

LES FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES DES TECHNIQUES FREINET

**TECHNIQUES  
DE  
VIE**

MENSUEL

**16**

OCTOBRE 1962

## SOMMAIRE

- C. Freinet : *Pour l'organisation de notre travail coopératif*  
P. Le Bohec - L. Chauvel : *Quelques réflexions à propos de la formation scientifique*

### Documentation internationale

- En Pologne : *Place au tâtonnement expérimental*  
En Italie : *Ecole ou Caserne*  
*L'Ecole secondaire active*  
En U.R.S.S. : *La Réforme, est-ce une crise ?*

### Livres et Revues

## Comité de Patronage

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

## Comité de Rédaction

- M<sup>mes</sup> Elise FREINET, Madeleine PORQUET.  
MM. CHAUCHARD, C. COMBET, G. JAEGLY, J. VUILLET, C. FREINET,  
P. LE BOHEC, M.-E. BERTRAND, P. DELBASTY.

# Pour l'organisation de notre travail coopératif

C. FREINET

---

## *Préparer en l'enfant l'homme de demain*

---

Les temps marchent. Nous devons non seulement marcher avec eux et les suivre, mais les devancer pour les orienter et les préparer selon les données aujourd'hui familières d'une prospective que nous avons formulée avant la lettre en rappelant depuis trente ans que nos enfants seront les hommes de demain et que nous devons les préparer, non pour le monde d'hier ou d'aujourd'hui, mais pour le milieu où ils seront appelés à vivre, à œuvrer et à créer dans dix ans quand ils auront à prendre place dans les processus d'organisation, de travail ou de vie d'une société qui évolue désormais à allure accélérée.

### **La prospective dans le domaine de l'éducation**

Notre pédagogie, bien qu'elle soit d'avant-garde, n'en doit pas moins dans la pratique, s'adapter aux conditions de fonctionnement actuel de notre école publique. Elle risque de ce fait, de dégenerer si nous ne recherchons obstinément la lumière essentielle qui va nous guider en nous montrant la route sûre de l'éducation de l'avenir. Faire des concessions au milieu n'est pas grave, si nous avons conscience de ces concessions. Le danger — et nous l'avons toujours dénoncé — c'est de croire et de laisser croire que nous continuons toujours à suivre des voies royales alors que, par nécessité passagère, nous nous réfugions dans des impasses. Plus nous faisons de concessions, plus nous devons dresser haut et ferme le drapeau du ralliement à nos techniques.

C'est ce drapeau qu'assure et que fait flotter notre revue *Techniques de Vie*.

Cette revue est d'autant plus indispensable que s'accroît le nombre d'éducateurs qui croient ou font croire qu'ils pratiquent les Techniques Freinet parce qu'ils font un texte libre plus ou moins scolarisé ou emploient les fichiers auto-correctifs. C'est le nombre d'abonnés à *Techniques de Vie* qui marque comme le baromètre de ce danger.

Il est normal, et fatal pourrions-nous dire, que basculent à tout moment dans l'erreur, des éducateurs qui ne prennent chez nous que le mécanisme, qu'ils risquent même de faire tourner à

vide ou à contre-temps. C'est dans la mesure où s'accroît le nombre des camarades conscients que s'assure et se garantit le destin de notre mouvement. Un éducateur qui a lu nos livres, qui a médité les études parues dans *Techniques de Vie*, qui participe directement à la vie de *L'Éducateur*, qui s'intègre dans l'activité du groupe, ce maître va avec sûreté et nous lui faisons confiance parce qu'il a compris.

*Techniques de Vie* continuera donc ce travail d'éclaircissement, théoriquement d'abord, psychologiquement et philosophiquement, mais elle s'évertuera à l'intégrer à l'activité pratique nationale et internationale.

C'est en apportant le point de vue essentiel de nos méthodes dans le problème des techniques audio-visuelles par exemple, de calcul, des sciences ou des examens que nous ferons mieux comprendre les vertus de cet esprit sans lequel rien ne serait.

Et le moment est très favorable à cette action.

### **Les principes traditionnels ne sont pas éternellement valables**

Cette étude complexe, nous ne pourrions vraiment la mener à bien que si nous parvenons à mobiliser des groupes, réduits au début, mais qui peuvent grandir ensuite, d'éducateurs de CEG, de professeurs de divers degrés et de toutes disciplines, de psychologues, d'ingénieurs. Par eux, nous pourrions réaliser cette indispensable intégration de la théorie à la pratique dont on parle aujourd'hui si couramment.

