SIMONE CHAMBOULANT

Chef du service d'orientation scolaire et universitaire au Bureau universitaire de statistiques

JEAN KEILLING

Membre de l'Académie d'Agriculture, Professeur à l'Institut national agronomique

ANDRÉ LICHNEROWICZ

Membre de l'Académie des Sciences Professeur au Collège de France

PAUL CHASLIN

Président directeur général de GEEP Industries

MARTIN RAMANŒLINA

Économiste

HENRI CHARNAY

PHILIPPE COUGNOT

Des expériences pédagogiques toujours plus nombreuses et diversifiées sont menées dans le monde. Mais la recherche, atomisée et cloisonnée, cherche la preuve des nombres dans un monde vivant où tout est hétérogène, complexe, enchevêtré et globalement organisé comme un grand corps.

Les expériences les plus convaincantes, si l'on cherche à les généraliser, affrontent un milieu solidement protégé par la tradition, l'habitude et l'inertie. On s'applique trop, en effet, à guider la marche des éducateurs au lieu de leur indiquer une direction.

Comme un seul tuteur, mieux que le tiraillement de chaque feuille, suffit à infléchir l'orientation d'une plante dans le sens désiré, on pourrait chercher à faire évoluer le système globalement en indiquant les larges finalités de l'éducation.

Une recherche pédagogique sans expériences, qui serait une recherche de civilisation, mobiliserait directement les éducateurs, chacun s'orientant de lui-même dans son propre domaine et par ses propres moyens sans être bridé par l'exigence de méthodes et de procédés qui ne sont vivants et valables que pour l'inventeur. On avancerait ainsi sur le chemin d'une société nouvelle dans laquelle l'éducation apprendrait enfin à manier des choses et non à jouer avec des idées. Des modifications, non plus quantitatives mais qualitatives, seraient perceptibles dans le comportement des cellules (élèves, enseignants, parents...) du grand corps réanimé.

Par quelles finalités simples, chacune traduite par un objectif clairement exprimé, pourrait-on susciter la responsabilité des enseignants et des enseignés?

C'est au fond cette question qui a orienté le débat entre des personnes choisies intentionnellement dans des milieux très différents, mais toutes également sensibles au drame d'une civilisation qui, en cherchant l'éducation que requièrent les masses dans un milieu que la mise en œuvre de la connaissance en extension bouscule par des changements de plus en plus décisifs et précipités, cherche à mieux vivre et probablement à survivre.

Les participants de cette table ronde ont l'impression qu'il est possible d'ouvrir une voie à la réflexion pédagogique par une démarche de la pensée

Saint-Exupéry (Citadelle)

our une expérimentation

Si tu veux unir les hommes, force-les à bâtir ensemble, tu les changeras en frères » **l'éducation**

CHARNAY.

Pour traiter l'expérimentation en matière d'éducation, nous devons poser le problème dans sa plus grande dimension, c'est-à-dire préciser quelles finalités on entend donner à l'éducation. Or, si nous nous référons à l'histoire, l'éducation évoque la séculaire transmission par les adultes aux jeunes de ce qu'il leur faut pour s'insérer dans leur milieu d'existence, c'est-à-dire d'une information coopérante, qui était un système d'explication, et d'une formation, essentiellement fondée sur l'acquisition de modes opératoires. Il y avait une culture, au sens agronomique du mot. L'information et la formation étaient en effet triées, ordonnées et finalisées pour une action sur l'environnement immédiat qui, biologiquement parlant, ne pouvait tendre qu'à satisfaire les besoins d'existence du groupe. Or, l'information autrefois cohérente est aujourd'hui en miettes et on ne transmet plus de modes opératoires. Les enfants souffrent, car ils n'ont pas de vision globale leur permettant de s'accrocher à des points de référence et leurs mains ne dominent plus la matière ni l'acte opératoire.

KEILLING.

Mais ce système a craqué essentiellement parce que la vision transmise a continué d'être la vision globalement statique d'un monde fini, cependant que nous sommes passés à la vision nécessairement dynamique d'un monde en expansion. On a poursuivi le conditionnement des enfants à la vision globale de l'univers d'adultes vieux alors qu'eux-mêmes voyaient un univers déjà différent. C'est probablement l'activité scientifique expérimentale, détournée de sa fin première par une démarche par trop rationaliste et analytique, qui a émietté et fait sauter en l'air cette vision globale et l'aptitude à l'action.

COUGNOT.

