

Discussion avec un secondaire sur la pédagogie scientifique et sur les problèmes urgents d'éducation

par FREINET et P. LE BOHEC

Notre camarade Le Bohec, dont on connaît le souci de recherche en profondeur des fondements de nos techniques, a amorcé une correspondance avec des amis professeurs sur quelques-uns des thèmes majeurs de notre pédagogie.

Il nous envoie les lettres qu'il a reçues ainsi que ses propres réflexions.

Pour faciliter la lecture de ces documents, nous allons, chapitre par chapitre, donner l'opinion de Le Bohec, celle de ses amis et j'y ajouterai moi-même, le cas échéant, mon opinion et mes réflexions. Nous serions heureux que cette correspondance fasse rebondir si possible une discussion entre instituteurs, professeurs et inspecteurs, qui est la raison d'être de notre revue.

LE BOHEC. — J'admets que nous ayons du mal à nous comprendre ; nous ne sommes pas placés au même stade de développement de la pensée enfantine. Vuillet écrit :

« Il est normal de tendre vers la représentation que l'adulte se fait du monde. Mais encore faut-il partir réellement de la représentation qu'en a l'enfant. Et seul le tâtonnement expérimental le permet. »

Vous êtes près de l'adulte et nous sommes près de l'enfant. Pour que nous ayons sur la pédagogie du premier degré des vues communes, il faudrait que vous sortiez de ce que vous avez appris dans les livres et que vous méditiez sur le comportement des animaux, sur celui de nombreux enfants et sur le vôtre propre. Non pas que l'on puisse vous placer dans la même catégorie que les enfants et les animaux mais parce que, en ce qui concerne la vie de tous les jours, la « vie hors-science exacte », nous agissons tous selon le processus de tâtonnement expérimental.

Pour ce qui concerne l'enseignement scientifique, nous avons un vaste champ libre car si, théoriquement, on a fait des sciences, pratiquement on n'en a jamais fait au premier degré.

PROF. — J'ai lu les différents articles que tu m'as fait parvenir et j'ai beaucoup de mal à voir où vous voulez en venir dans le domaine scientifique.

I

Si, par tâtonnement expérimental, vous voulez montrer que la recherche est faite d'erreurs et de succès, que l'on tire des enseignements de ces erreurs et de ces succès, qu'il est pédagogiquement profitable que l'enseignement soit expérimental afin que l'élève connaisse ses succès et ses échecs pour en tirer des leçons, alors c'est l'évidence et il y a, je pense, longtemps que chacun dans le domaine des sciences est d'accord là-dessus.

LE BOHEC. — Tu dis : c'est l'évidence. Il y avait une autre évidence aussi qui datait de Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Decroly.

C'est que l'enseignement ne doit pas être scolastique mais rattaché à la vie. Eh bien ! ces idées justes, Freinet les a fait passer dans la pratique, et dans de nombreux cas on peut dire aujourd'hui : l'enseignement est expérimental, ce qui est assez nouveau au premier degré.

PROF. — Je ne puis parler que de ce que je connais et j'ai dit à plusieurs reprises que j'étais incompetent pour les élèves de l'enseignement primaire jusqu'à l'entrée en 6^{me}. Dans mon domaine, je m'inscris en faux contre ton affirmation que c'est Freinet qui a fait passer l'enseignement expérimental dans la pratique au secondaire.

FREINET. — Il faut d'abord éviter le malentendu classique. On croit souvent faire de l'enseignement expérimental parce que les professeurs — et parfois les enfants — font des embryons d'expériences pour illustrer leurs leçons ou prouver l'exactitude des théories et des principes.

Il n'y a pas là processus expérimental parce que l'expérience n'est pas à la base de la culture scientifique, mais la leçon.

Avec les travaux scientifiques expérimentaux, on aborde par contre l'enseignement scientifique. L'enfant fait lui-même un certain nombre d'expériences qui sont, ou non, concluantes, qui confirment ou infirment les théories des livres. C'est la synthèse de ces expériences qui, à un deuxième stade, permettra d'accéder à la loi.

Il ne fait pas de doute que c'est nous qui avons, dans ce domaine, mené une importante expérience collective dont le succès va se répercutant. Bien sûr, le processus expérimental scientifique ne porte pas notre label, mais nous sommes sans nul doute pour quelque chose dans l'évolution en cours, dont nous nous félicitons.