Nos efforts, dont la collection de nos trois années de *Techniques de Vie* est la synthèse commencent à porter leurs fruits. Nous avons aujourd'hui une commission CEG importante et active, qui vient d'organiser à Courpière (Puy-de-Dôme) un stage de plus de cent participants. Avec la présence à nos dernières journées de Vence

de M. Avanzini, professeur d'École Normale à Lyon, de M. Vanderdrische, I.P. à Boulogne, M. et Mme Aillaud, I.P. dans la Loire, M. de St Aubert, I.A. d'Arras, nous avons organisé la participation tout à la fois théorique et technique des I.P. et du second degré à notre mouvement. Une commission des Inspecteurs et Professeurs est désormais constituée au sein de l'ICEM. Elle réunira les nombreuses personnalités qui s'intéressent au succès de nos techniques et qui travailleront librement, tout comme les CEG, selon des modalités qui leur seront propres. Nous espérons bien avoir sous peu un certain nombre de professeurs actifs qui étudieront avec nous les problèmes de leur degré.

Tout est à faire à tous les degrés au-delà du primaire. Mais, nous le répétons encore, ce n'est pas nous, du primaire, qui pouvons activer les bonnes volontés dans des enseignements que nous ne connaissons que de l'extérieur. C'est aux I.P., aux professeurs, aux psychologues de se poser et de poser les problèmes de l'École Moderne dans leur spécialité. Nous en serons les premiers bénéficiaires.

Je sais bien, on dira : « la pédagogie dans les E.N. ou au second degré n'est plus ce qu'elle était il y a 10 ou 20 ans, et quelques unes de vos critiques tombent aujourd'hui à faux : le climat est changé ; de nouveaux rapports s'instituent entre maîtres et élèves, qui tendent vers un meilleur respect de la personnalité des adolescents ; on fait appel à leur compréhension, à leurs expériences ; on pratique l'étude du milieu, l'exposé et les conférences d'élèves... ».

Nous ne l'ignorons pas et il suffit pour nous en convaincre d'examiner le bouillonnement d'expériences qui caractérise les *Cahiers Pédagogiques de l'Enseignement du second degré* qui sortent mensuellement.

Mais nous constatons aussi que ce bouillonnement est, pourrions-nous dire, totalement anarchique. Il n'y a pour le soutenir et l'orienter, absolument aucun principe,

aucune idée psychologique et pédagogique directrice. Ce sont partout des emplâtres sur jambes de bois, posés parfois avec ingéniosité et générosité et dont nous ne voudrions certes pas décourager les auteurs. Il ne faut pas que ceux-ci croient que la pédagogie moderne va sortir ainsi tout armée de la pédagogie traditionnelle dont elle gardera l'armature, les principes et l'esprit. Rien d'efficace et de déterminant ne sera fait à ce degré si on ne découvre cette ligne générale, cet esprit nouveau, cette pédagogie qui modifieront en profondeur ce qui est pour susciter les modifications urgentes qui s'imposent. **Les travaux scientifiques expérimentaux** sont, sans nul doute un coin enfoncé dans l'ancienne pédagogie. Mais un coin ébranle ou fait éclater ; il ne suffit pas à lui seul pour redonner une vie nouvelle aux corps à réactiver et à réorganiser.

C'est cette réactivation, cette réorganisation qu'il nous faut étudier ensemble. Il n'y a pas seulement les pratiques à reconsidérer dans la pédagogie traditionnelle. Quelques-unes de ces pratiques, tout comme dans le premier degré, seraient d'ailleurs valables si on en reconsidérerait l'esprit. Le second degré restera imperméable à nos techniques et à la vie, si les éducateurs sont persuadés, comme le professeur dont nous avons publié les affirmations « **que les principes traditionnels sont éternellement valables et que l'Université ira à perdition si sont mis en doute les éléments d'autorité qui en ont fait la renommée** ».

C'est sur la reconsidération de ces principes et sur leurs conséquences dans la pratique scolaire que nous devons essayer d'agir. Il y a incontestablement des idées qui ont été dépassées par la vie contemporaine. Il est inutile de caresser le rêve illusoire d'un retour au passé : la mécanique contemporaine, le progrès technique, les techniques audio-visuelles, l'électronique et aujourd'hui l'aéronautique ont créé des conditions de connaissance et de vie qui sont désormais irréversibles. Ces conditions peuvent desservir

l'homme, mais elles peuvent aussi et doivent le servir. A nous de chercher et de trouver les normes de cette adaptation.

Il s'agit là sans doute du problème le plus délicat qui se pose aux hommes et aux administrateurs de ce jour. Un certain nombre d'entre eux en ont d'ailleurs pleinement conscience. Mais la machine traditionnelle est tout un monde à remuer. Ne nous attendons pas à des progrès spectaculaires mais restons persuadés que les reconsidérations amorcées sont indispensables. Il y va de la santé morale et civique des générations à venir. Il y va de toute la culture à promouvoir, d'une démocratie qui ne doit plus rester un mot mais rentrer dans les faits.

### Les principes à reconsidérer

Quels sont ces principes à reconsidérer, ceux sur lesquels il y a désaccord entre la psychologie et la pédagogie traditionnelles et la pédagogie moderne, ce qu'il nous faudrait donc discuter expérimentalement, c'est-à-dire d'après les observations et les comportements actuels et non par référence sur un passé, si imposant soit-il ?

