

LES FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES DES TECHNIQUES FREINET

**TECHNIQUES
DE
VIE**

BIMESTRIEL

12

FÉVRIER 1962

S O M M A I R E

C. FREINET et P. LE BOHEC.	Discussion avec un secondaire sur la pédagogie scientifique et sur les problèmes urgents d'éducation
D ^r C. DE MONDRAGON.	La liberté d'expression est-elle une thérapeutique ?
L. VANDENDRIESSCHE.	"Naturelle" et dyslexie
J. BILLARD	Mémoire, langage et personne
L. LEGRAND.	Quelques réflexions sur la pédagogie des sciences
P. LE BOHEC	L'Ecole Moderne et l'Education physique
Les livres	

Comité de Patronage

- + M. Ad. FERRIÈRE
M. R. DOTRENS, Genève
M. CROS, Directeur de l'Institut Pédagogique National
M. HART, Ministre de l'Education de la République de Cuba
M. CHAGOT, Sous-Directeur de l'Institut Pédagogique National
M. BLOCH, Professeur à la Faculté des Lettres de Caen
M. MUCCHIELLI, Professeur de psychologie à la Faculté de Rennes
M. NEEL, Professeur à la Faculté des Sciences de Grenoble
M. MAUCO, Directeur du Centre psycho-pédagogique Claude Bernard, à Paris
M. DELCHET, Directeur du Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université de Lyon
M. NAZET, Sous-Direction de la Jeunesse et de l'Education Populaire
M. LEFEBVRE, Inspecteur primaire à Alger
M. CHEVALIER, Inspecteur primaire à Dunkerque
M. UEBERSCHLAG, Inspecteur primaire à la Réunion
M. GOAVEC, Inspecteur primaire à Rabat (Maroc)
M. JOUBREL, Délégué général de l'A. N^o des Educateurs de Jeunes Inadaptés
M. BARBOTEU, Inspecteur départemental de la Jeunesse et des Sports
Dr FRIEDEMANN, Directeur de l'Institut d'Hygiène mentale de Bienne (Suisse)
M. ISCHER, Directeur des Etudes pédagogiques à Neuchâtel (Suisse)
M. BARBIER, Directeur des Activités culturelles de l'Union Suisse des Coopératives (Membre de la Commission Suisse pour l'UNESCO)
M. MEYLAN, Professeur honoraire de pédagogie de l'Université de Lausanne (Suisse)
M. GUÉNIAT, Directeur de l'E.N. des Instituteurs du Jura à Porrentruy (Suisse)
M. 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^{mes} 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.

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'enfoncez-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 fautive. 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.

La liberté d'expression est-elle une thérapeutique ?

par le docteur C. DE MONDRAGON

Dans la discussion que nous avons eue au stage du Château d'Aux, j'avais brièvement exposé mon opinion sur la nécessité pour le pédagogue d'être aussi un thérapeute, ce qualificatif étant pris au sens large de celui qui aide non seulement à l'épanouissement de l'enfant — ceci, c'est de la prophylaxie — mais encore de sa « guérison » si besoin est.

Qu'un grand nombre d'enfants aient des difficultés psychologiques à surmonter, ne serait-ce qu'en raison des différentes étapes à franchir pour leur développement affectif, est un fait admis de tous.

Mais faut-il, pour cela, connaître personnellement l'enfant et apprécier, s'il en a, d'où proviennent ses difficultés psychologiques ?

Les textes libres, les dessins libres, apportent au maître une connaissance indiscutable de l'enfant qui y exprime, avec toutes les richesses de son imagination créatrice, également ses préoccupations, ses aspirations, ses conflits.

Mais comment le pédagogue pourra-t-il comprendre ce que l'enfant y *projette* (angoisse, sentiments d'échec, espoirs qui y sont inconsciemment exprimés) s'il ne connaît pas la « situation personnelle » de l'enfant.

Et quel remède pourra-t-il lui apporter sans cette connaissance ?

L'enfant, il faut bien le dire, ne se libère pas automatiquement parce qu'il se projette librement. La répétition d'un même thème projectif peut même aboutir à enfermer un peu plus l'enfant dans son conflit. Il faudra, ayant identifié ce que représente ce thème, grâce à la connaissance de la situation effective de l'enfant, l'orienter vers des thèmes qui l'aideront à sa *réelle libération*.

Valeur de la liberté d'expression

J'estime que la pratique des exercices libres (textes, discussion, dessins, modelage) est indiscutablement favorable à l'éducation de l'enfant, à la formation de sa personne au sens large du terme.

Provoquer le développement harmonieux chez chaque enfant des aptitudes existant en lui, c'est la thèse de base des conceptions pédagogiques nouvelles.

Elles s'opposent à la conception traditionaliste considérant l'éducation comme la transmission de génération à génération du matériel culturel d'une nation.

La théorie de Freinet est de faire confiance à la spontanéité de l'enfant,

d'écarter tout ce qui pourrait être une prédétermination du développement de l'enfant... elle s'attache à récolter tout ce qui peut rendre compte de l'imagination ou de la sensibilité de l'enfant, son génie créateur, ses jeux, ses danses, ses dessins, ses récits.» (Professeur P.-R. Wallon.)

Mais elle sait bien, avec Makarenko, qu'il faut « sortir de cette idée de l'individu développé pour lui-même et lancé ensuite dans l'existence avec des chances diverses mais sans que l'on ait pu lui montrer comment il pourrait s'intégrer à la société ».

Ainsi sont venues s'ajouter les techniques d'observation, où la leçon du maître se substitue à l'enquête menée par les enfants, les méthodes de travail en équipe, les organisations en coopérative.

Ces habitudes d'expression personnelle, d'acquisition des connaissances par des observations expérimentales à partir des faits — matériels, économiques, sociaux — ces habitudes de travail en équipe permettent une meilleure intégration à la société que l'adolescent rencontrera après l'école.

Mais je ne pense pas qu'elles puissent, par elles seules, vraiment libérer les enfants ayant des conflits internes.

Pendant longtemps la pédagogie scolaire a pensé que l'enfant pouvait être façonné et éduqué totalement par l'école. Elle ne savait pas et parfois elle ne sait pas encore, que l'enfant est façonné beaucoup plus tôt, puisqu'à cinq ans toute la trame personnelle de notre vie affective est déjà tracée.

C'est la connaissance de cette trame primitive, harmonieusement organisée ou non, qui permettra au pédagogue d'aborder et d'analyser les difficultés de développement de certains élèves.

Cette connaissance lui est livrée par toutes les projections que l'enfant fait à son insu avec les exercices libres.

Ceux-ci représentent un matériel d'analyse capital dont on peut tirer parti pour alors réellement préparer à la vie tel ou tel enfant qui, s'il n'a pu surmonter ses difficultés affectives, échouera dans son adaptation à la société même s'il est par ailleurs un « brillant élève ».

Principe de la projection en psychologie

Comme l'a défini Frank, « une technique projective est une méthode d'étude de la personnalité qui confronte le sujet avec une situation à laquelle il répondra suivant le sens que la situation a pour lui, et suivant ce qu'il ressent au cours de cette réponse. Le caractère essentiel d'une technique projective est qu'elle évoque du sujet ce qui est, de différentes manières, l'expression de son mode personnel et des processus de sa personnalité ».

Par exemple, si l'enfant dessine une famille à table, c'est dans l'expérience vécue de sa propre famille et des relations impersonnelles qu'elle possède à ses yeux qu'il puisera sa représentation.

Remarquons que les techniques projectives sont à peu près les seules épreuves qui permettent d'étudier la personnalité sans l'influencer. S'il s'agit d'expression libre (texte, dessin), cette remarque est encore plus vraie.

L'étude psychologique des éléments exprimés est devenue possible à la

lumière des enseignements que nous a apportés la psychanalyse. Le terme de projection est dû à Freud, c'est lui qui a su montrer pourquoi il n'y avait pas « d'expression gratuite », qu'il y avait toujours un choix, conscient ou inconscient.

Parmi ces mécanismes, retenons avec Williams les trois principaux :

- 1) Chaque individu, en organisant et en intégrant les stimuli qui rencontrent ses sens, utilise un processus sélectif. En d'autres termes, ce que nous percevons ne dépend pas uniquement de ce qui se présente à nos sens, mais de ce que nous choisissons de percevoir, consciemment ou inconsciemment.
- 2) Nous percevons ce qui présente pour nous un intérêt et rejetons ce qui nous cause trop de douleur ou de perturbations émotionnelles pour que nous l'admettions.
- 3) Il y a beaucoup de choses en nous que nous ne pouvons accepter et la projection est un mécanisme de défense dont se sert le Moi pour rejeter sur le monde extérieur les vœux et désirs inconscients qui, laissés libres de pénétrer la conscience, seraient trop douloureux à accepter.

On voit que le mécanisme projectif est inconscient, qu'il peut révéler certains éléments de la personnalité profonde que l'enfant ne pourrait pas exprimer directement. (Dessine un animal, l'enfant fait une girafe. Pourquoi as-tu dessiné cet animal? Parce qu'il est grand, répond l'enfant. C'est un des plus petits de la classe, son frère cadet le dépasse. Est-ce gratuit, son choix?)

On voit que le mécanisme projectif est un mécanisme de défense contre les tendances inconscientes. (Paul dessine un chasseur armé d'un énorme fusil qui abat tous les animaux de la forêt. Doit-on déduire que Paul avance dans la vie sans crainte, prêt à braver tous les obstacles; ou au contraire, qu'il n'a pas confiance en lui mais seulement dans l'aide extérieure — l'énorme fusil.)

On voit également que le mécanisme projectif fait attribuer aux autres les impulsions que l'enfant refoule et censure. (François dessine un cambrioleur aux prises avec un coffre-fort, un policier s'apprête à le surprendre. François est-il le cambrioleur ou le policier? L'un et l'autre tout à la fois, mais si on lui demande, il sera seulement le policier.)