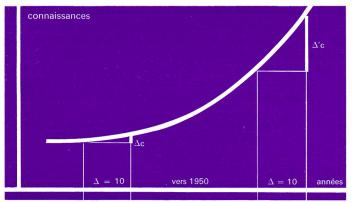
De fait, l'éducation a continué de distribuer des connaissances qui se multipliaient au lieu d'enseigner un savoir qui soit l'expression d'une pensée la plus juste possible et accrochée à des idées universelles puisque les populations étaient et demeurent hétérogènes. Il faut apprendre aux jeunes et aux adultes à vivre le mieux possible en intégrant le progrès technique tout en respectant les équilibres biologiques.

CHASLIN.

Il faut aller, je pense, encore plus loin. L'espèce est ainsi faite qu'un accord biologique ne lui suffit pas. La fuite des jeunes dans la drogue, par exemple, n'est pas seulement le refus d'un monde de violence et de contrainte, c'est aussi la nostalgie et la quête des valeurs spirituelles, des valeurs de fraternité, de beauté et d'amour universel oubliées. Ces valeurs font la dignité et l'honneur de l'homme et il ne peut s'en passer. Après avoir été pratiquement chassées de l'école, elles doivent être réintroduites.

KEILLING.

Dans ces conditions, le progrès technique devient difficile à intégrer parce qu'il y a eu changement de rythme dans l'évolution des connaissances. Elles s'accroissent tellement vite que ce qu'on enseigne à l'école n'est plus totalement vrai au moment de l'action. Autrefois, ce qu'on enseignait à l'enfant entre sa dixième et sa vingtième année était valable toute sa vie. Aujourd'hui, cet intervalle est trop long par rapport à la pente du progrès. Un autre système doit donc être imaginé pour coller au développement des connaissances : c'est l'éducation permanente. Mais, pour cela, l'éducation de base est indispensable. Elle doit être une gymnastique intellectuelle qui permette de comprendre, qui développe l'esprit critique constructif, l'esprit d'invention, de créativité. Dans la vie courante, on peut en effet distinguer deux types de personnes, celles qui s'adaptent au progrès parce qu'elles ont gardé une faculté d'adaptation et celles qui sont bloquées parce que cette faculté a été mal cultivée ou qu'elle n'existait pas. Ces dernières personnes sont destinées à devenir des épaves.



 Δ c : faible accroissement des connaissances pendant la durée de l'éducation dans un monde fini

 Δ' c: fort accroissement des connaissances pendant cette même durée dans un monde en expansion

Mme CHAMBOULANT. Charnay parlait de souffrance, mais c'est une véritable angoisse, plus ou moins consciemment ressentie il est vrai, que l'on constate chez les jeunes. On leur reproche d'être instables, mais tout ce qui les concerne manque de cohérence : le type et les modes d'enseignement, le contenu des programmes et jusqu'aux structures de pensée qu'on exige d'eux. Ainsi, par exemple, quand ils sortent d'un cours de mathématiques modernes pour passer à un cours de latin, ils doivent, en trois minutes, changer radicalement de conception du monde. Sans cesse, on demande à des garçons et à des filles qui ne sont pas structurés du point de vue mental de prendre des attitudes différentes. Pourquoi dès lors s'étonner qu'il n'y ait plus de structures du tout ?

CHARNAY.

Le biologiste Monod l'a d'ailleurs constaté : au niveau de la cellule vivante, ce n'est pas le nombre des activités qui est utile, mais leur coordination.

Mme CHAMBOULANT.

Oui, c'est pourquoi les jeunes, particulièrement les sensoriels et les concrets, ne savent plus sur quoi s'appuyer pour atteindre la structure de pensée. D'ailleurs, il est navrant de trouver le plus d'inquiets dans les établissements où l'on tente d'avoir des méthodes modernes, mais sans avoir éduqué les professeurs.

LICHNEROWICZ.

Mais cette angoisse dont vous parlez, elle me semble venir aussi d'un manque de préparation aux vrais problèmes de l'existence. On entend dire que ce monde clos, enseigné statiquement alors qu'il est perçu comme dynamique, ne prête plus à l'aventure. Or, il y a encore place pour celle-ci, pas la même qu'autrefois peut-être. Et l'éducation devrait justement consister à préparer les jeunes à affronter les aventures réelles du monde moderne, qui sont des aventures de pensée et de sentiment, mais aussi des aventures de travail, des aventures dans lesquelles l'être doit s'engager tout entier. Il faut redonner à ces jeunes le goût du risque, du risque vrai, il y a encore place sur terre pour cela.