II

PROF. — Si, par « tâtonnement expérimental », vous entendez rechercher « à l'aveuglette » (le mot est de J. Vuillet, *Techniques de Vie*, n° 6), alors je ne suis pas d'accord. Dire, en rappelant Montaigne, que l'on procède par « sauts et gambades », c'est... retrouver le vieux mouvement dialectique des vieux philosophes grecs, repris et développé par Hegel, Engels et Marx. Quant à nous deux — et je puis le dire, c'est la pensée de la quasi totalité des géographes et certainement des physiciens, nous pensons, comme vous, qu'il est indispensable de former un esprit scientifique, beaucoup plus indispensable que d'entasser des connaissances superficielles. Mais l'esprit scientifique n'est pas, pensons-nous, fait de tâtonnement mais de logique. Lorsque nous tentons une expérience de granulométrie des graviers et galets, par exemple, ou que nous calculons des profils d'équilibre de versants, nous travaillons d'une manière rigoureusement logique, c'est-à-dire :

- 1° Observations qualitatives ;
- 2° Mesures ;
- 3° Traduction graphique de ces mesures ;
- 4° Comparaisons.

Arrivés à ce point, nous pouvons penser, peut-être émettre une loi. Supposons que d'autres observations plus nombreuses, en d'autres lieux, etc., infirment cette loi. Qu'en concluons-nous ?

- 1° Que nous avons trop hâtivement généralisé jusqu'à la loi ;
- 2° Que d'autres expériences plus nombreuses, avec des moyens plus précis peut-être, doivent être faites.

Avons-nous tâtonné expérimentalement ? Jamais.

Le « tâtonnement » — et je n'aime pas ce mot — n'a de valeur que si vous voulez dire que nous pouvons être amenés à modifier nos hypothèses de travail en raison des résultats des expériences. Mais ces expériences se déroulent, je le répète, sans aucun tâtonnement. Or, ces hypothèses de travail doivent être elles-mêmes le résultat d'un raisonnement logique, basé sur les données connues. Ce sont ces données qui peuvent être incomplètes ou fausses, mais pas le raisonnement.

LE BOHEC. — A propos de ton point 2, je ne puis m'empêcher de faire des citations extraites de « Perspectives de l'Homme », de Garaudy :

« Le point de départ des travaux de Bachelard, c'est la juste préoccupation de mettre en évidence l'activité créatrice de l'esprit...

Se plaçant à l'intérieur du mouvement dialectique de la pensée scientifique qui élabore ses concepts, les rejette, les corrige, forme de nouvelles théories, puis les dément, remet en cause des principes, en instaure de nouveaux, les généralise, se heurte à de nouveaux démentis, et recommence inlassablement ce cycle, Bachelard a fait une analyse extrêmement judicieuse de toutes ces démarches (p. 271).

PROF. — Ce qui n'est nullement une illustration du tâtonnement. Tout cela peut être une confirmation de ce que je dis.

FREINET. — Je crois que, pour que cesse un dialogue de sourds, nous devrions nous mettre d'accord sur la valeur et la signification de certains mots.

Le *tâtonnement expérimental* d'abord, tel que je l'ai longuement défini dans mon livre *Essai de psychologie sensible* (1), n'est ni une recherche à l'aveuglette ni un simple processus d'essais et d'erreurs. Je ne crois pas que le processus que j'ai décrit ait fait ailleurs l'objet d'études particulières. Le béhaviorisme en serait la théorie la plus approchante.

Je peux largement prouver que, à la base, toutes les actions des êtres vivants se font selon les principes généraux et valables pour tous de tâtonnement expérimental. Qu'est donc ce tâtonnement expérimental ?

Par hasard, au début — c'est ce qui a fait prononcer par Vuillet le mot de « à l'aveuglette » assez mal venu — l'individu se lance dans une voie : saisir la cuiller, faire les premiers pas, manger un fruit inconnu. De deux choses l'une : ou bien, tout compte fait, l'acte s'avère être une réussite et l'individu aura tendance à refaire ce geste comme si la réussite avait laissé une trace qui facilite la reproduction de l'acte ; ou bien l'acte est ressenti comme un échec et la porte se fermera au cours du comportement ultérieur.

Par la suite, l'acte ira se diversifiant au point que ne sera plus visible le tâtonnement expérimental, et l'on baptisera *logique* ce qui n'est que tâtonnement.

La logique. — Elle est la ligne qui passe à travers toutes les expériences réussies. S'il y a un échec, la mécanique est bloquée. Il faut chercher et trouver d'autres cheminements.