La méthode du dessin libre est largement utilisée en psychologie infantile et elle reçoit une application journalière en neuro-psychiatrie infantile.

Pigeon en a fait une étude approfondie et ce n'est pas lui qui me contredira sur la valeur projective du dessin chez l'enfant.

Mais là où je dois apporter une critique dans l'optique où je me place, c'est vis-à-vis des difficultés que rencontrera le pédagogue pour apporter une interprétation psychologique et psychanalytique du contenu des exercices libres.

La position du pédagogue

C'est effectivement lui demander une tâche à laquelle il n'a pas été préparé. Est-ce une raison pour qu'il néglige cet aspect de la connaissance de l'enfant et, partant, que la recherche du matériel apporté par les exercices libres lui échappe? Je ne crois pas.

Certains enseignants connaissent ces questions, ils les étudient et savent les appliquer.

Si la pédagogie d'une façon générale doit s'appuyer sur la psychologie de l'enfant pour chercher les meilleures méthodes d'enseignement, elle doit aussi apprendre à l'utiliser pour épanouir tel ou tel enfant dont elle prend en charge l'éducation et qui éprouve des difficultés conflictuelles.

J'admets cependant que tous les enseignants n'ont pas forcément ni les goûts, ni les aptitudes individuelles pour orienter leur méthode sur cet aspect particulier. Dans ce cas, qu'ils sachent s'en écarter.

Mais pour tous, il y a un autre moyen de parvenir à une connaissance personnelle de l'enfant.

Il est simple et je l'estime indispensable : c'est l'entretien en tête-à-tête avec l'enfant. Non pas le questionnaire stéréotypé ou l'interrogatoire que certains pourraient juger policier, mais seulement le contact bienveillant où l'on s'efforce *d'écouter sans rien dire*.

Il faut que cet entretien ait lieu dès le début de l'année scolaire, avec chaque enfant, répété s'il le faut au cas où un premier contact n'aurait pas « accroché ».

Sans lui, comment connaître la représentation que l'enfant s'en donne, comment il s'y situe lui-même.

L'enfant ne se comprend pas si on l'isole de tout son contexte.

Je cite Freinet : « Quelques questions primordiales devraient toujours se présenter à l'éducateur : l'enfant qu'il est chargé d'éduquer y est-il disposé par son état physiologique et psychique ? A-t-il dormi convenablement dans une pièce aérée ? Est-il nourri normalement et avec soin ? Peut-il jouer hors de l'école ? Trouve-t-il, dans sa famille, le milieu favorable à son évolution ? »

Je cite Ferré, inspecteur de l'Enseignement de la Seine, qui disait, dans une radiodiffusion à la R.T.F. : « Le jugement d'un maître sur un élève est infirme s'il ne tient pas compte de l'environnement de l'enfant, des rapports que ses parents ont avec lui, et aussi ont entre eux. »

Une question se pose : les parents peuvent-ils reprocher au maître cette attitude ? L'expérience nous montre le contraire : c'est un bon maître, répètent-ils, il s'intéresse personnellement à chaque enfant, il veut les connaître en particulier. Et si cet accord existe implicitement avec les familles, c'est que, de ce fait, ce qui caractérise le plus l'éducation d'aujourd'hui par rapport à celle d'hier c'est, comme l'a écrit M. Debesse, « qu'au lieu d'appliquer des solutions toutes faites au problème éducatif, l'éducation actuelle s'efforce de chercher des solutions nouvelles aux difficultés que rencontrent les parents ».

Les parents font confiance au pédagogue à qui ils confient leurs enfants de plus en plus tôt. Ils savent bien que c'est non seulement pour leur apprendre à penser, mais encore, aujourd'hui, pour leur apprendre à vivre et pour les aider à s'épanouir.

La liberté d'expression est un moyen. Elle enrichit l'enfant car elle lui permet d'extérioriser et de matérialiser ses élans créateurs, ses choix (vivre, c'est agir ; agir, c'est choisir). Elle contribue à lui donner confiance en lui-même.

Mais elle n'est pas automatiquement un moyen de libération. Si l'enfant doit surmonter des obstacles psychologiques importants, elle n'est pas suffisante pour les lui faire franchir.

Ils le seront souvent dans la mesure où le pédagogue, par sa connaissance

personnelle de l'enfant, par l'interprétation de ses projections, pourra le guider individuellement, orienter ses choix, indiquer aux parents les conflits qu'il constate et, avec eux, chercher les moyens de les résoudre.

Il y a beaucoup à découvrir, à expérimenter sur ce plan dans le domaine pédagogique. Les difficultés, les obstacles, les critiques peuvent être nombreux.

Mais cette conception nouvelle de l'éducation, définie comme une hygiène mentale au lieu d'être un apprentissage, est au cœur même du débat entre l'éducation d'hier et celle d'aujourd'hui.

Elle n'est pas étrangère, je le pense, aux préoccupations de l'Ecole Moderne.

Docteur C. DE MONDRAGON.



Nous savons gré au docteur de Mondragon d'aborder le débat avec beaucoup d'expérience et de sagesse.

Nous sommes heureux de voir un homme aussi totalement informé de tout ce qui touche au devenir des enfants, reconnaître et affirmer ce que nous pressentons depuis toujours : que l'expression libre dans tous les domaines peut devenir un élément majeur d'une thérapie mentale et sociale.

Et nous approuvons le docteur de Mondragon de mentionner que cette expression libre ne sera pas forcément, à elle seule, thérapeutique. Oui, l'individu qui a confié, directement ou indirectement, ses drames intimes au papier, aux matériaux ou aux marionnettes n'est pas forcément sorti de ce fait du cercle dangereux où se débat sa personnalité. Encore faut-il que quelque chose, ou quelqu'un le délivre, le fasse s'évader des complexes qui l'obsèdent, pour revivre à la vie.

C'est parce que nous n'avons pas, d'ordinaire, la formation nécessaire ni les connaissances pour déclencher cette délivrance que nous ne conseillons que timidement à nos camarades de se lancer dans les révélations psychologiques qui peuvent venir de textes libres, de dessins, de représentations dramatiques ou de scènes de marionnettes. Certes, nous distinguons parfois certaines scènes qui nous laissent craindre des drames intimes que nous essayons d'éclaircir en nous informant sur la vie sociale ou familiale des enfants. Mais il s'agit en somme là, des cas simples, à la portée de tout le monde. Mais la psychanalyse qui pourrait être amorcée sur la base de nos documents est quelque chose de plus délicat et de plus subtil que nous pourrions cependant mettre à la portée des éducateurs si une équipe de chercheurs de la compréhension et de la compétence du docteur de Mondragon voulait bien nous y aider.

Nous apporterions, nous, les faits, les comportements, les textes libres, les réalisations libres dans divers domaines. Nous les soumettrions aux spécialistes et tous ensemble, nous mettrions au point une thérapie de l'expression libre qui serait à la portée de tous nos camarades.

Qu'en pense le docteur de Mondragon ? Une telle équipe pourrait-elle être constituée qui serait pour nous la meilleure des collaborations, celle justement que nous souhaitons depuis longtemps.

Je sais bien que notre ami Pigeon a, dans sa thèse, abordé ce sujet. Je voudrais qu'on en organise plus systématiquement la technique. Je crois qu'il y aurait possibilité de parvenir à une révélation psychanalytique des enfants par les textes libres, comme le T.A.T. l'a fait avec des textes d'adultes. En face de telles ou telles constatations, nous pourrions lire les tendances, les voies dans lesquelles il faut chercher, les pistes vers lesquelles les éducateurs seraient orientés.

Si même le succès d'une telle réalisation n'était pas total, nous y puiserions du moins une compréhension plus profonde et plus intéressante de notre fonction.

Pourrions-nous nous mettre à l'œuvre ? Nos camarades seraient si heureux de participer à une entreprise qui pourrait faire date, tant pour la pédagogie que pour la psychologie.

En attendant, comment pratiquement, sans nous lancer dans les techniques spécialisées, essayer de dénouer la libération amorcée par l'expression libre ?

Par les solutions préconisées par le docteur de Mondragon d'abord : prise de contact individuelle et intime avec les enfants, prise de contact amorcée par le texte libre ou le dessin et que nous pourrions approfondir notamment pendant les séances de travail libre au cours desquelles le maître pourra apporter sa part intelligente.

Nous n'irons pas souvent plus loin dans ce domaine. Mais nous pourrions agir positivement par d'autres voies.

Le docteur de Mondragon dit fort justement : « La liberté d'expression enrichit l'enfant, car elle lui permet d'extérioriser et de matérialiser ses élans créateurs, ses choix (vivre, c'est agir ; agir, c'est choisir). Elle contribue à lui donner confiance en lui-même. »

C'est bien cela. La liberté d'expression libère chez nos enfants des besoins et des possibilités que la scolastique avait annihilés. Elle leur redonne ce sens de l'action et de la création qui sont plus nécessaires à l'homme qu'on ne croit. Par ces techniques nous les aidons à devenir maîtres dans une des disciplines de leur choix ; et rares sont les enfants qui ne réussissent dans aucune branche. Ils sont tous capables d'avoir un brevet et de réussir un chef-d'œuvre. Dans l'ancienne école, la plante végétait, même si elle avait parfois les apparences de la santé. Mais elle ne fleurissait pas ; elle ne fructifiait pas et ne pouvait de ce fait accomplir son naturel périple. Nous la faisons fleurir et s'épanouir et porter graine, ce qui, au point de vue psychique doit avoir une portée essentielle.

Et nous l'aidons à réussir.

La plupart des tares psychiques de nos enfants se concrétisent dans le sentiment ou la crainte de l'échec. Toute la pédagogie traditionnelle est une pédagogie de l'échec — et c'est peut-être là son plus grave défaut.

Nous, nous faisons réussir nos enfants.