1° - **Le Bohec** repose ici le problème de la formation scientifique, qui est la même selon nous que la formation mathématique. La discussion de cette question est déjà avancée et nous avons publié deux études sur ces thèmes. La solution est selon nous dans la reconnaissance, pour l'Ecole, du processus général de tâtonnement expérimental.

Nous allons commencer une enquête à ce sujet en préface de l'étude à paraître sur le **Tâtonnement expérimental**.

2° - Le principe d'autorité est-il indispensable à une bonne éducation ?

Nous ne parlerons pas seulement de l'autorité en matière de discipline, la preuve ayant été faite bien des fois qu'une communauté vivante dans une atmosphère de travail résolve favorablement les problèmes de la discipline.

Nous voulons parler de l'autorité en éducation. Y a-t-il vraiment des connaissances, des idées, des principes qu'il faut inculquer aux enfants même s'ils ne les comprennent pas ou s'ils n'en comprennent que la lettre, parce qu'on juge que ces acquisitions sont indispensables pour les conquêtes à venir ? Autrement dit, est-il vraiment nécessaire — et n'est-ce pas illusoire — de partir de la contrainte pour parvenir à une libre culture ?

3<sup>o</sup> - Pour aborder un problème plus technique, est-il exact, comme nous le prétendons, que *la mécanique chasse la compréhension*, et que donc on ne devrait jamais aborder une étude par son côté mécanique ?

N'y aurait-il pas à la base des pratiques traditionnelles le fait que les acquisitions mécaniques sont mesurables et que la compréhension l'est beaucoup plus difficilement ? Alors on mesure et on juge valable ce qui se mesure.

Quelqu'un n'a-t-il pas dit que *la science c'est ce qui se mesure*. Je crois bien que, pour beaucoup, du haut en bas de l'échelle, la pédagogie ne soit aussi ce qui se mesure.

On peut en effet dire à coup sûr d'un individu qu'il connaît l'orthographe, qu'il sait réciter la table de multiplication et faire les quatre opérations, mais qui nous aidera à mesurer l'intelligence et la compréhension, la bonté et la générosité, le dévouement et l'audace ?

Il nous faudrait retrouver une éducation beaucoup plus humaine, d'où seraient bannies le plus possible les préoccupations pour ainsi dire mercantiles au profit des vrais éléments de vie.

4<sup>o</sup> - Il nous faudrait aussi, et nous en avons parlé maintes fois, réexaminer le vrai sens de l'intelligence. Pour beaucoup de parents, et pour les maîtres aussi, hélas ! l'intelligence ne saurait être que scolaire.

Mais d'autres formes d'intelligence ne sont-elles pas en train de prouver leur efficacité hors de l'Ecole ? Ne pourrions-nous pas mener des enquêtes auprès des person-

nalités qui ont réussi, pour opérer cette redistribution ?

5<sup>o</sup> - Nous posons nationalement et internationalement le problème des examens : la critique des examens semble aujourd'hui superflue tellement leur faillite est évidente. Mais il en est des examens comme de toutes réalisations à l'Ecole ou hors de l'Ecole : ils ne disparaîtront sous leur forme actuelle que lorsque nous aurons trouvé mieux pour les remplacer. C'est à cette besogne constructive que nous allons comme d'habitude, nous appliquer, d'une part en nous informant de ce qui existe en France ou ailleurs ; d'autre part en nous référant à notre propre expérience et notamment à nos brevets et chefs-d'œuvre.

6<sup>o</sup> - Enfin, nous étudierons pour notre prochain Congrès, notre thème plus que jamais d'actualité des *Techniques audiovisuelles*. Non pas pour les condamner d'autorité, ce qui serait une erreur, mais pour voir comment on peut les utiliser pour une pédagogie plus efficiente.



Pourquoi nous posons-nous et posons-nous dès maintenant ces questions ?

Il ne s'agit point pour nous de vous informer seulement du contenu des numéros à paraître de *Techniques de Vie*. Nos revues sont toujours pour nous des outils de travail et *Techniques de Vie* ne saurait être un monologue.

Nous aimerions que quelques camarades ou des groupes de camarades prennent la responsabilité de l'étude spéciale de quelques unes de ces questions, exactement comme l'a fait notre ami Pigeon en organisant l'étude avec le Docteur de Mondragon, de *l'Expression libre comme thérapeutique*. Le concours de nos amis I.P. et professeurs nous serait particulièrement précieux. La forme dialoguée telle que l'a pratiquée Le Bohec intéresserait tous nos camarades.

Ce qui ne nous empêchera pas de publier aussi tous documents valables sur la *Modernisation de l'Enseignement*.

## La formation des maîtres

Cette double action théorique et pratique est aujourd'hui indispensable. C'est parce qu'elle a déjà été amorcée sérieusement qu'on pense désormais à l'Ecole Moderne quand des organisations et des Etats ont à résoudre les graves problèmes de la modernisation de leur enseignement et de la formation de leur personnel enseignant. C'était le cas pour Cuba. C'est le cas pour un certain nombre de républiques africaines. Et quand la jeune République algérienne a fait les premiers pas politiques, avant même la constitution d'un gouvernement, s'est imposée la nécessité de former de toute urgence le personnel enseignant nécessaire.