Modifier nos hypothèses de travail en raison du résultat des expériences ! N'est-ce pas là le plus pur tâtonnement expérimental. Si un échec a bloqué le chemin, on cherche là aussi une autre voie, toujours par tâtonnement.

Ces expériences se déroulent sans aucun tâtonnement ? N'est-ce pas tâtonner que de reconsidérer les processus d'expériences.

Résultat d'un raisonnement logique, qui est lui-même la conséquence d'un tâtonnement !

(1) *Ed. de l'Ecole Moderne. Épuisé. En réédition.*

Basé sur les données connues, qui ont été acquises elles-mêmes par tâtonnement, parce qu'il n'y a pas d'autre voie.

Bien sûr, lorsque l'ensemble des expériences réussies — et qui sont allées se diversifiant — a établi une technique de vie indélébile, on a beau jeu de dire que cette donnée est logique.

« Ce sont les données qui peuvent être incomplètes ou fausses, mais pas le raisonnement. »

Mais le raisonnement lui-même n'est-il pas comme un chemin qui progresse, directement ou par détours plus ou moins compliqués, à travers le dédale des réussites. Il est juste dans la mesure où de nouvelles expériences ne viendront, par leur échec, infléchir ou orienter les techniques de vie.

Et si la logique n'est pas le résultat de l'expérience, qui oserait en garantir la sécurité et la pérennité ? Ou bien alors les scientifiques cessent d'être des logiciens pour devenir des dogmatiques qui admettent comme vérité définitive ce qu'on leur présente comme tel.

La dialectique ne s'appliquerait-elle donc pas à la logique ?

Nous ne connaissons pas les formules abstraites dont se prévalent les scolastiques, mais nous savons qu'un simple examen de bon sens montrerait que nous avons évidemment raison.

Ce sont ces mots de raisonnement et de logique qu'il nous faudra détrôner. Hélas ! les professeurs ne sauraient-ils plus penser s'ils perdaient ces béquilles.

LE BOHEC. — Et voici une autre citation :

« C'est à travers une série continue de contradictions et d'oppositions entre l'expérience et la théorie que celle-ci trouve les conditions nécessaires à son développement. »

Ou encore, à propos des généralisations scientifiques : « Ces tentatives, pour légitimes qu'elles soient, ne réussissent pas toujours. Chacun de leurs échecs donne lieu à une visite au cours de laquelle il est nécessaire de remettre en question les idées même les plus fondamentales et les plus familières, de remanier et de renouveler les notions pour aboutir à une synthèse unissant, sur des bases plus larges, un ensemble toujours plus étendu de faits. (Paul LANGEVIN, *La pensée et l'action*, E.F.R., 1950.)

PROF. — Excellente confirmation de ce que nous appelons méthode scientifique, en opposition avec le tâtonnement.

FREINET. — Nous ne comprenons vraiment pas : si le processus décrit par Langevin n'est pas de tâtonnement expérimental, qu'est-il donc ? Ou faut-il en conclure que la méthode scientifique à laquelle il se réfère est tout simplement à base de tâtonnement expérimental. Seulement, les scolastiques tiennent aux mots, même ambigus, qui soutiennent leur logique.

Nous ne sommes que des primaires mais nous avons la prétention de raisonner plus logiquement. Il ne fait pas de doute qu'avec si peu de loyauté dans le raisonnement, nous ne parviendrons jamais à nous entendre.

LE BOHEC. — Bachelard critique les dialogues d'Hylas et de Philonon, de Berkeley :

— Hylas assimile la connaissance à un miroir enregistrant passivement des « données » toutes faites. Il ignore l'activité de la connaissance.

— Hylas ne discerne pas le mouvement de l'homme qui procède par hypothèses, par approximations, par retouches et n'est jamais constitué une fois pour toutes. (*Perspectives de l'Homme*, p. 269.)

PROF. — Je ne crois pas Bachelard matérialiste, et d'autre part, si mes souvenirs sont exacts, Bachelard est agnostique.

LE BOHEC. — Je ne fais pas ces citations pour vous convaincre parce que vous êtes déjà convaincus, mais pour prendre une base de départ solide et sérieuse. Je ferme d'ailleurs le livre que je serais tenté de citer et de citer encore.

Définir l'esprit scientifique par la logique me paraît incomplet. A mes yeux, il y a plus que cela, il y a l'élan, la soif de connaissance qui est une sorte de nécessité intérieure.