Quand, dans une classe, nous parvenons à procurer à chacun sa part de travail vivant et constructif et sa part de réussite, quand nous avons le fort en orthographe, l'excellent écrivain, le poète, le musicien, le chanteur, le conférencier, le dessinateur, le peintre, le graveur, l'imprimeur, le calculateur, l'historien, l'inventeur scientifique, l'acteur, le marionnettiste, le coureur, le grimpeur, le nageur... il n'y a plus de queue de classe, il n'y a plus de cancre. Nous avons ouvert des brèches par où passeront dans un élan irrésistible toutes les forces vives de l'être. La vie triomphera.

Mais notre travail n'en serait pas moins facilité par l'étude psychologique et psychanalytique qui hâterait encore cette libération par le travail et l'action.

C. FREINET.

"Naturelle" et dyslexie

par L. VANDENDRIESSCHE

Nous ne devons pas perdre de vue qu'il y a plusieurs méthodes globales de lecture, fort différentes les unes des autres. Il y a toutes les globales où l'apprentissage se fait à partir de livrets, de textes qui sont l'œuvre de l'adulte et qui, pour être certes plus intéressants, n'en sont pas moins artificiels. Et puis il y a la « Naturelle », où le matériau de base est le Texte libre grâce auquel l'enfant exprime sa propre pensée. On connaît la valeur culturelle de cette méthode, la seule qui présente à l'égocentrisme de l'enfant la langue écrite comme un moyen d'échange — centrifuge autant que centripète — et qui « contienne » le goût de lire et d'exprimer sa pensée.

Mais, au regard de la dyslexie, il y a encore deux types de « Naturelle » : la Naturelle sans imprimerie, qui est la simple « idéo-visuelle » de Decroly, et la Naturelle avec imprimerie, que nous nommerons par commodité « N + I ».

Il y a aussi deux groupes de détracteurs de la globale. Il y a d'abord — ce sont les plus nombreux — ceux qui l'accusent de tous les maux (défauts d'orthographe, inefficace pour les enfants faibles et, depuis quelque temps, « fourrière de dyslexie ») sans la connaître et par simple paresse d'esprit, pour pouvoir par contraste redorer le blason de la méthode traditionnelle. Je me suis beaucoup amusé quand j'ai constaté, lors de mon arrivée dans ma circonscription, que l'on accusait comme ailleurs la globale des échecs en orthographe... alors qu'elle n'était pratiquée dans aucun de mes C.P. !! Mais passons.

Il y a toutefois des gens parfaitement sérieux, qui accusent la globale de favoriser la dyslexie chez les enfants prédisposés. Ils l'affirment preuves à l'appui : ce sont des médecins, des psychologues, des pédagogues spécialisés. Certes, dans les cas qu'ils évoquent, il en est qui n'ont d'autre origine, hélas ! que le juvénile — mais dangereux — enthousiasme de tout jeunes maîtres qui se lancent dans la globale sans la connaître. Et Dieu sait si c'est redoutable.

Par contre, il est certain que l'ensemble des globales ordinaires échouent avec des enfants chez qui l'élaboration des rapports spatiaux n'est pas parvenue à la maturation qu'on est en droit d'attendre d'un enfant de 6 ans : possession parfaite des relations topologiques, et perception acceptable des formes euclidiennes. Je n'insiste pas et renvoie à l'excellente étude de Piaget : « La représentation de l'espace chez l'enfant ». J'ajouterai que cela se comprend parfaitement : il faut une perception singulièrement « structurante » pour « voir » et surtout reproduire d'emblée la foule des relations spatiales et des formes qui composent un groupe de mots. En deçà d'un certain seuil — et c'est le cas des prédisposés à la dyslexie d'origine spatiale, la seule qui nous intéresse car les autres ne relèvent pas de la pédagogie mais de la médecine — c'est impossible.

Et force est d'ajouter que la « Naturelle » sans imprimerie n'échappe pas à la règle. J'ai eu l'occasion de voir des classes où cette méthode est pratiquée : elle réussit généralement avec tous les enfants, même d'intelligence très médiocre, mais on y retrouve régulièrement le petit contingent de dyslexiques des classes de globale.

Par contre, et ceci est essentiel, la dyslexie n'apparaît jamais dans les classes où l'on pratique la N + I. Les maîtres qui utilisent cette méthode le savent bien, et je l'ai constaté si souvent que je l'affirme sans ambage. Et je crois qu'on peut aussi fort bien l'expliquer : qu'on songe à l'éducation systématique du sens spatial qu'est l'opération d'imprimer. Il y a la notion concrète « droite-gauche », c'est le sens conventionnel du composteur, le « côté de la vis », le sens du remplissage avec ses constantes

matérielles, il y a la notion « haut-bas » des p, b, d, q, du « cran » des lettres par rapport à soi, la notion du « à l'envers » avec glace à l'appui, les relations de contiguïté des lettres du mot, les « blancs » qui concrétisent celles d'éloignement, les relations de position dans le « rail » qu'est le composteur et des composteurs entre eux dans la presse, l'étude minutieuse et critique (on travaille à l'envers) des formes euclidiennes. Bref, pour un enfant qui structure d'avance mal l'espace, l'imprimerie est un exercice d'analyse et de synthèse spatiales tellement efficace que la dyslexie n'apparaît pas.

Mais évidemment, on pourrait nous rétorquer que c'est simplement parce que nous avons eu la chance de n'avoir jamais, dans nos classes nouvelles, et par un hasard miraculeux, d'enfants structurant mal l'espace. Une telle affirmation semble bien fantaisiste. Toutefois, c'est une hypothèse que nous sommes résolus à lever.

La Naturelle est une merveilleuse méthode qui ouvre à l'enfant la pleine possession et le goût de la langue écrite. Nous allons essayer de prouver expérimentalement que, complétée par l'imprimerie, elle prévient radicalement la dyslexie (ce que nous croyons déjà très fermement). L'ultime argument tombera ainsi, lui ouvrant toutes grandes, en droit, les portes de l'école primaire. Et ce sera, pensons-nous, une utile information pour nos amis médecins et psychologues.

L'expérience va être organisée, dès l'année prochaine, dans quatre des C.P. de ma circonscription où l'on va pratiquer la N+I. Elle se prolongera d'année en année, et dans un nombre de C.P. qui sera de plus en plus important. Les résultats seront accumulés et, lorsque le nombre des enfants examinés atteindra plusieurs centaines, nous estimons que les conclusions commenceront à pouvoir être considérées comme significatives. Nous les publierons alors.

Voici la méthode de recherche que nous utiliserons.

1) Dès la rentrée, des psychotechniciens qualifiés feront subir à tous les enfants de ces C.P. le test W.I.S.C. qui déterminera leur Q.I. On sait qu'on réserve le nom de dyslexique aux enfants incapables d'apprendre à lire, mais dont le Q.I. est supérieur à 90. Une première sélection interviendra donc : seuls les Q.I. supérieurs à 90 seront retenus.

2) Puisque les dyslexiques « spatiaux » se recrutent parmi les enfants qui structurent mal l'espace, nous soumettrons donc tous nos enfants sélectionnés à deux tests qui, outre l'intelligence, évaluent le degré de maturation de cette élaboration : le « double barrage » de Zazzo et le « Bender-Santucci ». Nous retenons ces tests car ils mettent en jeu les mécanismes spatiaux fondamentaux de la lecture. Apparaîtront ainsi les enfants d'intelligence normale mais dont la maturation spatiale est insuffisante. Ce sont, par définition, les sujets prédisposés à la dyslexie d'origine spatiale. Ils seront repérés et formeront, dans chaque C.P., le groupe expérimental. Les autres Q.I. inférieurs à 90 et normaux sur le plan spatial formeront le groupe de contrôle.

Et tout le monde apprendra à lire avec la N + I.

A la fin de chaque année, dans chaque C.P., et selon un barème en cours d'élaboration, le niveau de lecture et d'orthographe de tous ces groupes sera mesuré et comparé. Comme nous l'avons dit, tous ces résultats seront accumulés jusqu'à posséder une valeur statistique significative.

Alors, de deux choses l'une : ou bien nos « groupes expérimentaux » liront et orthographieront difficilement, et alors l'hypothèse selon laquelle la N + I prévient la dyslexie sera infirmée. Ou bien ils se comporteront comme les groupes de contrôle, régulièrement, et il sera ainsi démontré que nous avions raison. Les maîtres « N+I » sauront ainsi qu'ils n'ont pas été les bénéficiaires d'un hasard miraculeux, celui de n'avoir jamais eu de « prédisposés à la dyslexie » dans leur classe.

Attendons que les chiffres parlent.

Nous vous tiendrons au courant... prenez patience !

L. VANDENDRIESSCHE,
Inspecteur de l'Enseignement Primaire,
Boulogne-sur-Mer.

Mémoire, langage et personne

par J. BILLARD

« ... Est-ce que l'on vous fait toujours réciter des leçons devant une pendule ?

— Une pendule ?... Vous voulez dire un compteur ?

— Oui, une sorte de taximètre.

— C'est à l'internat. Et à l'externat.

— Alors, on compte la quantité de souvenirs par unité de temps ?

— De souvenirs... exacts et congrus.

— Rien que mémoire ?... Et le jugement ? La faculté d'observation ?

— A ce stade des études, on n'en a pas besoin... »

Paul VALÉRY, dans *L'idée fixe*.

La mémoire se crée au sein de la perception même dans la capacité d'appréhension.

L'essentiel de la mémoire n'est pas dans l'exactitude de la répétition.

La mémoire, avant d'être enregistrement et conservation est d'abord mémoire de quelqu'un, non mémoire en troisième personne, mais mémoire en première personne.

La mémoire « valorise » électivement tels ou tels événements, telles ou telles idées, tels ou tels sentiments.

Les souvenirs s'organisent, se transforment, disparaissent en conformité avec certaines structures.

La mémoire demeure soumise à la loi d'intérêt. Nous enregistrons très bien et nous retenons avec une grande sûreté ce qui touche nos intérêts majeurs. Nous retenons ce qui touche notre sensibilité.