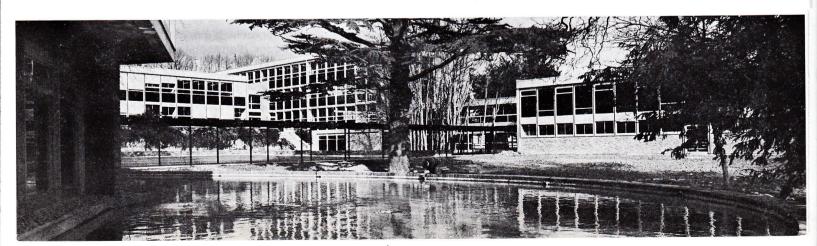
CHASLIN.

C'est dans l'acceptation du risque, en effet, qu'on doit concevoir le développement, car la recherche du risque n'est que l'exercice de la liberté. Mais tant de gens revendiquent aujourd'hui la liberté, qui ne l'assument pas et ne recherchent, au contraire, que le maintien des avantages individuels acquis, devenus privilèges à un certain niveau de pouvoir ou de responsabilité, qui s'oppose au développement collectif. Il faut donc s'attaquer aux barrières et je crois que si, l'an dernier, on a élevé des barricades, c'était aussi pour faire tomber les barrières des préjugés, des règlements, des statuts, autant de sécurisations paralysantes pour l'homme moderne, qui subit alors son époque au lieu de la dominer. Paradoxalement les résistances les plus fortes me semblent provenir des intellectuels et non des hommes engagés dans la vie économique et dans l'action. S'il n'y a pas d'expérimentation sans risque, il faudra bien accepter que le risque fasse sa rentrée dans l'enseignement français comme une valeur de formation.

Dès lors, l'expérimentation, en tant que moyen de réconcilier l'élève avec le temps et les techniques du savoir, c'est-à-dire de chasser l'ennui de l'école, sera d'autant mieux acceptée qu'une place plus grande sera faite dans l'enseignement aux matières concrètes de la vie de tous les jours, qui s'appliquent aux problèmes de toujours auxquels on n'apporte plus les mêmes réponses qu'autrefois : se loger, se nourrir, se soigner, aimer par exemple. Un enseignement élémentaire de l'urbanisme dès l'école primaire serait utile puisque les préoccupations d'ordre civique sont désormais contenues pour l'essentiel dans le développement urbain et qu'elles ne recevront de réponse vraiment démocratique que si la prise de conscience s'effectue de bonne heure. De l'étude du milieu, bien connue aujourd'hui, on peut passer à l'aménagement du milieu en créant chez les enfants un sentiment de responsabilité vis-à-vis de leur futur cadre de vie, bâti et planté. L'enfant apprend plus facilement que l'adulte mais surtout il bénéficie d'une plus grande disponibilité de temps et d'esprit et aussi d'une disponibilité de non-spécialiste, de non-intéressé, de non-habitué.

LICHNEROWICZ.

Cette ouverture sur la vie que vous préconisez ne doit pas être inconsidérée. L'éducateur est l'héritier de clercs, qu'ils fussent moines ou brahmanes et l'ancienne école était conçue comme une retraite, je dirai presque comme une gestation supplémentaire spirituelle et intellectuelle. Or, si la conception religieuse est battue en brèche, à mon sens à juste titre, je ne pense pas que l'on puisse abolir complètement cette gestation nécessaire.



COUGNOT.

Vous contestez le caractère religieux de l'enseignement. Mais nous avons vu que l'homme occidental a perdu le sens de ses attaches avec la nature et avec ses semblables. Or, au sens premier, religere c'est relier. Les religions étaient en effet le lien avec l'environnement au sens large et elles ont évolué avec la mentalité des peuples. Nous ne devons pas confondre la religion et l'église, c'est-à-dire l'ecclesia, l'assemblée. Ce sont en effet les églises et non les religions qui ont délivré un enseignement conforme à la morale d'une caste et d'une époque et, en Occident, ces églises constituent aujourd'hui autant de bastilles coupées de la vie concrète. Il faut donc restaurer le lien spirituel avec le cosmos, avec la nature et avec soi-même, c'est-à-dire redonner à l'ensemble de la jeunesse une véritable religion.

LICHNEROWICZ.

Je suis d'accord pour qu'il y ait cette relation de l'enfant avec le monde extérieur, mais il faudra éviter que les bruits de fond de la société, qui ont d'ailleurs des côtés positifs et des côtés négatifs, envahissent tout le domaine de l'éducation. Or, il n'y a pas d'écran contre eux dans un régime sans retraite.

CHARNAY.