PROF. — C'est vrai pour tout.

LE BOHEC. — Entretenir l'élan (il ne s'agit pas de le susciter puisqu'il existe au départ quand l'enfant n'a pas été coupé de ses bases de vie), le renforcer, le diriger vers son aboutissement, voilà notre difficile tâche. Et cela ne s'arrête pas à vous puisque « le mouvement de la connaissance n'est jamais fixé une fois pour toutes ».

PROF. — En résumé, je suis convaincu que faire travailler des élèves, même dans le premier degré, à l'aveuglette, pour voir ce qui va se passer, est néfaste. Ce que l'on fait, l'expérience, l'observation doivent être d'une très grande précision, classées logiquement, interprétées logiquement, jusqu'au stade maximum du développement des individus.

FREINET. — Supprimons ce mot d'aveuglette, qui prête à confusion.

Certes, à défaut de mieux, nous en sommes réduits bien souvent à suivre « méthodiquement » les programmes. Parce que nous ne parvenons pas à motiver comme il le faudrait les expériences de l'enfant.

Si l'enfant, qui apprend à marcher, était sous l'autorité d'un professeur qui aurait la prétention de lui enseigner logiquement la pratique de la marche et lui ôterait tout élan, alors oui, l'enfant agirait à l'aveuglette, non intelligemment, comme la poule qui, effrayée, tape du bec dans tous les coins du grillage au lieu de se souvenir du portillon qui lui permettrait de s'évader.

Mais l'enfant veut marcher ; pour aller d'un coin à l'autre de la pièce, pour aller prendre la chaise ou le couteau, ou pour le simple plaisir de dominer les éléments. Alors il économise ses gestes — l'économie est aussi une des grandes lois du comportement — il mesure ses mouvements, procède méthodiquement afin de réussir des gestes dont il sent la nécessité vitale.

L'enfant n'agit pas gratuitement ; il opère avec un maximum de précision. Si ses expériences sont motivées, il nous sera facile de les rendre les plus scientifiques possible. C'est en dépassant la scolastique, en allant vers la vie, en rédigeant le journal, en pratiquant la correspondance que nous donnons un sens nouveau à cette expérimentation scientifique.

Il ne fait pas de doute que la logique scolaire et la logique naturelle et vivante ne peuvent guère être comparées, ni dans les processus ni dans les résultats. C'est sans doute à ce niveau que s'établit l'irréductible hiatus qui signe notre malentendu.

III

PROF. — Je crains bien, en effet, que nous ne parlions pas le même langage. Je ne comprends vraiment pas ni les difficultés pédagogiques (les difficultés matérielles sont immenses), ni les problèmes que vous soulevez. N'enfonchez-vous pas des portes ouvertes ? Je ne vois aucun problème dans une leçon, par exemple, sur la température de l'air, si vous n'êtes pas bousculés par l'approche d'un examen.

— Observations thermométriques toutes les trois heures sous abri, ou thermomètre enregistreur, et ce le plus longtemps possible.

— Report de ces données : moyennes arithmétiques quotidiennes, traduction

graphique de ces moyennes et de ces températures, comparaison avec la traduction graphique du mouvement apparent du soleil. J'emploie ici les termes exacts : ils n'ont évidemment pas besoin d'être exprimés au premier degré : la constatation est enfantine. Si l'explication est trop difficile, on peut la supprimer. L'essentiel est d'avoir expérimenté avec rigueur et logique et d'avoir traduit avec rigueur et logique les observations.

Voilà. Je ne sais si l'enfant, jusqu'à 11 ans, a un esprit bien particulier. Je suis incompetent. Ce que je sais, c'est que mon fils, élève correct et normal, est tout à fait accessible à cette méthode comme j'ai pu le constater.

LE BOHEC. — Tu parles de leçon sur la température de l'air. Tu dis : « l'essentiel est d'avoir expérimenté avec rigueur... »

Oui, mais voilà encore une leçon voulue par le maître. Tout change si ce sont les enfants qui ont posé des questions sur la température de l'air et ont émis des hypothèses qu'il va falloir vérifier.

Nous voulons faire acquérir une attitude d'esprit qui engage davantage l'être entier et qui s'est forgée peu à peu, dialectiquement, pour s'intégrer définitivement et totalement à l'être.

FREINET. — C'est bien cela. Même dans ce cas simple où le processus semble normal, il n'en reste pas moins que c'est le maître qui, à l'origine, pose le problème et qui indique les observations ou expériences à faire. Il y a de grandes chances pour que les conclusions soient toujours conformes aux prévisions des manuels.