Nous retenons ce qui est fermement structuré : les formes et les figures parfaites, les groupes symétriques, les ensembles cohérents et réguliers.

Se souvenir, c'est retrouver des structures familières et comprendre c'est reconnaître ou discerner les structures constitutives d'une chose.

On ne peut apprendre et retenir que ce que l'on a compris.

La mémoire oscille constamment entre la capacité d'apprendre et la capacité de comprendre. Mais le champ de la mémoire s'étend au-delà et au-dessous de la vie mentale, dans les zones du désir et des tendances.

Tout être, enfant ou adulte, affirme un certain nombre de « valeurs » qui définissent sa « personnalité », sa « mémoire ».

Dans toute son ampleur, la mémoire est l'organe de la fidélité à soi-même.

La mémoire, en permettant à l'expérience de se décanter, réalise le passage d'une actualité de surface à une « actualité de profondeur » et le recul du temps permet de dégager une « authenticité » plus réelle.

Le problème n'est pas de rechercher si l'enfant se souvient, mais pourquoi il oublie.

Dans « Mélange » N.R.F. 1941 (p. 103/104), Paul Valéry écrivait :

« Rien de plus incertain, rien de plus difficile à prévoir que ce qui adviendra de la trace laissée en nous par un événement de la sensibilité. Parfois la plus cruelle atteinte, ou bien le point, l'accès le plus délicieux se perd, s'efface... Les circonstances, les vicissitudes ultérieures dissolvent à jamais la puissance de ces instants, qui fut suprême.

Nous retrouverons peut-être, par accident, le souvenir de la figure de ces états critiques ; mais non plus la morsure, la chaleur, l'espèce particulière de douceur ou de vigueur infinie qui leur donnèrent en leur temps une importance incomparable.

Notre passé se représente, mais il a perdu son énergie. Mais parfois, après bien des années, toute l'amertume ou tout le délice d'un jour aboli redevient. Le souvenir est d'une présence insupportable. Rien n'explique l'inégalité du destin de nos impressions ; et il semble qu'une sorte de hasard se joue de ce que nous fûmes, comme il fait de ce que nous serons. »

Morsure, chaleur, vigueur infinie... qualités propres à cette actualité du présent où s'élabore sans cesse le passé.

Mais le hasard, s'il dénonce les limites de notre ignorance, ne saurait rien expliquer.

En réalité, les souvenirs se « réincarnent » en conformité avec une certaine vérité de nous-même.

L'évocation développe une nécessité intime.

A travers le chiffre du souvenir nous nous retrouvons nous-même.

La mémoire la plus authentique est celle qui coïncide avec le noyau de notre être le plus intime.

Jamais la mémoire n'est une pure et simple inertie perpétuant ce qui s'est une fois produit. Elle est toujours réaffirmation de soi.

En ce sens, la structure de la mémoire coïncide avec la structure de la personne.

En ce sens, réhabiliter le rôle de la mémoire c'est réhabiliter le rôle de la personnalité.

Enrichir et former la mémoire, c'est enrichir et former la personnalité.

Le souvenir: nous adhérons à lui et il adhère à nous dans la mesure où nous apercevons en lui un moment de notre être authentique.

Tout souvenir (matière et forme) met en jeu la personne qui endosse le souvenir.

Eût-il l'aspect de la réaffirmation d'un montage verbo-moteur.

L'automatisme de la répétition pure et simple d'un texte serait privé de toute valeur s'il n'était mis au service de l'expression d'un sens intime et très riche.

Il faut le souligner fortement, le « par cœur » est une expression équivoque et ambiguë.

Dans la mesure où savoir par cœur se limite à pouvoir réciter en restant étranger ou extérieur à ce qu'on récite, il est certainement la forme la moins authentique et la moins durable du savoir. Il en est la forme la plus labile et la plus illusoire, car, précisément, le cœur n'y est pas, ni la tête. Psittacisme, verbiage, verbalisme et verbosité en sont les seuls résultats.

A ce « par cœur » déloyal et vain, il convient d'opposer un « par cœur » authentique.

Dans ce « par cœur » authentique, la répétition signifie la reprise subjective de l'élément objectif. A travers la répétition matérielle, c'est moi-même alors que je retrouve, un moment de ma vie qui se redonne à moi.

Alors, mais alors seulement, il m'est possible de reconnaître, sous les espèces d'un automatisme vide de substance, le symbole de mon être intime.

Alors, dans l'unité de la personne reconciliée avec soi-même, l'évocation répond à l'invocation. C'est dans l'affirmation de la vocation personnelle que la reviviscence du souvenir assure au rappel sa précision et son exactitude.

Se souvenir ou se rappeler, c'est toujours reconnaître et reconnaître, c'est toujours participer.

Ainsi la reconnaissance n'est pas restreinte au seul domaine de la mémoire. En fait, tout moment de la perception (représentation) suppose cette « participation » qui nous met personnellement en jeu.

Les données matérielles de l'expérience appellent toujours ce même coefficient d'intégration qui définit à la fois la personnalité et le souvenir.

Nous ne saurions nous composer un souvenir d'une expérience qui nous resterait étrangère et c'est toujours nous-même que nous reconnaissons dans le souvenir.

Paul Valéry écrivait dans « L'Idée fixe » :

« Quand on songe à la quantité probable d'éléments d'idées et d'éléments d'actes qui sont « en nous » (à l'état latent, c'est-à-dire inconcevables) et dont les combinaisons successives, le passage incessant à l'actuel nous constituent !

Parmi elles, il en est sans doute de plus fréquentes, de plus aisément renouvelables, qui nous accoutument à elles, nous font notre « personnalité » et nous la définissent, et nous y font croire, et nous la font concevoir comme une entité... isolable, et même indestructible, invariante, éternelle, indépendante au suprême degré.

Mais ces liens profonds, cette reconnaissance de « nous-mêmes » me semblent se résoudre en sensations organiques, en appétences et répugnances, dont on pourrait pour chacun de nous, former une table qui le caractériserait. »

C'est dire qu'on ne se souvient jamais que de soi, et que la mémoire est coextensive à la personne.

D'autre part, la reconnaissance est coextensive à l'action.

On peut en distinguer trois modes : 1° la reconnaissance sensori-motrice ; 2° la reconnaissance intellectuelle et sociale ; 3° la reconnaissance comme affirmation dernière de soi.

1° La reconnaissance sensori-motrice : elle est habitude plus que mémoire.

2° La reconnaissance intellectuelle et sociale : elle est faite d'habitudes d'esprit. Elle suppose l'avènement du langage et ne fait qu'un avec son acquisition.

Ces deux types de reconnaissance portent sur l'intégration de l'homme dans le monde. Ces schémas-moteurs ou intellectuels, il faut, d'eux à moi, la conscience d'une « appropriation ».

3° Mais changent les visages, les circonstances, changent même les langages, je me reconnais le même à travers le temps. Ce dernier mode de reconnaissance manifeste l'immédiateté dernière de moi à moi-même. Non pas reconnaissance de tels ou tels souvenirs, mais identification critique, authentification plus profonde, épreuve nouvelle de moi-même dans une identité que je prends à mon compte.

Ici, reconnaître c'est ratifier.

Ainsi, même les réflexes intellectuels ou sociaux, l'usage apparemment le plus objectif du savoir supposent toujours une participation de la première personne.

Reconnaître, c'est justifier, légitimer, valider comme vrai, c'est authentifier en fonction d'une réalité ou d'un ensemble de valeurs préalablement admis.

Toute atteinte à la mémoire indique une aliénation.

Apraxie, c'est aphasie. Troubles de la parole, de la praxis et de l'intégrité de la personne ne font qu'un.

La reviviscence des souvenirs exprime la finalité propre de la personne.

Reconnaissance, c'est « gratitude », c'est-à-dire : adhésion intime.

En ce sens, le passé, c'est ce qui ne passe pas, ce qui n'est jamais dépassé. Converti en nous-même, intégré à notre propre existence, il ne cesse de s'affirmer en nous comme un visage de notre être le plus authentique.

En ce sens, le « par cœur », c'est le Verbe fait Chair. Comme langage, immédiatement et incessamment disponible, il est l'horizon toujours réel de notre présent et comme l'incantation de la parole à venir.

Il ne saurait se confondre avec cette forme dégradée du « par cœur » où sous les espèces d'un rite réitératif s'embusque la trahison de l'accoutumance et se prépare le déclin de toute parole vivante.

L'essentiel de la mémoire ne réside pas dans son rôle de fixation, d'enregistrement et de conservation.

« L'essentiel de la mémoire, — comme le souligne M. G. Gusdorf, dans son livre « Mémoire et personne » — ne réside pas dans l'exactitude de la répétition. Celle-ci importe peu. Même dans sa perfection, elle évoque une vie dépersonnalisée, un automatisme de l'objectivité qui défigure le sens de la condition humaine. »

Et ce n'est pas un hasard si le mot de reconnaissance a pris aussi le sens de « gratitude », indication d'une plénitude affective supposant une adhésion intime.

Dans l'enseignement du français tout texte présenté aux enfants réclame cette « adhésion » de l'intelligence et du cœur.

« ... quoi que soit l'objet de l'explication, quoi que soit le texte, il faut que ce soit lui qui mène, lui, c'est-à-dire le mouvement d'un esprit qu'il nous faut seulement suivre et comprendre de notre mieux. Si nous l'avons assez sévèrement choisi, s'il est aussi beau qu'il devrait toujours l'être — car nous n'avons pas à nous occuper du médiocre — il est dans la classe la chose la plus précieuse, ce qu'il ne faut cesser de traiter avec respect. Il faut qu'il commande, qu'il fasse de cette heure une heure entre toutes les heures, qu'il devienne souvenir. C'est notre grande chance de professeurs de français de devoir par métier rencontrer chaque jour de notre vie quelque merveille, quelques unes de ces paroles humaines que le temps ne peut pas user. La grande affaire est de ne pas nous y habituer, de demeurer toujours aussi neuf devant elles, plein d'enthousiasme et d'humilité. »

Ainsi s'exprime Jean Guéhenno dans une étude consacrée à l'enseignement du français.