Nous devons tenir compte de la situation existante. La société et l'école étaient liées autrefois, et le sont encore dans les sociétés primitives. Aujourd'hui, elles sont séparées. Néanmoins, tout montre que l'école, grâce à ce qu'elle impose comme discipline, devra continuer à délivrer les apprentissages de base, c'est-à-dire les langages et les modes opératoires, mais avec l'esprit critique qui caractérise son histoire. Il faut redonner aux enfants la véritable liberté qui commence par la résistance aux conditionnements. Et, pour l'éducation des jeunes comme des adultes, nous serons obligés d'inventer un mode de structuration de l'information désordonnée, proliférante qui envahit l'école et la vie quotidienne. Cette structuration, qui sera synthétisante et non pas cumulative, devra tendre à aider l'enfant pour que, à chaque étape de son développement, sa synthèse grandisse avec lui.

LICHNEROWICZ.

Et, dans ce domaine comme dans toute recherche, l'attitude expérimentale est avant tout une attitude globale.

RAMANOELINA.

Il semble qu'il y ait au départ un écueil sérieux à résoudre, celui de la transmission du savoir. En effet, après que des étudiants eurent défendu brillamment leur mémoire ou leur thèse, il m'est arrivé de leur demander d'essayer d'en faire comprendre le contenu à quelqu'un qui n'y connaissait rien. Eh bien, les plus brillants dans la soutenance se sont montrés les plus incapables de transmettre leur savoir. Nous avons tous constaté qu'il est beaucoup plus aisé d'écrire des choses difficiles que des choses faciles. Or, il y a plus important que le savoir, c'est le « faire savoir » et l'homme ne devrait pas se contenter d'une dimension unilatérale de la connaissance qu'il acquiert, car toute connaissance n'est valable que si elle est transmissible à la société. C'est ce que les chrétiens appelleraient l'évangélisation. Je viens d'une autre civilisation et d'une autre religion et le texte de la Bible m'a frappé parce qu'il est fait pour être répandu dans le monde. Il y a dans ce texte toute une pédagogie du concret et de l'universel à redécouvrir car l'individualisme du savoir empêche toute transmission.

COUGNOT.

Ceci ne serait-il pas dû à l'évolution de la pensée au cours des deux derniers millénaires ? Dans l'Antiquité, la pensée était collective, d'ordre émotif et basée sur une sorte de compréhension intuitive, de sentiment de solidarité qui n'existent plus. Aujourd'hui, la pensée est individualiste et l'Occidental ne comprend plus les paraboles qu'on lui présente.

KEILLING.

Il y a effectivement un problème d'attention de l'élève à ce qui lui est enseigné et cette attention dépend du lien qu'il perçoit entre la chose enseignée et la vie. Ainsi, cette année, j'ai eu un groupe d'élèves qui restaient absolument indifférents lorsque je leur parlais d'usines. Comme c'était la première fois que ce fait se produisait, j'ai émis l'hypothèse qu'ils n'avaient peut-être jamais vu d'usines et, pour leur en faire voir, j'ai organisé un voyage de début d'études, alors que tout le monde organise des voyages de fin d'études. Dès le retour, l'attention s'est rétablie et l'intérêt s'est développé. C'est ainsi, je pense, qu'il convient d'expérimenter. Dans la pratique, dans la vie de l'éducateur ou de l'éduqué, on rencontre des incidents que nous appellerons des effets et qui ne sont pas codifiés à l'avance. Le problème est ensuite de savoir si l'on est capable de discerner ou de supputer les



causes qui ont engendré les effets. On décortique alors les faits, on dit « ça peut venir de ceci », « ça peut venir de cela », on émet certaines hypothèses, on envisage des relations de causes à effets. On expérimente alors dans un secteur d'observation et on obtient des résultats d'expérimentation. L'observation s'est donc faite à deux niveaux : au premier, elle concerne les faits qui engendrent la formulation des hypothèses ; au second, elle porte sur les résultats de l'expérimentation.

RAMANOELINA.

Je pense en effet que c'est toute la démarche expérimentale qui est à revoir dans le domaine pédagogique. Les Occidentaux ont par exemple une tendance très nette à vouloir « intégrer le villageois africain dans le monde moderne ». Mais pourquoi l'inverse ne serait-il pas meilleur ? Cela implique dans les deux cas d'ailleurs une remise en question réciproque des deux univers. Et s'il y a aujourd'hui échec de la pédagogie, c'est parce que l'univers scolaire n'a pas su se remettre en question devant le petit univers de l'enfant qui lui est extérieur. Dans la démarche expérimentale actuelle, on a trop souvent tendance à réduire les êtres à un état d'objet sur lequel on expérimente alors qu'à mon avis c'est nous qui devrions nous expérimenter au sein de l'univers.