LE BOHEC. — Quant à X..., « élève correct et normal », il est déjà détaché d'une certaine quantité de routes qui étaient possibles et qu'il ne pourra plus rejoindre. Il est déjà sur la voie de la spécialisation. Ce sera un super-spécialiste qui creusera son domaine en profondeur et ce sera déjà bien, mais il lui manquera d'autres dimensions qui lui feront peut-être défaut dans son comportement familial et social hors de sa spécialité.

PROF. — Il ne peut plus y avoir d'encyclopédiste...

FREINET. — Cela est exact. Il n'en reste pas moins que le problème reste gravement posé hors de l'École. On sent aujourd'hui la nécessité de trouver une solution complémentaire ou collective qui permettra au spécialiste d'être mieux intégré à l'œuvre de synthèse qui est toujours œuvre de vie.

PROF. — Car il faudrait s'entendre sur le mot *Science*. Nous définissons toujours celle-ci comme étant obligatoirement accompagnée de mesure. « Pas de mesure, pas de science ! » L'histoire n'est pas une science. Or, tout ce que tu me dis fait partie de l'art d'enseigner, l'art de présenter les plats.

Dans ce domaine, je veux bien n'importe quoi ; c'est une question de goût. Je ne présente jamais mes leçons de la même manière ; cela dépend du moment et du milieu. Il y a là-dedans beaucoup de métier d'acteur. Mais cela n'a rien à voir avec l'esprit scientifique que l'on ne doit jamais abandonner. Le rôti de bœuf peut être présenté de diverses manières, je pense... il doit rester du bœuf.

FREINET. — Je pense notamment que l'affirmation : « Pas de mesure, pas de science » vaudrait d'être discutée. Je la crois personnellement fausse. Les enfants qui, sous la direction de Delbasty, ont réalisé notre beau Barbacane ont fait incontestablement œuvre de science. Et pourtant la part de la mesure y est très réduite.

Quant à présenter les plats, c'est en effet le destin de la scolastique. Et comme les enfants n'ont plus d'appétit, il faut savoir les présenter avec ruse et art.

Retournons le problème ; partons de la vie et non de la scolastique et nous n'aurons plus à présenter les plats.

PROF. — En réfléchissant à nouveau à ces questions, je ne puis mieux comparer le tâtonnement expérimental, ainsi que vous semblez le concevoir, qu'aux calculatrices électroniques que l'on a qualifiées de « brutes », au plus bas niveau des facultés intellectuelles de l'homme.

FREINET. — Et c'est exact. Ce n'est pas notre pédagogie qui imite les machines électroniques. Ce sont les machines électroniques qui se sont heureusement inspirées des processus de tâtonnement expérimental qui sont à la base de tout notre comportement. Seulement la mécanique humaine fonctionne avec une perfection qui est, pour l'instant, sans commune mesure, avec la vitesse déjà considérable des machines électroniques.

C'est une explication que nous tâcherons de développer dans de prochains articles.

PROF. — Oui, nous voulons donner une méthode de travail, car les élèves n'en ont pas (et non une habitude). Cette méthode rationaliste est, en même temps, une attitude d'esprit, et il n'est pas possible de dissocier les deux. Cette dernière est **seulement plus nette en sciences**. Cette attitude engage l'être entier et pas seulement dans notre métier mais dans notre vie quotidienne (y compris donc sociale). Et nous touchons là ce qui m'a le plus inquiété chez Freinet, je te l'ai dit il y a longtemps : c'est cette attitude d'esprit qui semble aboutir à la confusion, à une soi-disant spontanéité, à une philosophie idéaliste et non matérialiste. Il ne suffit pas d'affirmer, pour Freinet, son attachement aux idées progressistes. Pour ma part, je ne puis soutenir qu'une philosophie matérialiste.

FREINET. — Nous regrettons toujours beaucoup qu'en des questions malgré tout aussi graves, lorsqu'il s'agit de cataloguer non seulement un militant mais tout un grand mouvement pédagogique, des personnalités qui ne jurent que par les grands mots de science, de logique, de méthode et d'impartialité se prononcent définitivement sans connaître ni notre vie, ni notre œuvre, sans avoir vu des écoles travaillant selon nos techniques et sans avoir lu nos livres. Cette attitude n'est ni d'un rationaliste ni d'un marxiste. Elle est essentiellement dogmatique, et nous sommes ennemis de tous dogmatismes.