Il y a un mois un stage de formation accélérée de 500 instituteurs a été organisé à Alger. Nos camarades se sont trouvés là pour offrir nos techniques et pour faire la preuve qu'elles sont les seules actuellement à répondre aux besoins d'une éducation qui est conditionnée par les graves changements intervenus dans la vie des nations. Et il s'est trouvé à la tête de l'équipe responsable de l'organisation du stage un collègue, M. Farès qui, connaissant nos techniques nous a donné feu vert. Ecoutez ce qu'il disait à ses stagiaires :

*« Nous voulons briser le caractère trop intellectuel de notre enseignement...*

*...l'idéal serait qu'à la fin du stage, nous soyons les amis de chaque stagiaire. Quittez vos fauteuils. N'hésitez pas à rompre les vieux cadres. Obligez-les à parler...*

*...Le grand défaut de notre enseignement c'est cette attitude d'un maître qui tient ses distances et des élèves qui sont ses victimes expiatoires. Il faut arrêter cela à tout prix...*

*...Moi je rêve d'une classe qui ne soit pas la propriété d'un professeur...*

*Il y a deux facteurs dans l'enseignement :*

a) *L'échange verbal : le professeur essaie de communiquer verbalement son savoir à des auditeurs attentifs à le retenir ;*

b) *Les facteurs de l'imprégnation, de l'ambiance, que je tiens pour supérieurs. C'est ce facteur qui est à créer chez nous. Je vous demande de susciter ce climat de confiance entre maîtres et stagiaires, car c'est là un des facteurs principaux de l'éducation.*

*Nos amis des CEMEA et de l'Ecole Moderne s'essayent à cette attitude, mais ils ne sont encore qu'une minorité et n'arrivent pas à secouer la masse des instituteurs traditionnels.*

*Il nous faut, puisque nous avons la chance de repartir à zéro, repenser ces problèmes ».*

Et M. Dini, Directeur de l'E.N. d'instituteurs disait de son côté :

*« L'enseignement n'est pas seulement une question de culture, mais essentiellement une question de foi et d'art : la foi qui soulève les montagnes, l'art qui consiste surtout à sentir et à aimer les enfants...*

*Ne soyez pas trop inquiets si vous n'avez pas fait de longues études, ce n'est pas l'essentiel ».*

Cette question de la formation accélérée des éducateurs ne se pose pas seulement en Algérie. La vague de démocratisation de l'enseignement déclenche dans presque tous les pays un déficit plus ou moins catastrophique d'éducateurs. Or, si une école peut se construire en deux ans, il faut beaucoup plus de temps pour former un « maître ».

Et il est exact que ce n'est pas la culture traditionnelle qui aidera à former ces maîtres nouveaux. Nous sommes persuadés que, par une psychologie simple et naturelle, et une pédagogie vivante, on pourrait préparer rapidement des éducateurs capables de remplir honorablement leur fonction, pourvu qu'on les aide intelligemment au cours de leurs stages. M. Meylan, le professeur suisse membre de notre Comité de Patronage avait lancé l'idée de faire appel, pour résoudre la crise de recrutement, à certains autodidactes pas forcément munis des titres universitaires conventionnels. Cela lui avait valu une levée de boucliers presque générale.

Il y aurait certes à redouter une baisse de qualité, mais cela dans le cadre seule-

ment de la culture traditionnelle. Si on parvenait à changer et à régénérer cette culture si on pouvait, par des procédés que nul encore n'a essayé d'étudier, détecter chez les candidats éducateurs certaines autres qualités plus indispensables que la fausse culture habituelle : amour des enfants, don de soi, aptitude à aider les élèves, non seulement intellectuellement mais moralement et humainement ; goût de la recherche en équipe, expérimentalement, sans dogmatisme, alors il serait possible d'envisager d'autres modes de recrutement.

Dans l'état actuel des choses, des candidats ayant conquis plus ou moins péniblement les deux bacs peuvent faire de piètres éducateurs. Il n'est pas nécessaire de connaître les règles de grammaire ou les abrégés de sciences pour réussir dans l'enseignement. Ce sont d'autres qualités qui sont indispensables et qu'il nous faudrait un jour détecter.

Nous pensons que les Algériens prennent la bonne voie en organisant ainsi à travers le pays des stages de formation qui donnent le branle. Le nouveau climat éducatif fera le reste.

Nous avons en tous cas été heureux des premiers résultats du stage d'Alger. Tandis que d'autres instructeurs faisaient des laïus dont nous connaissons l'inutilité, les nôtres mettaient entre les mains des stagiaires les outils de base que nous avons mis au point et une commande de 500 matériels complets pour fabrication de limographes a été livrée avant la fermeture du stage. Avec ce limographe, avec le texte libre, le journal et la correspondance une ère pédagogique nouvelle peut s'ouvrir pour l'éducation républicaine des petits Algériens.

