine naturellement, très tôt chez ceux qui ne connaissent pas « le trou », plus tard chez les autres, la prise de possession progressive d'une technique convenant à ses moyens et à sa personnalité. Nous assistons à la recherche, suivant le processus de l'expérience tâtonnée, des moyens de réaliser de traduire la vision, leur vision.

C'est à ce moment-là que nous pouvons aider efficacement l'enfant, qu'il faudra l'aider, mais discrètement.

C'est là la Part du Maître qu'a si bien défini Elise Freinet et aussi Le Bohec.

Dans cette progression il y aura aussi des arrêts, car l'enfant sent seul l'importance et la nécessité de « faire des gammes », la répétition d'acquisition.

D'ailleurs « ces gammes » ne seront pas la répétition fastidieuse d'un certain exercice. Des travaux motivés par sa vie, la vie de la classe, ou celle des cor-

respondants vont le mettre en présence de difficultés à résoudre, mais il ne restera pas indifférent car il y a toujours motivation : gravure sur lino, stencil, peinture sur étoffe ou céramique, broderie, page d'album : primauté de la ligne, emploi de la tache, nécessité de la mise en page et son équilibre... tous ces contacts lui permettront de résoudre certains problèmes et d'affirmer sa technique.

Le remède ici est facile à appliquer ! Il en est autrement de la mauvaise influence du milieu : il y a là toute une mentalité à changer.

Cependant la correspondance inter-scolaire peut apporter bien des améliorations, mais il faut que l'influence dure plusieurs années et je pense, qu'après un an d'échanges avec une école comme l'Ecole Freinet, Perrenoud en Suisse (je cite seulement des « grands »), il faut continuer avec des correspondances occasionnelles et des échanges de dessins et d'albums.

(Note : J'ai écrit presque toujours dessin, mais traduire par toutes activités qui ont recours au dessin, peinture, broderie, modelage...)

M.L. et P. CABANE



L'Ecole Moderne publie

• Art enfantin

Revue bimestrielle toute consacrée aux œuvres enfantines.
Nombreuses reproductions : 6 numéros 12 F à ICEM

• L'Enfant Artiste

par Elise FREINET

180 pages illustrées et 20 hors-textes en couleurs

42 F à CEL Cannes (a-m)

SAVEZ-VOUS CE QUE VOUS DITES ?

Fernand FEUGERE
Flammarion

Voilà un petit livre que tous les Français devraient lire et relire.

Il met en garde contre les multiples fautes de langage que beaucoup commettent avec bonne conscience et sans s'en douter.

Certes, nous autres, enseignants échappons aux plus grossières. Mais en est-il un seul — ou une seule — d'entre nous, qui pourrait, en refermant ce livre, se vanter de n'y avoir rien appris ?

Facile à lire, souvent amusant, il est vraiment très utile. Espérons qu'il aidera beaucoup de Français à mieux comprendre des mots, des locutions, des citations qu'ils utilisent sans toujours en connaître les origines, ni en comprendre le sens exact. Compréhension qui leur restituera la saveur, la verdeur qu'ils ont souvent perdu à l'usage.

M.D.

ESTHETIQUE ET PEDAGOGIE

Irena WOJNAR
Préface de Etienne Souriau. P.U.P.

Ce livre est le texte rédigé en français, de la thèse en doctorat préparée par l'auteur, sous la direction de M. le Professeur Souriau pour le doctorat de l'Université de Paris. Ce livre doit d'ailleurs paraître à Varsovie, abondamment illustré.

Le Professeur Souriau constate dans sa préface que hors de l'énorme privilège traditionnellement accordé dans la plupart des systèmes d'éducation à la lecture, à l'écriture, à la parole, au bouquin, à l'aspect livresque et verbal des choses, il ne reste que fort peu de place à la musique, à la danse, à la peinture, au théâtre, au modelage, qui commencent seulement à pénétrer dans les écoles.

« L'idée dominante, je dirais presque l'acte de foi dont tout ce livre témoigne, c'est l'importance de l'art dans la formation de l'homme ».

Avec l'appoint d'une très abondante documentation, dont témoigne la longue bibliographie citée en fin du livre. M^{me} Wojnar étudie d'abord : L'Art et l'Homme. Evolution du problème. C'est évidemment la deuxième partie : *L'Education par l'Art. Situation actuelle*, qui reste la plus intéressante.