KEILLING.

Ainsi, face à des conditions variées, on est obligé d'adapter les méthodes, les images, les mots. Chaque individu arrive en effet avec son passé, que l'on peut comparer à un album d'images, et à chaque image s'attachent des mots et des concepts qu'il faut connaître si l'on ne veut pas tomber dans le vide. Finalement, l'auditoire se différencie par la spécialisation des images.

CHARNAY.

Autrefois, il n'y avait que des images vécues et quelques tableaux ou gravures. Mais aujourd'hui, les images plutôt perçues, c'est-à-dire cinéma, télévision, publicité et écrits de toutes sortes, l'emportent nettement sur les images vécues. De même, on a deux types de personnes, d'une part celles qui se perdent et s'enlisent dans le détail du magma concret que constitue le vécu, et d'autre part celles qui s'envolent et ne vivent que dans la notion abstraite, dans le perçu artificiel. Eh bien, je pense que l'homme de l'avenir sera un homme qui, à tout moment, pourra assurer la liaison, faire le pont entre ces deux démarches opposées.

COUGNOT.

Cet être-objet dont on vient de parler est probablement le résultat d'une démarche trop matérialiste de la science expérimentale contemporaine. On gagnerait certainement beaucoup à restaurer la part spirituelle, intuitive de la connaissance. Cela permettrait d'éviter l'application des mêmes méthodes à des enfants qui ont des possibilités d'intellectualisation, de conceptualisation, supérieures à celles d'autres enfants qui ont peut-être, eux, la possibilité de sentir et de comprendre intuitivement les choses.

RAMANOELINA.

C'est exactement le problème africain. J'ai suivi des élèves de première et de maths élem à qui l'on tentait de faire comprendre un certain nombre de choses sur le plan purement mathématique ou physique, alors qu'eux les comprenaient par d'autres voies. Ainsi, les mêmes épreuves ne peuvent être valables pour des Européens et des Africains et, cependant, ces derniers se comporteront fort bien devant la réalité.

CHARNAY.

L'expérience montre effectivement que pour construire son univers personnel, chaque être fait appel à quatre catégories de références. Les trois premières concernent l'action sur le milieu et ne sont que des moyens. Il y a les références fournies par les sens, les références fournies par l'action, c'est-à-dire opératoires, et enfin les références notionnelles qui entérinent les deux précédents types de connaissances. La quatrième catégorie, qui est en quelque sorte une quatrième dimension, concerne les finalités : c'est la référence spirituelle, celle des valeurs du groupe. Hier, l'éducation se donnait dans un milieu relativement homogène alors qu'aujourd'hui, il y a une extrême hétérogénéité des quatre catégories de références.

CHASLIN.

Vous dites que les populations scolaires sont plus hétérogènes aujourd'hui qu'autrefois. Je trouve qu'au contraire, actuellement, l'essentiel des connaissances des enfants leur est apporté par la télévision et que les mêmes programmes sont diffusés dans tous les milieux sociaux. Ces enfants, qu'ils soient de famille ouvrière, bourgeoise ou paysanne, ont donc un langage, des centres d'intérêt communs; il s'est créé une sorte de fraternité d'intérêts. Or, ce n'était pas le cas autrefois.

CHARNAY.

Attention, il s'agit d'une homogénéité factice, qui se cache derrière une pseudo culture comospolite. Il y a en effet uniformisation, mais seulement au niveau d'images perçues sur un écran et pas au niveau de l'expérience vécue.

Mme CHAMBOULANT. D'ailleurs, on ne peut même pas parler de connaissances. Il s'agit plutôt de sortes d'acquis fluides, superficiels, répondant à des moments d'affectivité ou de pulsion sans, le plus souvent, atteindre au plan intellectuel.

CHARNAY.

Les biologistes ont montré que la cellule évolue à partir de l'information qu'elle recoit. Par analogie, on peut distinguer trois catégories d'informations. Tout d'abord l'information vécue, celle, éternelle, que l'enfant glane lui-même quotidiennement et qu'il intègre. Ensuite, l'information dirigée que l'on continue de vouloir dispenser par un système éducatif clos et qui est de plus en plus déphasée par rapport à la réalité. Et enfin, l'information que l'on peut appeler sauvage, celle que nous recevons passivement du milieu extérieur et qui nous agresse : télévision, publicité... Le tout est d'accorder ces trois sources pour que le vécu et le perçu s'intègrent au mieux, grâce aux quatre catégories de références dont nous avons parlé.

LICHNEROWICZ.

Il nous faut donc une hypothèse globale d'explication pour tenter une expérimentation globale, sans quoi rien ne sera possible.