## Notre pédagogie en France et dans le monde

Quelques camarades me demandent de faire une mise au point à l'intention des jeunes sur la place de nos techniques dans la pédagogie française et internationale.

Notre réponse est simple. Jusqu'à ce jour la pédagogie a été actionnée par ceux qui, n'ayant jamais enseigné, ou ne faisant plus classe ont le temps, le prestige et l'autorité pour parler au nom de l'immense armée des éducateurs. Ils parlent bien, présentent des théories parfois excellentes, mais ils ne descendent jamais jusqu'à nous, éducateurs. Les vrais problèmes de notre classe, les leçons, la discipline, le rythme et les modalités du travail : ils nous laissent le soin d'y pourvoir. Pour eux ce sont là préoccupations mineures, soucis d'artisans au travail, donc peu dignes de retenir l'attention de ceux de l'Olympe.

C'est, à notre connaissance, la première fois que des éducateurs s'organisent eux-mêmes pour tenter de résoudre les vrais problèmes de leur métier. Et l'on s'aperçoit alors que cette technique pédagogique si communément négligée a pris un retard catastrophique sur la théorie, que des questions nouvelles se posent, que les théoriciens n'avaient pas même envisagées, et dont ils se refusent encore à reconnaître l'urgence.

Et c'est tous ensemble, à quelques milliers de praticiens enthousiastes que nous forgeons notre pédagogie moderne, avec ceux qui veulent bien nous comprendre et nous aider, contre eux s'il le faut.

Car s'ils peuvent faire barrage à notre pédagogie démocratique, ce sont les praticiens qui vaincront.

**Etes-vous abonné à l'ART ENFANTIN - LA GERBE ?**

*Revue bimestrielle (6 n<sup>os</sup> par an)..... 12 NF*

I.C.E.M. B.P. 282 CANNES (A.-M.) : C.C.P. Marseille 11.45.30

# Quelques réflexions à propos de la formation scientifique

## Dialogue entre Paul Le Bohec et Lucien Chauvel

Notre camarade Le Bohec nous livre ici l'essentiel d'une discussion qu'il a eue avec Lucien Chauvel sur un thème dont nous avons beaucoup discuté l'an dernier et qui reste encore, avec les mathématiques, au premier plan de l'actualité pédagogique.

Nous aimerions que d'autres lecteurs, instituteurs, professeurs de CEG, secondaires, psychologues, ingénieurs, puissent prolonger ici cette discussion qui aura sa répercussion sur les recherches et les expériences que nous poursuivons à l'ICEM et dans nos classes.

**Lucien Chauvel :** Avant de commencer, précisons tout de suite que je ne suis pas un « scientifique ». J'ai même souffert de l'enseignement scientifique qu'on m'a infligé parce que je n'ai jamais aimé être promené par la main. Je ne me suis jamais satisfait, non plus, de la traditionnelle visite du guide dans les musées. Je n'en aime pas moins les musées pour cela. Je pense que ces raisons m'autorisent à parler.

Je me fonde uniquement sur mon expérience personnelle, celle de mes élèves (encore restreinte) ainsi que sur celle de ma fille qui va avoir deux ans et que j'ai quotidiennement sous les yeux.

Est-ce suffisant pour faire un bilan ? Je ne le pense pas. Toutefois, il m'est utile de jeter sur le papier les premiers linéaments (que je tiens jusqu'à présent pour valables) de la *méthode naturelle de formation scientifique*.

J'ai relu avec intérêt ta discussion avec un professeur du secondaire. Vos argumentations ont été parallèles, jamais concourantes.

**Le Bohec :** La discussion avec le professeur a tourné court parce que nous n'avions pas de bases communes. Il aurait peut-être mieux valu rester entre camarades de l'Enseignement primaire parce que nous avons une expérience à peu près comparable

des difficultés de l'enseignement scientifique à ce degré. Nos trajectoires sont restées parallèles parce que notre discussion ne portait que sur des mots et non sur cette expérience.

Cependant, il faut remercier ce professeur qui a bien voulu nous aider à démarrer. Mais l'école primaire n'est qu'un stade. Il est indispensable pour raisonner juste, de voir l'ensemble de la question afin de bien jouer notre partie.

Pour moi la culture, c'est ce qui est présumé véritable et accepté provisoirement. Le savoir, c'est ce qui a été vérifié et acquis.

**Chauvel :** Je ne sais pas si j'ai bien tout compris mais voilà, à peu près, ce que j'ai retenu :

— **Le Bohec :** « Tout savoir *véritable*, non seulement passe par l'expérience mais *est le fruit de l'expérience* ».

— **Prof :** « Le savoir scientifique est un échafaudage conceptuel universellement admis. Bien souvent, les lois scientifiques ont été découvertes par hasard après des siècles de tâtonnement. Il est impensable que les enfants refassent tout le chemin parcouru même depuis Archimède et Euclide !