« On remarque que l'éducation esthétique devient de plus en plus l'éducation par l'art : le développement de la sensibilité esthétique ne constitue plus le seul et unique but éducatif ; il s'agit maintenant aussi bien de former cette même sensibilité que d'élargir les connaissances artistiques, d'épanouir l'imagination, d'approfondir la vie émotionnelle et grâce à tout cela de contribuer — au moyen de l'art — au processus général de la formation de la personnalité humaine ».

Certes, notre expérience n'est pas présentée dans le livre avec tout ce qu'elle comporte véritablement avec cet élan nouveau de création originale, étendu à des masses de dizaines de milliers de maîtres, à des millions d'enfants, à cette véritable renaissance dans nos écoles d'un art qui s'intègre sans réserve à une théorie pédagogique.

Mais nous comprenons bien que l'auteur qui, pour une enquête internationale, est obligée de planer quelque peu au-dessus des réalités, soit impressionnée d'abord par les livres, par les thèses, par les réalisations spectaculaires. On ne juge vraiment notre œuvre à sa valeur que lorsqu'on peut participer dans les classes mêmes à cette étonnante création à jet continu, lorsqu'on peut voir dans nos expositions cette profusion d'œuvres que nul n'avait jamais imaginées et qui apparaîtront un jour comme un des moments bénéfiques de la renaissance de l'art en France.

C.F.

Année Scolaire 1963-64

TARIF DES ABONNEMENTS

à verser à ICEM Cannes - CCP Marseille 11 45 30

- L'ÉDUCATEUR** Revue n° 1 de l'Ecole Moderne | Rubriques permanentes pour tous les cours. Fiches-guides - Plans de travail.
Bimensuel. 20 numéros par an : 12 F, Etranger : 15 F.
- TECHNIQUES de VIE** Complément culturel de *L'Éducateur*. Les fondements philosophiques et psychologiques de la pédagogie Freinet. Modernisation de l'enseignement et vie de la FIMEM (vie internationale).
Mensuel. 10 numéros par an : 8 F, Etranger : 9 F.
- LA NOUVELLE GERBE** Toute la littérature enfantine illustrée. Un reportage de 16 pages illustrées et 16 pages de textes et dessins d'enfants. Tous degrés.
Mensuel. 10 numéros par an : 10 F, Etranger : 13 F.
- ART ENFANTIN** La revue de l'expression libre. Dessin. Peinture. Monographies. Direction d'Elise Freinet. Une revue de grande renommée.
Bimestriel. 6 numéros par an : 12 F, Etranger : 14 F.
- BIBLIOTHÈQUE de TRAVAIL** Magazine illustré. Un reportage de 24 pages et 8 pages d'actualités. Indispensable dans toute bibliothèque scolaire.
Tous les 10 jours. 30 numéros par an : 35 F, Etranger : 41 F.
- SUPPLÉMENT BT** Textes d'auteurs. Expériences. Maquettes et dioramas. Thèmes d'études pour l'histoire, la géographie, les sciences.
Bimensuel. 20 numéros par an : 10 F, Etranger : 13 F.
- BIBLIOTHÈQUE de l'ÉCOLE MODERNE** *Le livre de poche* de l'Ecole Moderne.
Souscription annuelle : 10 F, Etranger : 11 F.
- Revues spécialisées :*
- L'ÉDUCATEUR-SECOND DEGRÉ** La revue des CEG, Lycées et Collèges animée par une équipe de professeurs adaptant la pédagogie Freinet au Second degré.
Mensuel. 10 numéros par an : 8 F, Etranger : 9 F.
- BT SONORE** Encyclopédie visuelle et sonore. Un disque 45 tours et 12 vues positives avec un livret. Grand prix du disque de l'Académie C. Cros.
5 numéros par an : 60 F, Etranger : 62 F.



TECHNIQUES DE VIE

ADMINISTRATION ET RÉDACTION

I.C.E.M. - Place Bergia - CANNES - C.C.P. MARSEILLE 1145.30

France et
Communauté Etranger

Prix annuel de l'abonnement (10 numéros) . . . 8 F. 9 F.

Le numéro : 1,50 Francs.

Le gérant : C. FREINET

IMP. C.E.L. - CANNES