Mme CHAMBOULANT. Il serait d'ailleurs intéressant de voir de quel âge à quel âge on peut donner à des jeunes enfants, quel que soit leur milieu de vie, la possibilité de formation de ces images de base et comment on pourrait, à partir de ce vécu, créer des acquisitions de concepts, d'images perçues, c'est-à-dire passer du concret à l'abstrait, mais je n'aime pas ces termes. On pourrait ensuite essayer d'utiliser ces images d'une manière éducative pour une formation générale qui puisse être utilisée au plan personnel et au plan social.

KEILLING.

Dans ce domaine, j'ai l'habitude des auditoires extrêmement variés, pas seulement les élèves, mais l'ouvrier dans son usine, le paysan dans son village, qu'il soit producteur de navets, de carottes ou de raisin. Eh bien, ils ont tous quelque chose de concret dans leur mémoire. Ca n'est pas apparent tout de suite, mais c'est ce qui fait que ce qu'on leur enseigne s'accroche.

Mme CHAMBOULANT. Mais ce concret n'est pas le même pour tous et, de même, nous devons prendre garde que tous les enfants ne sont pas semblables. Il y en a qui vont vers le vécu d'une façon extraordinaire et d'autres, au contraire, qui vont vers ce que nous appelons l'abstraction. Certains ont en effet besoin de cette démarche de l'esprit pour retourner à l'objet alors que d'autres « sentent » directement l'objet.

RAMANOELINA.

En général, j'ai l'impression que nous avons tendance à identifier l'abstrait avec le général. Or c'est le concret qui est général et l'abstrait particulier. Les images percues et les images vécues tombent en effet à tout instant dans notre champ de perception mais, à certains moments, on les élimine au profit d'un enseignement abstrait qui est une démarche particulière dans la vie d'un individu. La démarche concrète est donc permanente alors que l'abstraite est momentanée et je pense qu'une formation continue, dont il était question tout à l'heure, ne pourra se faire que sur la base d'une démarche concrète.

Mme CHAMBOULANT. Cela pose donc le problème du contenu de l'éducation et je ne crois pas qu'on puisse le séparer de celui de la transmission du savoir, ce sont deux choses absolument liées.

CHARNAY.

Mais pour définir un contenu, il faut également une hypothèse. Elle semble simple à exprimer : d'où venons-nous ? Que s'est-il passé depuis deux siècles, depuis vingt ans ? On constate une rupture décisive qui viole les exigences profondes de l'espèce. Dans ces conditions, où veut-on aller ? que veut-on faire sur terre étant donné qu'il faudra accorder le progrès technologique avec la surface limitée, avec les réserves en eau, en oxygène et en matières premières elles aussi limitées ?

RAMANOELINA.

L'acquisition des connaissances doit donc commencer, avant de s'intéresser au plan régional ou international, par une redécouverte fonctionnelle du milieu où se trouve l'enfant. Car, si l'on doit parler de l'univers général, il faut que cet enfant puisse le relier fonctionnellement à son univers particulier. D'ailleurs, la discipline économique pourra servir de pont entre les deux univers. Tout groupe social, développé ou pas, a en effet une économie, un circuit économique qui peuvent être une illustration par l'image des autres disciplines, car il existe une illustration économique de la psychologie, des mathématiques... Les disciplines débouchent en effet sur la vie quotidienne, alors que l'économie est, au sens plein, une connaissance de synthèse.

COUGNOT.

Mais ce milieu qu'il s'agit de redécouvrir, les enfants en font partie et la liberté dont nous parlions tout à l'heure passe par la connaissance sensible de soi-même. Il faut donc que les enfants apprennent à se connaître, à connaître leurs limites et leurs possibilités mais en ménageant la part indispensable au rêve.

KEILLING.

Il y a une forme de pensée que l'on pourrait appliquer ici. On peut distinguer d'un côté la connaissance, qui se forme et évolue, et de l'autre, l'homme, l'utilisateur avec ses problèmes et ses structures propres. La connaissance étant quelque chose qui naît, se développe et meurt est donc une denrée périssable, et la stocker paraît idiot. C'est l'accès à cette connaissance qu'il faut organiser. Par contre, pour la formation de l'esprit et de l'adaptabilité des auditeurs, il serait intéressant d'envisager la dynamique de la connaissance. On pourrait par exemple étudier comment se forme la connaissance, ou certains types de connaissances. L'histoire des sciences, l'histoire des découvertes permettraient de montrer, à partir de phénomènes qui se sont présentés à lui, comment l'homme a résolu tel ou tel problème. Il y a des exemples extraordinaires qui ont une immense valeur pédagogique mais sont pratiquement effacés de la pédagogie contemporaine.