*Il faut appliquer une méthode rigoureuse et logique pour abréger le processus* et com-

muniquer le plus rapidement possible notre savoir aux enfants ».

Voilà le hic ! Comment se forme cette méthode ? Devons-nous l'imposer aux enfants de l'extérieur, et ils se contenteront d'appliquer cette méthode « rigoureuse et logique ». Ou bien devons-nous essayer de comprendre comment elle naît, se perfectionne, s'établit et meurt même. Le nœud de la question n'est-il pas là ?

**Le Bohec :** Oui, bien sûr. Et toi, tu as déjà choisi. Voici une citation qui n'est pas pour te déplaire. Elle est extraite d'un livre qui pourrait nous être très utile : « *Dialectique de la Nature* » de F. Engels. C'est un philosophe dont on connaît surtout le nom : « *La logique dialectique à l'opposé de l'ancienne logique, purement formelle, ne se contente pas, comme celle-ci, d'énumérer les formes du mouvement de la pensée, c'est-à-dire les diverses formes du jugement et du raisonnement, et de les accoler les unes aux autres sans aucun lien. Elle déduit, au contraire, ces formes l'une de l'autre, elle les subordonne les unes aux autres au lieu de les coordonner, elle développe les formes supérieures à partir des formes inférieures* ».

**Chauvel :** Oh ! là là. C'est difficile. Je t'avoue que je ne comprends pas très bien.

**Le Bohec :** Quoi ! « la logique dialectique développe les formes supérieures du raisonnement à partir des formes inférieures », ça ne te paraît pas clair ?

**Chauvel :** Tu as raison, c'est très clair.

D'autre part, nous pensons bien que les enfants n'ont pas à refaire tout le chemin ! Je pense que tu aurais dû bien préciser que, lorsque tu parlais de l'expérience, c'était de l'expérience propre à chaque enfant ! Celle qui forme son sens scientifique.

Chaque enfant suit un processus qui lui est propre et compte tenu du milieu ambiant, des connaissances et des problèmes du jour, ce processus sera un raccourci individuel du long chemin de l'esprit humain à travers les âges.

Il me semble que, bien que la méthode soit commune, le processus de formation scientifique le plus rentable n'est pas spécifique, mais individuel.

**Le Bohec :** C'est à mon tour de ne pas comprendre.

**Chauvel :** Je veux dire que, pour chaque individu, il y a un mode d'acquisition optimum du sens scientifique ; il n'est pas propre à toute l'espèce.

**Le Bohec :** Oui, oui, je vois.

A propos de raccourci du cheminement de l'esprit humain, je te propose une seconde citation d'Engels. Je m'en excuse mais c'est tout de même un homme auquel se réfère déjà près de la moitié de l'humanité :

« *Car, de même que l'histoire de l'évolution de l'embryon humain dans le ventre de sa mère ne représente qu'une répétition en raccourci de l'histoire de millions d'années d'évolution physique de nos ancêtres animaux en commençant par le ver, de même l'évolution intellectuelle de l'enfant est une répétition seulement plus ramassée encore, de l'évolution intellectuelle de ces ancêtres, du moins des derniers* ».

(Dialectique de la Nature p. 180)

**Chauvel :** Je te signale qu'il y a une correction au bas de cette page :

« *En fait, le développement organique de chaque individu n'est certainement pas un banal recommencement de l'évolution historique de l'espèce. On constate plutôt une répétition des événements principaux qui sont apparus successivement dans l'ontogénèse des espèces ancestrales* ». (N.R.).

**Le Bohec :** Oui, mais cette correction ne s'applique qu'à la première partie de l'affirmation. Et, même si elle s'appliquait à la deuxième partie, nous n'en serions pas moins satisfaits.

**Chauvel :** Mais ce qu'il convient de mettre en valeur, c'est qu'il ne s'agit pas du raccourci de la somme formidable des

tâtonnements et des expériences réalisées par l'humanité depuis Euclide et ceux qui l'ont précédé mais du raccourci des divers stades par où a passé la pensée humaine.

**Le Bohec :** Tu as raison ; la distinction est d'importance. Le professeur s'effrayait à tort, il ne s'agit pas de repasser par la genèse de la pensée (ce qui nous amènera peut-être à lire Wallon).

Donc, si notre raisonnement est juste il faudrait que l'on étudie les diverses étapes du raisonnement. Et d'autre part, il conviendra de rechercher la méthode (ou les méthodes) qui permettra (ou permettront) d'accélérer le passage d'une forme inférieure du raisonnement à la forme supérieure qui lui succède immédiatement.

**Chauvel :** Pourquoi : « qui lui succède immédiatement ».

**Le Bohec :** Eh ! quoi ! tu veux brûler les étapes. Mais ne vois-tu pas que la majeure partie des insuccès de l'enseignement scientifique proviennent justement, de ce que l'on a voulu faire accéder trop rapidement les enfants à des formes supérieures de pensée pour lesquelles ils n'étaient pas encore mûrs.