Ici le texte n'est plus cette matière inerte offerte à la fixation, à l'enregistrement et à la conservation d'une mémoire séparée de l'intelligence et du cœur.

« Ici, enseigner sa langue, ce n'est peut-être qu'enseigner à vivre. Les exercices de rédaction, les explications de texte, tout doit nous être occasion de retourner à la vie, à ses rumeurs, à ses contacts, à ses odeurs, à ses spectacles, à toutes les sensations, à tout ce qui est la matière de la joie et de la souffrance avant d'être la matière de la pensée et l'occasion de nos jugements, de nos choix, de nos décisions, de nos refus ou de nos actions, de nos rêves. »

Ici, ce sont les termes mêmes de Jean Guéhenno : « Tous, le maître et les élèves, sont entraînés par la grandeur et la force du sens, qui doivent devenir toujours plus éclatantes. »

Ici le texte se met à vivre d'une vie coexistensive à celle de la mémoire et de la personne.

Dans cette perspective, l'enseignement de la langue et l'enrichissement de la mémoire et de la personne ne font qu'un.

C'est dire que le langage (comme fonction) est la langue (sous les espèces d'un

vocabulaire et d'une grammaire) devenue parole humaine effective, chargée d'intentions particulières et de valeurs personnelles.

La langue est toujours une langue morte avant de devenir parole vivante animée par la totalité du psychisme humain.

De la langue morte et fossile du dictionnaire à la parole vivante il y a toute la distance qui sépare la troisième de la première personne, toute la distance qui sépare le non-sens du sens.

Car on ne saurait trop revenir sur cette remarque de Pierre Clarac :

« ...il faut, je crois, partir de ce fait que, pour les élèves, un texte scolaire, quand on le leur présente, est un texte mort. Et la raison d'être de l'explication, de tant de commentaires où l'on ne veut voir que vains bavardages, c'est d'amener les élèves qui se croient en face d'un texte mort, à découvrir que ce texte est l'expression de quelque chose de vivant.

A quel point les textes classiques pour les élèves sont morts, c'est ce qui ne cesse de m'étonner. J'entends expliquer partout « la Mort et le Bûcheron ». Et chaque fois, c'est la même chose. Vous vous rappelez : le Bûcheron, épuisé de fatigue, met sa tête dans ses mains. Pour la première fois de sa vie peut-être, il prend conscience de sa misère ; il se fait dans sa cervelle obscure un petit travail d'analyse. Il est malheureux : pourquoi est-il malheureux ? Il fait le compte pour lui-même des causes de son malheur.

Sa femme, ses enfants, les soldats, les impôts,

Le créancier et la corvée

Lui font d'un malheureux la peinture achevée...

« Sa femme, ses enfants, les soldats, les impôts... Mais enfin, mon enfant ce n'est pas naturel, peut-être, que cet homme mette au premier rang des causes de son malheur, avant même les soldats qui le pillent et les impôts qui l'écrasent, sa femme et ses enfants. Il n'y a aucune raison de penser que cette femme est une mauvaise femme et que ses enfants sont dénaturés. Il y a là tout de même quelque chose qui devrait vous arrêter. »

L'élève est stupéfait. Il est si loin de penser que, sous les mots de la fable qu'il anonne, il puisse y avoir quelque chose qui ressemble à la vie ! Si on ne l'arrête pas, il passera à côté de ce qui est l'essence même du texte. Il ne comprendra pas que le bûcheron ne peut pas nourrir les siens, que des bouches affamées l'attendent dans sa chaumière ; il ne verra pas l'abîme de détresse que le poète creuse devant nous en nous montrant que le pire malheur du pauvre homme lui vient de ce qui devrait être sa meilleure consolation. »

Qui ne saurait saisir à la lumière de cet exemple précis toutes les insuffisances du « par cœur » ? Qui oserait prétendre que, même dans la perfection de l'exactitude le « par cœur » puisse livrer « l'essence même d'un texte » ?

Ajoutons qu'il ne s'agit pas d'apprendre la lecture, la grammaire, l'orthographe, la rédaction et le calcul, mais qu'il s'agit pour l'enfant de faire « siennes » en en première personne — toutes les ressources de la conscience parlante.

Il s'agit d'augmenter, d'enrichir, d'approfondir le langage, de créer du langage, de valoriser et d'aimer le langage, à la faveur de toutes les activités où s'augmente la conscience de parler.

La conscience, à elle seule, est un acte vif et plein, un acte humain. Toute prise de conscience est un accroissement de conscience, une augmentation de lumière, un renforcement de la cohérence psychique.

La cohérence psychique, la cohérence de la personne et la cohérence du langage ne font qu'une seule cohérence.

La parole c'est le langage vivant. Vie et verbe ne font et ne doivent faire qu'un.

Il s'agit donc de traiter le langage comme chose vivante. Il s'agit par exemple

de « couvrir » les mots. Alors l'éclosion la plus inattendue et la plus rare sort du mot qui dormait dans sa signification, inerte comme un fossile de significations.

Un langage qui ne surgirait pas des profondeurs de l'être, des profondeurs de la psyché, des profondeurs de la conscience parlante, ne saurait être un langage vivant.

Nous le comprenons mieux au niveau de la simple distinction des genres, dans la profondeur de la conscience rêveuse, en suivant ce rêveur de mots qu'est Gaston Bachelard.

Entre la glace où l'homme regarde son visage et le miroir où la femme contemple sa beauté, entre l'huis rébarbatif et la porte accueillante, entre la montre fidèle et le chronomètre exact, entre le bois et la forêt, entre la nuée et le nuage, entre la saveur et le goût, entre l'odeur et le parfum, entre le herceau et la berce, entre le feu et la chaleur, entre les cheveux et la chevelure, entre le savoir et la science, le souvenir et la souvenance, entre le rêve et la rêverie... c'est en restituant aux mots leurs nuances premières qu'il sera possible de retrouver le besoin de mettre au féminin tout ce qu'il y a d'enveloppant et de doux par-delà les désignations trop abstraites et formelles du masculin et du féminin.

Retrouvée dans sa profondeur vivante, — c'est-à-dire : ressentie et vécue — la langue permet de comprendre que les mots des grandes choses, comme la nuit et le jour, comme le sommeil et la mort, comme le ciel et la terre, ne prennent leur sens qu'en se désignant comme des « couples ».

« Comment des mots qui ne sont pas de même genre pourraient-ils être synonymes ? » se demande G. Bachelard.

« La » mémoire et « le » par-cœur, n'en doutons pas, ne peuvent être synonymes.

Retrouvé dans toute sa richesse sémantique, le mot n'a de sens qu'en tant qu'il exprime vraiment un mouvement, une vibration du moi psychique sous un choc venu du dehors ou une impulsion venue du dedans.

Retrouvé dans toute sa richesse, il intéresse tous les niveaux de la structure personnelle.

On ne saurait donc dissocier l'exercice d'élocution, et son objet immédiat d'enrichissement des moyens d'expression, du mouvement réel de la pensée propre à l'enfant. Sa participation vraiment personnelle à l'expression n'est possible que motivée par des intérêts et des besoins. D'où la nécessité de recourir à une méthode qui banisse tout verbalisme, toute acquisition formelle, donc purement illusoire, tout exercice artificiel et extérieur à l'enfant.

Mais on brise le langage, quand on en fait un moyen ou un code pour la pensée, et l'on s'interdit de comprendre à quelle profondeur les mots vont en nous.

Car le vrai problème est de savoir « qui » parle, « qui » lit, « qui » écrit. Quelle passion, quel désespoir, quelle tendresse, quel étonnement, quelle violence, quelle rage, quelle insolence, quelle indignation, quelle superbe, quelle humiliation ruminée, quel feu, quelle ardeur, quelle flamme, quelle vie, quel secret de profondeur règlent l'attaque et la coupe des phrases ?

« Qui » ? — sinon cet intime noyau de la conscience parlante, de la mémoire parlante, de la personne parlante ? — de la « première personne » ?

Si l'on fait du langage un moyen ou un code de la pensée, on s'interdit de comprendre qu'il y ait un besoin, une passion de parler, une nécessité de se parler dès qu'on pense ; on s'interdit de comprendre que les mots aient pouvoir de susciter des pensées, qu'ils mettent sur nos lèvres des réponses dont nous ne nous savions pas capables, qu'ils nous apprennent notre propre pensée.

Comme l'a très bien vu Maurice Merleau-Ponty, les opérations expressives se passent entre parole pensante et pensée parlante, et non pas, comme on le dit légèrement, entre « pensée » et « langage ».

Pensée et parole s'escomptent l'une l'autre. La parole opérante fait penser et la pensée vive trouve magiquement ses mots. Mais le langage, dans sa perfection, est une perfection sans modèle.

Le sens, c'est le mouvement total de la parole ; c'est pourquoi notre pensée traîne dans le langage.

Le langage signifie, quand, au lieu de copier la pensée, il se laisse défaire et refaire par elle.

La parole vraiment expressive tâtonne autour d'une intention de signifier, qui ne se guide pas sur un texte, qui justement est en train de s'écrire.

Si nous voulons rendre pleine justice à la parole vraiment expressive, il nous faut évoquer quelques-unes de celles qui auraient pu être à sa place, et ont été rejetées. Sentir comme elles auraient autrement touché et ébranlé la chaîne du langage, à quel point cette parole-ci était vraiment la seule possible, si cette signification devait venir au monde.

Là est véritablement l'art d'écrire.

Ce mouvement de va-et-vient entre la parole pensante et la pensée parlante, cette agilité et cette souplesse, ce tact et cette promptitude, cette liberté maîtrisée, cette vigilance constante, ce sens de la rectification immédiate, jamais la routine du « par cœur » ne pourra y faire accéder.