On nous accuse d'une part d'être trop matérialiste parce que nous assimilons les processus du comportement humain, et donc les processus de pensée au fonctionnement mécanique des machines électroniques et on nous trouve trop idéalistes. On répète inconsidérément cette accusation de spontanéité née dans le cerveau rétréci de nos ennemis alors que le tâtonnement expérimental ne fait aucun appel à la spontanéité.

Oui, nos conceptions pédagogiques et nos idées philosophiques doivent imprégner notre vie dont elles ne sauraient être dissociées. Elles doivent devenir techniques de vie. Et elles le deviennent chez nous. Nous pourrions, pour vous en assurer, citer une infinité de témoignages.

Mais nous ne comprendrons jamais que des rationalistes et des démocrates prônent dans leurs discours ou leurs théories l'indispensable libération de l'homme, la formation de citoyens logiques, conséquents et courageux et qu'ils pratiquent dans leur classe de désuètes méthodes pédagogiques de dogmatisme, d'autorité et d'asservissement. Mieux, qu'ils nous accusent de faire trop de fond sur la liberté et la vie aux dépens de règles établies depuis toujours par nos communs ennemis.

Nous nous refusons à nous laisser enfermer sous une quelconque dénomination. Educateurs, nous voulons former des hommes qui seront capables de

construire la cité de liberté, d'égalité et de paix de demain et nous tendrons notre main fraternelle à tous ceux, de quelque idéologie qu'ils se réclament, qui veulent nous aider dans cette besogne essentiellement progressiste et constructive, rationnelle, matérialiste et idéaliste tout à la fois. Nous connaissons mal les systèmes au nom desquels on lance des anathèmes sur nos travailleurs sincères et dévoués, mais il suffit d'un reste de bon sens pour savoir choisir les voies de l'éducation laïque, progressiste et humaine.

Que conclure ? dit Le Bohec.

1° Dans cette discussion, j'ai le tort de mélanger un peu tous les genres et de ne pas prendre assez garde aux mots que j'emploie. Alors, pan sur Le Bohec.

Mais je ne regrette rien : il faut mélanger les genres. Peut-on considérer uniquement la formation de l'esprit scientifique sans tenir compte du reste ?

2° Et puis, il y a surtout une chose que je voudrais creuser plus à fond et je crois avoir réuni, maintenant, assez de faits personnels pour voir clair et essayer de voir encore plus clair en ce domaine. Je voudrais, comme tu le fais d'ailleurs, que l'on envisage l'être humain dans sa totalité et qu'on essaie de le désaliéner. L'étude de l'aliénation de l'homme a été faite, mais il faudrait faire aussi celle de l'enfant, et nous verrions ce que nous apportons de positif et la route qui nous reste à suivre pour arriver au but.

L'époque est maintenant centrée sur l'avoir et nous voudrions que l'enfant (et l'homme) puissent être.

D'autant plus vous avez et d'autant moins vous êtes et d'autant plus est votre conscience aliénée. (K. MARX.)

Cela, nous commençons à le réaliser dans nos classes et nous voudrions pouvoir continuer à le réaliser.

Pour qu'il soit, l'homme doit être aussi scientifique et il ne se réaliserait pas sans cela. Mais c'est seulement une partie d'un tout.

FREINET. — Cette conversation à distance ne résoud certes rien. Elle nous aide à nous situer, et c'est l'essentiel, et à sentir quels sont les obstacles que nous aurons à vaincre pour que s'instaurent les vrais dialogues, préludes à la collaboration que nous souhaitons, par-dessus la barrière des degrés.

Un certain nombre de points de base ont été soulevés ici. La discussion est à peine ouverte. Nous aimerions que nos lecteurs nous écrivent, surtout s'ils ne sont pas d'accord avec nous. De cette discussion sortira toujours beaucoup de lumière.

Que le Professeur dont nous avons cité l'opinion nous excuse de nos réponses parfois vives. Nous le savons sincère, comme la grande masse des professeurs qui lui ressemblent. Ils sont ce que les a faits la scolastique qu'ils ont subie comme nous, dans un milieu où le souci de libération et d'humanisme ne tient que bien peu de place. Qu'ils réfléchissent à nos arguments comme nous réfléchissons aux leurs et, un jour prochain, nous parviendrons à une synthèse qui sera l'Ecole Moderne de demain.

C. FREINET.