**Chauvel :** Mûrs, c'est le mot. Incontestablement, moi je n'étais pas mûr : j'étais dépassé par les événements et je regardais ceux qui avaient l'air de suivre avec étonnement et envie. Et je découvrais avec désenchantement que j'étais d'une race inférieure.

**Le Bohec :** Ne regrette rien, puisque cela te conduit à rêver à une amélioration et à réfléchir à ce problème.

**Chauvel :** Oui, je réfléchis. Par exemple, à ce que dit Freinet : « *L'expérimentation n'est pas la théorie des essais et des erreurs* ». Je pense qu'il est indispensable pour la suite de nos discussions d'essayer d'analyser la notion d'expérience. Voici une première contribution.

Je pense qu'on peut distinguer trois types d'expériences.

#### 1° - *Expérience spontanée :*

Le bébé frappe la table avec sa cuiller ; il s'aperçoit qu'il produit un bruit. Il a fait une expérience qu'il reproduira des centaines de fois avec toutes les variantes imaginables jusqu'à ce qu'une autre expérience spontanée ait retenu son attention. Bien souvent d'ailleurs il reviendra à certaines expériences qu'il a sélectionnées, mais qui deviendront caduques à leur tour.

Il est indispensable de relire « *Essai de psychologie sensible* » à ce sujet.

Ce type d'expérience est capital dans la période pré-scolaire, mais elle doit subsister encore un assez long moment, sinon toute la vie.

#### 2° - *Expérience orientée.*

Quand l'enfant connaît le monde, vers 9 ans, il expérimente avec un schème de pensée préconçu. Il ne sait pas exactement comment il va procéder, encore moins ce qu'il va découvrir, mais, il sait qu'il va s'orienter vers l'idée de poids, de longueur, de chaleur, de transformation, de capacité, d'électricité etc...

Il y a là une grande part d'intuition, sans doute d'autant plus grande que les expériences de base auront été plus libres.

**Le Bohec :** Je vois ce que tu veux dire.

Quelquefois on marche dans la nature, sans rien voir, mais si on « se met » l'œil préhistorique, on découvre des silex, des racloirs, des pointes de flèches etc...

**Chauvel :** Les sommités scientifiques ne procèdent pas autrement. Il suffit de se rappeler les débuts de l'astronautique, la recherche nucléaire, la biologie etc...

Quelquefois, le résultat est imprévu ! L'exemple récent de la bombe atomique américaine explosant à haute altitude dans le but de créer un trou dans la ceinture de radiations qui entoure la terre et aboutissant en fin de compte, à créer une deuxième ceinture en est une preuve.

Même si le résultat obtenu est en marge du résultat escompté, l'expérience est profitable (scientifiquement parlant).

Engels écrivait : « *L'histoire des sciences est l'histoire de l'élimination progressive de l'erreur, c'est-à-dire de son remplacement par une erreur nouvelle, mais de moins en moins absurde* ».

**Le Bohec :** Certains traducteurs emploient : « *stupidité* » au lieu de « *d'erreur* ». Et c'est mieux, à mon avis, parce qu'au départ l'explication est une stupidité qui évolue peu à peu vers l'erreur. L'erreur, c'est déjà de la science. Et avec le temps, elle renfermera de plus en plus, une plus grande part de vérité.

**Chauvel :** L'histoire de la méthode scientifique est donc l'histoire de la pensée qui s'attaque au réel et s'exerce à l'appréhender, à le structurer (de façon relative et toute provisoire le plus souvent).

Que conclure ? Que l'expérimentation n'est pas une vulgaire manipulation : elle met en jeu la totalité du cerveau humain. C'est une navette entre la pensée et le réel, la pensée revenant sur elle-même et reprenant son travail si le résultat infirme l'hypothèse.

### 3° - *Expérience de vérification.*

C'est le cas où la pensée s'affranchit, où elle trouve « seule » le résultat, devançant toute expérience qui n'est plus qu'une vérification des calculs préalables.

Deux exemples célèbres illustrent ce type d'expérience.

a) Leverrier calculant l'orbite de Neptune encore inconnue que Galle découvrit presque exactement au point indiqué.

b) Mendelév prévoyant, par une approche théorique, l'existence du gallium découvert par la suite par Lecoq de Boisbaudran.

**Le Bohec :** On pourrait aussi comparer la méthode « empirique » des Américains qui font l'expérience et constatent et la méthode « scientifique » des Soviétiques, qui diminuent les chances d'insuccès en se livrant à de longs calculs et expériences en

milieu artificiel, avant toute expérience réelle.

**Chauvel :** De toute façon ce genre « d'expérience » vérificatrice ne se rencontrera pas beaucoup à l'Ecole Primaire.

**Le Bohec :** Bon, résumons. Ta série : expérience spontanée, expérience orientée, expérience de vérification de calculs théoriques est une hiérarchie. Donc, en gros, une chronologie.