Comme l'opération du corps, celle des mots me reste obscure. Les mots qui m'expriment sortent de moi comme mes gestes, ils me sont arrachés par ce que je veux dire, comme mes gestes par ce que je veux faire.

Il y a dans toute expression une « spontanéité » qui ne souffre pas de consignes.

Cette « spontanéité » du langage, elle est moi-même.

Comme notre corps ne nous guide parmi les choses qu'à la condition que nous cessions de l'analyser pour user de lui, le langage n'est expressif qu'à la condition que nous cessions de lui demander à chaque instant des justifications pour le suivre où il va, qu'à la condition que nous laissons les mots et tous les moyens d'expression du livre, s'envelopper à cette auréole de signification qu'ils doivent à leur arrangement singulier.

La puissance parlante n'est pas la somme des significations morphologiques, syntaxiques et lexicales.

Ces « connaissances » ne sont ni nécessaires, ni suffisantes pour acquérir une langue.

C'est la « signification » qui anime la parole, comme le monde anime mon corps.

Exprimer, pour le sujet parlant, c'est toujours prendre conscience.

Aucune conduite n'est, dans l'homme, le simple résultat de quelque mécanisme corporel, c'est dire qu'il n'y a pas, dans le comportement, un centre spirituel et une périphérie d'automatisme. Tous nos gestes participent à leur manière à cette unique activité d'explicitation et de signification qui est nous-mêmes.

Selon la remarque de Maurice Merleau-Ponty, « il n'y a désormais pas d'autre manière de comprendre le langage que de s'installer en lui et de l'exercer ».

Selon celle d'André Malraux, « Apprendre à écrire, c'est apprendre à parler avec sa propre Voix ».

Si les considérations qui précèdent sont justifiées, il paraît difficile d'attendre d'une pédagogie qui tendrait à identifier le « par cœur » et « la » mémoire, un secours appréciable pour résoudre les problèmes posés par la « crise du français ».

Dans l'acquisition du langage, la seule discipline où le « par cœur » puisse se justifier est précisément celle que la circulaire du 19 octobre 1960 ne mentionne pas : la récitation.

Paradoxe ou omission, mais omission d'autant plus paradoxale qu'il importe de distinguer — fondamentalement — la prose et la poésie.

Rappelons sur ce point les distinctions valéryennes :

« ... la perfection d'un discours dont l'unique objet est la compréhension consiste évidemment dans la facilité avec laquelle la parole qui le constitue se transforme en tout autre chose, et le « langage », d'abord en « non-langage » ; et ensuite, si nous le voulons, en une forme de langage différente de la forme primitive.

En d'autres termes, dans les emplois pratiques ou abstraits du langage, la forme, c'est-à-dire le physique, le sensible, et l'acte même du discours ne se conserve pas ; elle ne survit pas à la compréhension ; elle se dissout par la clarté ; elle a agi ; elle a fait son office ; elle fait comprendre ; elle a vécu.

« ... le langage qui vient de me servir à exprimer mon dessein, mon désir, mon commandement, mon opinion, ce langage qui a rempli son office, s'évanouit à peine arrivé. Je l'ai émis pour qu'il périsse, pour qu'il se transforme radicalement en autre chose dans votre esprit ; et je connaîtrai que je fus « compris » à ce fait remarquable que mon discours n'existe plus : il est remplacé entièrement par son « sens » — c'est-à-dire par des images, des impulsions, des réactions ou des actes qui vous appartiennent : en somme, par une modification intérieure de vous.

« Il en résulte que la perfection de cette espèce de langage, dont l'unique destination est d'être compris, consiste évidemment dans la facilité avec laquelle il se transforme en toute autre chose.

« Au contraire, le poème ne meurt pas pour avoir vécu : il est fait expressément pour renaître de ses cendres et redevenir indéfiniment ce qu'il vient d'être. La poésie se reconnaît à cette propriété qu'elle tend à se faire reproduire dans sa forme : elle nous excite à la reconstituer identiquement. C'est là une propriété admirable et caractéristique entre toutes. » — Paul Valéry.

Admettre ces distinctions valéryennes, c'est reconnaître que le « par cœur » n'apporte aucun secours à la « compréhension », ni à la « vérification » de la compréhension ; c'est reconnaître qu'il est en soi une dénaturation du langage et le plus infallible moyen de faire d'une prose vivante un texte mort ; c'est reconnaître qu'il consacre le divorce entre la parole pensante et la pensée parlante.

En fait, incapable d'accueillir et de restituer la parole d'autrui dans sa plénitude significative et affective, incapable de la ressaisir selon le meilleur de son sens, le « par cœur » demeure également impuissant à traduire la richesse de la profondeur intime de la personne.

Subtilement tyrannique et toujours superficiel, il constitue l'un des plus redoutables obstacles au développement de l'unité et de la cohérence de l'être, considéré sous le triple et indissociable aspect de la mémoire, du langage et de la personne.

Enfin, dans la mesure où le langage implique un constant souci de probité dans la présence au monde et à soi-même, l'emploi du « par cœur », en réduisant la fidélité à n'être plus que conformisme stérile et subordination dérisoire à une lettre privée de toute substance, s'oppose à cette forme supérieure de fidélité novatrice et créatrice qui, en se référant constamment à l'authenticité de la valeur, peut seule définir la dignité de l'être intime.

Dans la mesure où le langage, — qu'il soit serment ou témoignage — a pour rôle de traduire, sans les trahir, toutes les nuances du développement et des métamorphoses de l'être, l'emploi du « par cœur » s'oppose à cette rigueur, à cette loyauté et à cette transparence de la conscience qui peuvent seules définir l'Honneur du langage et l'Honneur des Hommes.

Jacques BILLARD,
Inspecteur de l'Enseignement primaire,
Mostaganem.

Quelques réflexions sur la pédagogie des sciences

par L. LEGRAND

Je partirai d'un exemple précis, fourni par un de nos amis dans un dernier numéro de *l'Éducateur de l'Est*. Il s'agit de l'exploitation, en sciences, des objets apportés en classe par les enfants. Voici la technique préconisée :

Exemple : LA CHATAIGNE

Jean-Marie a passé son jeudi à parcourir la forêt pour ramasser des châtaignes. Il nous ramène des coques, des marrons. Ensemble, nous établissons un plan de travail. Que pourrais-tu faire ?

- Observer la forme de la coque.
- Observer l'intérieur, l'extérieur, les piquants.
- Observer le fruit : forme, couleur. L'ouvrir.
- Voir ce qu'il y a dedans.
- Dire ce que tu remarques : couleur de la chair...

L'enfant fait son premier travail, puis revient me voir. Tout ceci peut paraître, à première vue, superficiel, mais il ne s'agit que d'une première prise de conscience. Maintenant nous allons approfondir.

« D'autres gens ont fait les mêmes observations que toi, mais sans doute ont-ils vu plus que toi. Ne voudrais-tu pas vérifier ? »

Je sors du fichier les documents qui s'y trouvent. Je lui demande de faire des recherches dans notre collection de livres de sciences. Dans l'un d'eux, il y a une longue étude sur le marron. Y a-t-il une différence avec la châtaigne ?

Deux techniques sont possibles : l'enfant lit le livre et vérifie les allégations de ce dernier.

J'établis une fiche de travail inspirée du livre. Observe l'enveloppe intérieure du fruit : couleur, aspect...

Prends la loupe...

Lis ce que l'on dit dans le livre à ce sujet, page..., paragraphe...

Une fois le travail terminé, je vérifie et insiste au besoin pour que telle ou telle observation soit refaite. Je demande peu de texte (souvent l'enfant a tendance à copier le livre), mais des dessins. Une fois son travail terminé, l'enfant fait son exposé.

Quel est le sens de cette méthode et que peut-on en attendre ?

Notons tout d'abord que le simple apport d'objet ne peut aucunement déclencher, à lui seul, une recherche d'allure scientifique. Il est indispensable, pour que tel soit le cas, que l'objet apporté cesse d'appartenir à l'univers affectif de l'enfant et devienne véritablement objet d'une étude intellectuelle collective. Or, il est certain que l'intérêt premier, manifesté par un enfant qui apporte une châtaigne en classe, n'a absolument rien d'intellectuel. L'enfant est allé aux châtaignes et il tient à apporter en classe un témoignage, un souvenir de cette expédition. Ce faisant, il ne fait rien d'autre que prolonger matériellement son activité du jeudi, ce qu'il pourrait faire, d'une manière déjà plus intellectualisée, en produisant un texte libre ou un dessin sur le même sujet. Avec cet objet, il introduit en classe toute l'affectivité qu'il a ressentie au moment où il a vécu les péripéties de la récolte. S'il y a début d'objectivation, c'est celui qu'il peut y avoir dans le fait de prendre conscience de ses propres souvenirs. Si l'on veut que la châtaigne devienne véritablement objet d'une étude scientifique, il faut que l'enfant se détache affectivement d'elle, parvienne à la poser en face de lui et la considère d'un œil nouveau qui est celui de l'intelligence investigatrice et collectivisée.

Or, ce passage ne peut se faire spontanément ici. L'enfant a apporté cette châtaigne simplement parce qu'elle l'a intéressé comme centre d'une activité pratique et ludique. C'est la raison pour laquelle elle n'offre aucun mystère pour lui et c'est pourquoi il sera si difficile de lui faire prendre à son égard l'attitude scientifique. *Car il n'y a point d'esprit scientifique véritable sans besoin de comprendre. C'est l'étonnement devant le fait qui seul est capable de rompre la gangue d'égoïsme et d'artificialisme où est englué tout ce qui nous entoure et qui constitue l'obstacle principal à l'esprit scientifique.* Or, chez l'enfant, cet étonnement nécessaire sera immédiatement stérilisé par le caractère familier de l'objet. La châtaigne, parce qu'elle est familière, ne lui pose pas de questions et n'en pose à personne. Le maître doit donc intervenir : « Ensemble, dit notre ami, nous établissons un plan de travail. *Que pourrais-tu faire ?* » Poser une telle question aussi générale est, à mon avis, grandement s'illusionner sur la portée de ce qui sera donné. On retombe, en effet, purement et simplement dans les activités de la méthode traditionnelle : « *Observer* la forme de la coque, *observer* l'intérieur, les piquants, *observer* le fruit, *voir* ce qu'il y a dedans, tout cela, c'est la substance de la leçon d'observation telle qu'on la pratique en pédagogie traditionnelle. Certes, on espère que cette observation sera plus « intéressante » pour l'enfant : elle s'attache à un objet qu'il a lui-même apporté ; mais je doute de la puissance d'un tel intérêt : à partir du moment où l'on demande à l'enfant d'observer pour observer, l'objet devient un objet scolaire. Il a perdu son aura affective et n'a pas gagné en intérêt intellectuel.