RAMANOELINA.

Vous venez de poser là le problème du raisonnement analogique, et dans cet ordre d'idée le problème du cancre est très intéressant. Chez le cancre, en effet, il n'y a pas de traduction possible du langage de l'enseignement dans le langage de son univers personnel. Or si l'on a le temps et la patience de chercher la porte étroite qui mène à cet univers, en passant le plus souvent par un centre d'intérêt concret à partir duquel on pourra utiliser ce raisonnement analogique, eh bien le cancre s'ouvre à la connaissance extérieure et l'accepte peu à peu.

KEILLING.

On peut, pour illustrer ceci, considérer que notre époque est caractérisée par l'élargissement de l'embase des connaissances, de l'embase géographique et, pratiquement, par un changement d'échelle à tous les niveaux du raisonnement. Alors, à partir du moment où l'individu que nous préparons est un citoyen du monde, il va voyager, faire des tas de choses, mais surtout il va échanger des connaissances. On assiste ainsi à un phénomène analogue à celui que nous vivons en agriculture, le passage de l'économie de subsistance à l'économie d'échange. Or, l'éducation est encore au niveau de la subsistance plus que de l'échange et c'est cette mutation qui sera douloureuse.

RAMANOELINA.

Dans certaines sociétés, l'éducation est d'ailleurs conçue comme une fonction globale de la société et ces peuples considèrent que si un éducateur vient à se spécialiser, c'est une manière de démissionner la société de sa fonction. Or il y a aujourd'hui une situation de fait qui est intéressante, c'est que les enfants font pour une part l'éducation permanente des adultes. On peut se demander alors si, devant le déficit de plus en plus important d'enseignants, la véritable révolution pédagogique ne serait pas de faire réaliser la démultiplication par les enfants eux-mêmes. On pourrait ainsi faire en sorte que celui qui a déjà compris tente d'expliquer aux autres mais, pour cela, il faut que les enfants apprennent à être des formateurs, apprennent à transmettre la connaissance. Il faut donc imaginer une technique de transformation du savoir en faire savoir, c'est-à-dire une traduction du savoir en images vécues. Car, à l'heure actuelle, les enseignants, les écrivains et les auteurs de toute sorte dans toutes les disciplines, sont généralement incapables de communiquer leurs connaissances dans un langage suffisamment clair, adaptable à tous les univers singuliers que porte en soi chaque élève. Ce ne sont pas les gens qui sont incapables de comprendre, c'est nous qui sommes incapables d'expliquer.

COUGNOT.

De même les enfants ne peuvent pas expliquer leur univers aux adultes alors qu'entre eux il semble qu'ils se comprennent fort bien, qu'ils se forment mutuellement, mais dans leurs univers et pas seulement par la parole. Il faut réaliser la communication entre le monde des adultes et celui des enfants. Utiliser alors tous les âges pour enseigner tous les âges n'est-ce-pas simplement un retour au principe du compagnonnage qui ne serait plus, comme à l'époque médiévale, appliqué uniquement à des connaissances techniques, mais également à la formation générale. Ce serait un excellent moyen de restaurer ce sentiment oublié de solidarité.

CHASLIN.

C'est dans cette perspective que s'effectuent des expérimentations d'écoles ouvertes. Dans ma commune de banlieue, nous n'avons pas écrit un manifeste, ni constitué des groupes de travail préalables, mais nous avons pris le parti de commencer par mettre ensemble les hommes qui animent l'école et ceux qui animent la cité. Dans un même complexe architectural situé au cœur de la ville — sur l'emplacement de l'ancien marché — nous avons réuni, autour du collège secondaire, maison des jeunes, maison de culture-théâtre, promotion sociale, gymnases, bibliothèques, action sociale, etc. avec une direction commune et un statut souple d'association.

Depuis un an les adultes viennent, se mêlent aux enfants, les initiatives naissent, certaines barrières résistent encore, d'autres s'effondrent déjà, la ville — c'est-à-dire la vie — envahit peu à peu l'édifice, comme un sang nouveau qui s'efforce de couler dans les veines de la vieille école. Pédagogues, animateurs et parents sont forcés d'expérimenter, de le faire ensemble, de le faire avec les enfants, donc avec leur accord. Nous comptons sur les heurts entre les personnes, mais aussi sur la volonté d'affronter les obstacles, dans le respect réaliste des nécessités, pour que ces hommes et d'abord les enfants inventent et retrouvent les grandes exigences que vous venez précisément de définir.