La deuxième phase de l'exploitation est de la même veine. Certes, elle sera active, individualisée et motivée par la communication. Mais ces lectures personnelles et ces précisions trouvées, si elles répondent au désir de communication et d'exposition, ne correspondent à aucun désir de savoir ou de vérifier puisqu'il n'y a eu aucun désir de comprendre, ni aucune hypothèse énoncée, ni aucune contradiction apportée.

C'est pourquoi, malgré une motivation et une individualisation indéniable, la technique exposée n'a rien, à mon avis, d'un tâtonnement expérimental. Elle répond parfaitement à ce que la pédagogie officielle attend de la leçon d'observation et elle exprime, sans l'explicitement évident, la philosophie qui l'inspire : elle réduit, pour tout dire, l'effort scientifique de l'enfant à la simple observation.

Pour que la recherche fut devenue scientifiquement motivée, c'est-à-dire

animée d'un élan interne et pas seulement emprunté à l'environnement affectif, il aurait fallu qu'elle puise sa force dans un intérêt intellectuel proprement dit, d'une toute autre nature. Il aurait fallu penser, par exemple, à la fonction biologique de la châtaigne, la planter, la faire germer, se développer. Dans ce cas, on aurait réalisé une véritable rupture par rapport à l'égoïsme initial et à l'intérêt pratique de ramasser des châtaignes pour les manger ou les faire cuire. Ou encore il aurait fallu observer cette cuisson de la châtaigne, se demander pourquoi on incise le fruit, mettre au jour les explications spontanées des enfants, les soumettre à la critique et à la vérification expérimentale en faisant éclater une châtaigne et de là, par un cheminement sinueux et patient, partir sur le pourquoi de cet éclatement, sur la vapeur que le fruit contient, etc.

Comment aurait pu s'opérer ce départ ? Les questions spontanées de l'enfant auraient pu y conduire bien que, dans l'objet envisagé, l'atmosphère affective et pratique qui l'enveloppe soit, à coup sûr, un frein puissant. Mais les questions du maître auraient été également bien venues et ses objections et ses indications discrètes, ou ses suggestions, pour créer le choc ou orienter vers les expérimentations de vérification.

Voici deux méthodes possibles d'exploitation. Pourquoi utiliser l'une plutôt que l'autre ? Une première réponse, la plus simple, pourrait nous être suggérée par la considération du rendement pédagogique. Un étonnement, un besoin de comprendre sont capables de motiver les observations qui en découlent d'une façon beaucoup plus intense que ne pourra le faire le simple artifice d'un exposé d'observations sans raison intrinsèque.

Mais cette considération, bien que sensible au cœur du pédagogue, ne saurait suffire à justifier une pratique pédagogique si celle-ci doit maintenir l'enfant dans l'erreur, à cent lieues de la pensée scientifique véritable. Car les explications que l'enfant pourra demander et les vérifications qu'il pourra faire, ne pourront dépasser le stade d'une causalité qualitative élémentaire, voire d'une précausalité de type intentionnel ou mythique. C'est précisément la raison pour laquelle la pédagogie officielle prétend s'en tenir à la seule observation dirigée. Les leçons de choses, disent les Instructions Officielles de 1945, « doivent placer les enfants devant les faits afin qu'ils s'habituent à les observer attentivement et à les *décrire* (1) de façon précise, c'est-à-dire à faire, dans *la mesure de leurs moyens* (1), la première opération de la science du monde extérieur, *la seule* (1) qui leur soit accessible, l'observation ».

C'est pourquoi il est indispensable, à mon avis, de dépasser ici la seule considération du rendement pédagogique pour s'interroger sur la conception même que le pédagogue peut avoir de l'esprit scientifique et sur l'intérêt qu'il peut avoir à y initier les enfants.

Retenir la seule observation comme élément de la méthode scientifique digne d'intérêt pédagogique, c'est mettre l'accent avant tout, sinon exclusivement, sur les *valeurs de précision et d'objectivité*. C'est ce que disent les Instructions de 1958 : « Les exercices d'observation ont pour but majeur de préciser le vocabulaire utilisé, de discipliner l'attention, de permettre le choix des caractères majeurs du sujet étudié et de rendre ainsi possible l'exacte communication de la pensée en facilitant le passage des perceptions subjectives à la conclusion raisonnée admise par l'ensemble de la classe. »

Les autres processus de la pensée scientifique, la recherche d'une explica-

(1) C'est nous qui soulignons.

tion, l'énoncé d'une hypothèse, la vérification expérimentale, sont jugées étrangères à la pensée enfantine qui se satisfait d'affirmations erronées et qui se soucie peu de vérification. Il est donc inutile de s'intéresser à des productions sans valeur objective, qui relèvent de la pensée prélogique. C'est pourquoi la pédagogie de l'observation sera, avant tout, une pédagogie objectivante. Elle valorise le fait au détriment de la pensée productive : elle stérilise cette pensée par le mépris où elle tient ses productions spontanées chez l'enfant. J'ai montré ailleurs les méfaits de cette attitude qui découle historiquement du positivisme comtien (2).

Inversement, le parti-pris de sauvegarder et d'exercer avant tout la pensée productive, même dans ses balbutiements préscolaires, montre une sensibilité à d'autres valeurs. Elle relève d'une attitude générale, bien connue dans l'enseignement du français, mais non encore complètement explicitée dans l'enseignement des sciences. La pédagogie traditionnelle s'en tient, en sciences, à l'observation dirigée par crainte de manifester en classe une pensée prélogique jugée sans valeur, comme elle refuse les productions littéraires spontanées de l'enfant par souci de correction et de maturité.

Ce faisant, elle tarit les sources véritables de l'esprit scientifique comme elle stérilise le besoin d'expression et de communication. Car l'esprit scientifique n'est pas seulement esprit de précision et sens du fait. C'est aussi, et avant tout, curiosité intellectuelle, esprit critique, spontanéité de recherche. *C'est pourquoi, si l'esprit scientifique doit être développé par l'école, la pédagogie des sciences doit être une pédagogie de l'étonnement et de la recherche avant d'être une pédagogie de l'observation.* Ce qui ne signifie pas, bien au contraire, que le souci de précision et d'objectivité doive être négligé, pas plus que ne saurait l'être le souci de correction orthographique. Mais de même que cette correction orthographique ne saurait se bâtir fonctionnellement, coupée de la communication qui la justifie, de même le souci de précision et le sens du fait ne peuvent fonctionnellement se développer que dans le besoin de vérification et d'authentification suscité par la recherche scientifique véritable. C'est pourquoi, l'enseignement des sciences, à quelque niveau qu'il se place, ne saurait faire l'économie des phases successives de cette recherche : besoin de comprendre, essai d'explication spontanée, remise en cause de ces explications spontanées dans un souci de vérification collective, recours à l'expérimentation pour vérification.

Le savant procède toujours ainsi. Le jeune élève est fort capable d'étonnement et d'explication à sa mesure. C'est au maître à ménager les contradictions et à forcer à la précision dans la communication et la collectivisation.

Mais le choix de cette méthode, en pédagogie des sciences, découle non seulement des conditions pratiques de l'action pédagogique mais de l'attitude du pédagogue en face des valeurs incarnées dans la science. L'esprit scientifique oscille naturellement entre les deux pôles de l'étonnement et de la preuve, entre la mise en question du réel et la soumission au réel, entre l'esprit critique et l'accord collectif. La science n'est pas l'un ou l'autre ; elle est l'un et l'autre. Mais la pédagogie de l'observation, en sacrifiant la pensée productive à la pensée précise, fait un choix éthique et non seulement pratique. L'insensibilité aux formes enfantines de l'étonnement et de l'explication vient d'une polarisation exclusive sur les valeurs d'ordre et d'autorité attachées à la science élaborée. Elle exprime un tempérament et une philosophie.

(2) *Pour une pédagogie de l'étonnement* (Delachaux et Niestlé, 1958).

Inversement, le parti-pris d'entretenir l'étonnement enfantin et d'exploiter ses efforts spontanés d'explication, exprime une autre sensibilité : celle qui retient les valeurs de progrès et d'inquiétude inhérentes à la science militante et productive. Dans les deux cas, et au niveau où nous nous plaçons, il s'agit moins de science que de formation morale et sociale (1).

La seconde méthode est, évidemment, dans la nature de nos techniques, mais il n'est pas inutile, je pense, de bien voir d'où vient le choix et où il nous conduit.

LOUIS LEGRAND.

(1) L'article de Freinet : « Le déclin de la scolastique » — *Technique de Vie* n° 11 — et le numéro de *Prospective* qu'il cite : « L'enfant et l'avenir », mettent bien en relief ces préoccupations.

L'Ecole Moderne et l'Education physique

par P. LE BOHEC

J'ai pu le constater au stage du Château d'Aux, la question de l'Education physique est dans l'air, à l'Ecole Moderne. Il faut dire que, jusqu'ici, elle n'avait pas soulevé beaucoup de passion. J'avais bien essayé de poser le problème avec le saut en hauteur, mais personne n'avait répondu à mon appel du pied gauche.

J'ai demandé plusieurs fois à Freinet : quelle est notre position ?

Réponse : méthode naturelle. (Sous-entendu, méthode naturelle de Georges Hébert.)

Mais le monde a bien changé. Sur la question de la transformation du milieu ; de l'absence, pour beaucoup d'écoles, d'un milieu de nature, il n'y a pas à faire de longs développements. C'est d'ailleurs cette transformation qui nous contraint à revoir le problème.

Il faut donc constater, d'une part, qu'il y a évolution et essayer de s'en accommoder quand c'est possible, et il faut lutter avec la dernière énergie, d'autre part, contre les aspects catastrophiques de cette évolution.

LE MAINTIEN

Peut-on être contre le maintien ?

Je crois qu'on peut l'aimer si on le comprend. Mais on ne le comprend pas toujours du premier coup. Ça paraît rébarbatif. On pourrait en déduire, puisque ça ennuie les enfants : ça ne correspond pas à leur tempérament, donc c'est nuisible.

Mais la toilette quotidienne, elle non plus, ne plaît pas aux enfants. Pourtant, il faut bien qu'ils s'y astreignent ; puis, ça devient une habitude, un besoin, un plaisir.

Eh bien ! la gym de maintien bien faite, ça peut être cela : la toilette vertébrale. Mais il faudrait qu'elle soit bien faite ! Combien de pauvres gosses restent les bras en croix pendant que le maître corrige les mauvaises attitudes de quelques élèves. L'attention et la tension se relâchent ; les gosses s'épuisent. Et le plaisir se transforme en corvée. On comprend pourquoi certains enfants en ont une sainte horreur.

Et pourtant, le maintien pourrait être excellent. Je pense qu'il pourrait être une sorte de messe vertébrale efficace et bienfaisante. Efficace parce que quotidienne : millimètre après millimètre, on récupère ses possibilités articulaires (voir Biancospino, le rebouteux de Vence, qui, d'un septuagénaire à pas de 10 cm, fait un homme circulant à bicyclette).

Bienfaisant sur le plan psychique. Cette idée m'est venue en revoyant, cet été, la B.T. sonore sur le Japon. La préparation du thé, c'est une cérémonie religieuse à laquelle on se livre lorsqu'on a besoin de se reprendre, de se ressaisir. Cela fait penser aussi au Zen, à la gymnastique lente des Chinois.

Nous avons beaucoup à apprendre de l'Orient sur le plan psychique, et si nous pratiquions régulièrement nos cinq minutes de maintien physiologique et mental, nous nous en trouverions certainement bien.

Si nous pouvions en donner le goût à nos élèves ! Ils ont et ils auront besoin d'apprendre à se ressaisir pour lutter contre la dispersion provoquée par l'actuelle civilisation. Je crois donc que le maintien peut trouver sa place en classe.

Cependant, il y a dans la gym de maintien quelque chose de rebutant et d'illusoire. S'il faut, pour chaque geste de la vie, avoir des tables comme ceci et des chaises comme cela, mettre les pieds ici et les mains là et ne penser qu'à ça, alors, certes, on gagnera peut-être sur le plan physique, mais à quel prix cela se paiera-t-il ?

Nous n'obtiendrons de résultats sûrs dans ce domaine que lorsque nous aurons réussi à intérioriser le désir du maintien. Mais n'y a-t-il pas un âge pour cela ? N'est-ce pas à la puberté que l'enfant a le plus le souci de beauté plastique ? Mais la puberté, n'est-ce pas trop tard ? Non peut-être, si une véritable éducation physique a été réalisée à l'école primaire.

LES INSTITUTEURS ET L'EDUCATION PHYSIQUE

Passionnés de leur métier, Léger et ses collègues s'ingénient à donner sa place à l'Education physique à l'Ecole. Ils ont raison : 1975 sera l'ère des loisirs : seuls, ceux qui auront des dons trouveront leur place, leur équilibre, leur assiette dans ce monde à venir. Nous devons donc, dès maintenant, développer toutes les aptitudes de nos hommes de 1975 et nous ne pouvons négliger les aptitudes physiques.

Pour atteindre leur but, les professeurs des C.R.E.P.S. ont mâché le travail du maître au maximum. Ce pourrait ne pas être un mauvais calcul car l'instituteur qui est le Maître Jacques de l'instruction et qui a, par ailleurs, d'autres chats à fouetter, est heureux de voir le travail préparé à ce point.

Cependant, une certaine catégorie d'instituteurs seulement sera touchée de cette manière. Les professeurs des C.R.E.P.S. devraient lire des bouquins de caractérologie. Ils verraient que si leur présentation méthodique, « scientifique » de la gym peut plaire à certains tempéraments (les sanguins, les flegmatiques), il en est que cela rebute profondément.

Et ce sont ceux dont le caractère ne saurait accepter une nourriture à ce point mâchée et même prédigérée. Et ils n'ont pas tort, car on ne fait vraiment bien que ce que l'on veut, ce que l'on décide, ce que l'on construit, ce que l'on crée ou recrée. Ils veulent assimiler, ils veulent adapter. Ils veulent penser leur gym. Ils n'acceptent pas de faire de l'éducation physique dans leur classe pour des raisons extérieures à eux-mêmes. Mais ils n'en font pas tellement parce qu'ils pataugent : ils ne voient pas clair ; ils sont insuffisamment aidés. Peut-on faire de l'éducation physique du bout des lèvres en pensant que ce n'est peut-être pas ça.

Je suis sûr que si nous nous mettons à l'œuvre, Léger et ses collègues seront heureux de nous voir prendre notre part du travail en contribuant à faire passer l'éducation physique dans les habitudes de l'école.

Comment ferons-nous ? Eh bien ! comme pour le reste. Nous commencerons par nous aider nous-mêmes. Afin de provoquer le démarrage de la discussion, je verse ce qui suit au dossier.

(A suivre.)

Les livres

D.-E. BERLYNE et J. PIAGET : *Théorie du comportement et opérations*. Ed. Presses Universitaires de France, 1960.

Ce travail, inscrit dans le cadre des études d'épistémologie génétique que dirige Jean Piaget, se présente comme la résultante actuelle des recherches des béhavioristes, dont Hull, reprises par Berlyne qui en rend compte au cours des deux premières parties de l'ouvrage et dont Piaget, dans une dernière partie, tire les conclusions et estime la portée.

Il faut dire que les travaux précédents de Piaget, en particulier à propos de la genèse du nombre chez l'enfant, son esprit de logique mathématique, le conduisent à tenter la mise en formule de tel ou tel mécanisme psychologique. Ici, expériences réalisées et raisonnement éclairent d'un jour particulier les problèmes de l'apprentissage des notions. En termes de psychologie, les auteurs assurent que la conception de l'intelligence qu'ils défendent comporte l'affirmation que le monde extérieur n'est pas donné avec des structures toutes faites et que l'objet, indépendant du sujet, constitue une limite — au sens mathéma-

tique du terme — vers laquelle tendent les approximations de sujet qui cherche à l'interpréter par étapes d'objectivité croissante. Ainsi, il y aurait une construction du réel et des objets, due aux interactions entre ceux-ci et le sujet et une activité « cognitive » propre au sujet, décelable aux apports que celui-ci fournit en plus des informations tirées de l'objet. Mais, le sujet ni les objets ne sont donnés immuablement sous forme de structures internes constituées. Le sujet construit ses propres opérations en même temps qu'il organise les objets, c'est-à-dire qu'il les construit en agissant sur eux.

Pareille conclusion, obtenue par des auteurs solides, atteste à nos yeux la validité des techniques pédagogiques de l'Ecole moderne fondées sur l'appréhension du réel par l'expérience vivante de l'enfant qui structure et enrichit son intelligence tout en enrichissant l'image qu'il se forge des objets de son étude.

Maurice PIGEON.

Cécile BEIZMANN : *Le Rorschach chez l'enfant de 3 à 10 ans*. Ed. Delachaux et Niestlé, 1961.

Préfacé par le professeur Henri Wallon, l'important ouvrage de C. Beizmann apporte une touche nouvelle dans l'application du Rorschach, réservé jusqu'alors aux adolescents et aux adultes.

Ce test, instrument de premier plan dans l'arsenal moderne des techniques projectives visant à l'investigation de la personnalité profonde, fut élaboré de longue main au cours de nombreuses expériences réalisées à même la vie du petit hôpital psychiatrique où le docteur Hermann Rorschach exerçait dans les années 1910.

Ici, C. Beizmann, chargée de la direction du Séminaire de Rorschach à l'Institut de psychologie de l'Université de Paris, a fait porter ses recherches sur l'examen de 400 enfants de 2 ans 9 mois à 10 ans, suivant un esprit rigoureux, s'entourant d'un luxe considérable de précautions. Ainsi, elle a mis au point une technique d'application appropriée à l'âge et au tempérament de chaque enfant. On sait que le test propose dix planches pour lesquelles l'expérimentateur sollicite l'interprétation de tâches symétriques, parfois rehaussées de couleurs et comportant des

grisailles. Admirablement informée de la sensibilité enfantine, l'auteur a, parfois, eu recours à ce qu'elle a appelé le contrôle graphique de l'interprétation, par papier calque, voire au dessin libre.

Dans la conclusion, on doit noter que l'épreuve ainsi mise au point permet de situer l'enfant dans son groupe d'âge, compte tenu de son attitude coopérante et de son émotivité. D'autre part, l'observation, au cours de la passation, permet de mettre en lumière certains aspects caractéristiques de l'enfant et de déterminer les troubles organiques, caractériels ou affectifs qui peuvent entraver le bon fonctionnement et rendement de ce qu'on serait tenté d'appeler l'intelligence opérationnelle.

Bien entendu, le Rorschach ne peut être appliqué que par des spécialistes. Dans nos classes, l'observation du comportement, de ses variations, du contenu des textes libres, l'examen attentif des séries de dessins libres, apportent une aide précieuse en vue d'une meilleure compréhension, d'une meilleure et plus fine connaissance de l'enfant, afin d'être en mesure d'agir plus efficacement sur lui.

Maurice PIGEON.