Personne ne sait ce que sera la pédagogie de l'an 2000, mais nous sommes sûrs de ne pas nous tromper en nous contraignant à l'expérimentation dès aujourd'hui.

LICHNEROWICZ.

Oui, et dans ce nouveau compagnonnage on sera d'ailleurs très surpris de constater que les enfants sont beaucoup plus savants qu'on le croit. En leur donnant le moyen de participer davantage à l'enseignement par des exposés, des travaux de groupe, on les obligera à puiser dans leur propre savoir et cela peut éclairer l'éducateur. Pourquoi vouloir leur apprendre, en partant de zéro, quelque chose qu'ils savent peut-être déjà à moitié, et que l'on peut probablement appuyer sur leur vécu?

KEILLING.

Tout dépendra du levain qui sera mis dans la pâte et à quel moment. Il y a des étapes de développement à respecter et un contrôle d'efficacité à faire à chaque fois. De même, il faudra définir la dimension du chantier d'expérimentation, que ce soit la classe, l'école ou la génération, ainsi que l'ordre des connaissances ou les méthodes de transmission sur lesquels on agira, d'abord en secteur expérimental, puis à effectif réduit, car il est plus facile de corriger une erreur s'il y a vingt élèves que trois mille.

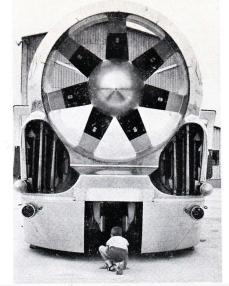
Mme CHAMBOULANT. De toute façon, il faut avoir le terrain, les moyens et les personnes. Mais si nous voulons, comme cela a été dit, que soit posée une hypothèse globale d'explication pour que puisse être menée l'expérimentation, c'est le problème du levain primitif qui est effectivement essentiel, et ce peut être la mission d'un groupe que de semer les quelques germes d'imagination créatrice qui permettront la moisson ultérieure.

CHARNAY.

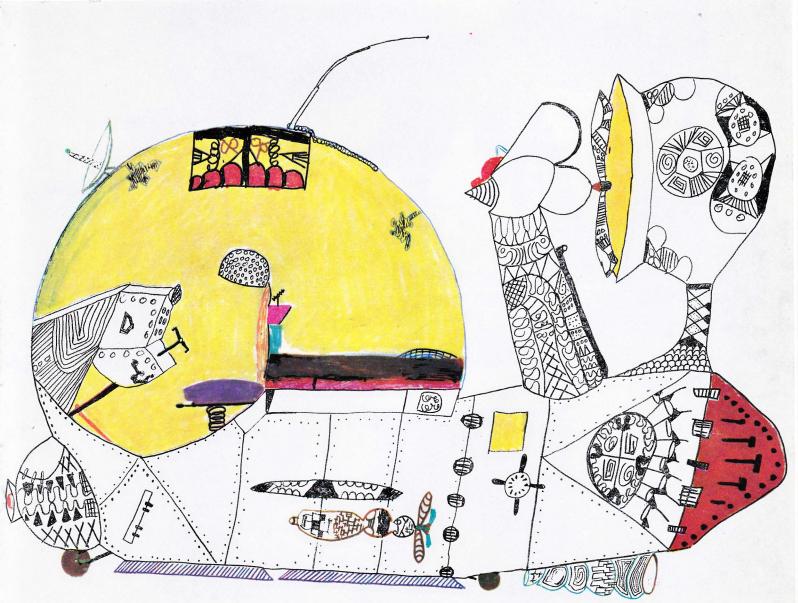
Eh bien, voici ce que l'on pourrait peut-être dire à n'importe quel éducateur. Premièrement : « que racontes-tu ? et celui que tu enseignes peut-il le raconter ? » Deuxièmement : « devant l'information pléthorique qui l'assaille, que peux-tu lui donner de durable ? quels apprentissages de base peux-tu lui enseigner pour l'élever vers la finalité de son action ? comment vas-tu l'amener à découvrir, dans le ténu de son insertion dans l'école, dans la rue, sa solidarité avec le reste du monde et avec la nature ? »

RAMANOELINA.

Alors, il est indispensable de faire prendre conscience à chacun de sa responsabilité, car de même qu'il y a une fraternité du savoir, on doit introduire la notion de responsabilité du savoir.



L'imagination des enfants au contact des innovations qui préparent leur monde d'adulte... Ici l'engin inspiré à un enfant de 12 ans par la visite faite au tronçon expérimental de l'aérotrain près d'Orléans (France).



l'aérotrain septembre 1969