**Chauvel :** Oui, en gros seulement, car les diverses étapes peuvent s'imbriquer les unes dans les autres et la suivante ne prend le dessus que peu à peu, et encore pas totalement.

**Le Bohec :** Mais, ta chaîne est incomplète : il manque au moins 3 maillons : le mythe, l'expérience vue, l'expérience à programme.

Dans l'expérience orientée tu dis que « il y a là une grande part d'intuition ». Je crois que ce n'est pas juste. Tu en conviens toi-même puisque tu écris que l'intuition (connaissance immédiate qui se passe de l'expérience) sera grande si les expériences de bases ont été libres. Moi, je crois qu'il y a orientation de l'esprit de l'enfant, il y a un commencement de catégorisation, de structuration du réel déduites justement de la totalité des expériences antérieures.

Il semble donc que le travail de différenciation de la pensée apparaîtra plus vite si l'enfant dispose d'un plus grand nombre de faits d'expérience.

Voilà donc un des impératifs de l'enseignement « Expérimenter, expérimenter. Enrichissez-vous ».

Et tout est à faire dans ce domaine.

**Chauvel :** Oui, nous avons beaucoup à apporter sur le plan des réalisations. Il nous faut favoriser une expérimentation innombrable.

Actuellement, l'enfant ne fait d'expériences qu'en dehors de la classe. Et encore, les conditions en sont tellement mauvaises qu'il abandonne tout pour se vautrer sur son

lit en écoutant son transistor : il n'a ni richesse de matériel, ni atelier, ni laboratoire, ni l'aide du maître pour lui permettre de franchir les passages difficiles ni surtout la critique collective de la classe.

Actuellement, le temps possible d'expérience est utilisé à 1 pour 1 000. Changeons cela et nécessairement les conceptions de ceux qui prennent le relais dans les C.E.G. les Lycées, les Facultés se modifieront.

**Le Bohec :** Mais de quelle sorte d'expérience parles-tu ? S'agit-il de l'expérience du maître, de l'expérience à programme, de l'expérience à impulsion interne ?

Si c'est l'expérience du maître, c'est l'expérience vue. Elle apporte une certaine quantité de connaissances et surtout elle peut donner le désir de l'imiter et c'est bien.

**Chauvel :** Qu'appelle-tu expérience à programme ?

**Le Bohec :** Je la nomme ainsi, non pas tellement parce qu'elle est réalisée pour répondre aux exigences du programme, mais parce que l'on enferme l'enfant dans des limites bien précises, afin de le faire parvenir à une loi que le maître a décidé nécessaire à l'enfant. C'est la fiche-guide précise où l'on dit :

« Prends tel objet et tel objet, fais ceci, que remarques-tu ? Est-ce que tu ne conclus pas ceci ? »

Ce genre d'expérience me fait mal : on y tient l'esprit enfantin en lisière. Socrate se met au bout du chemin et il s'arrange pour que l'on arrive à lui, car c'est Socrate qui a toujours raison.

« Laissez-vous venir à moi, les petits enfants ». Je considère que cette sorte d'expérience est dangereuse parce que, ainsi que le dit Carl Rogers (Education Nationale 14 juin 1962) « *même si j'ai obtenu un résultat il est illusoire et néfaste* ». Néfaste si j'ai réussi à détourner l'enfant en marche de ses voies propres, si je l'ai stoppé et réduit à ne plus pouvoir réaliser que les desseins de quelqu'un d'autre, sans trop « réaliser » où

cet autre voulait en venir. Oui, une expérience à programme, avec un programme extérieur comme pour ces brutes de machines électroniques.

Elle témoigne d'un manque de confiance dans les possibilités de croissance scientifique du jeune élève et d'un manque de confiance dans l'efficacité de la méthode : « Si on laisse l'enfant libre de son cheminement, il y a de nombreuses questions qu'il n'abordera jamais ».

Oui, comment les gens ne douteraient-ils pas des possibilités des enfants alors que, *jusqu'à présent*, les exemples sont rares de ceux qui sont allés loin en suivant leur propre voie. Les gens voudraient voir pour croire. Mais déjà, à l'Ecole Moderne, nous sommes nombreux à avoir vu et cru. Incontestablement, dans ce domaine, nous avons besoin de convaincre, mais nous convainçons si nous avons raison.

Manque de confiance dans la méthode : « Elle est étriquée, elle ne permet pas d'aborder tous les domaines ». Mais qu'en sait-on, on ne peut en préjuger puisqu'on débute seulement, Et puis, quelle méthode permet d'aborder tous les domaines, du moins à fond : une vie humaine n'y saurait suffire. Si l'individu va au plein de lui-même, que peut-il de plus ?

**Chauvel :** Mais je te rappelle qu'il s'agit d'acquérir, non pas des connaissances, mais une méthode qui pourra être appliquée à tout domaine : quand l'occasion se présentera ou quand la situation l'exigera.

Mais peut-on condamner définitivement l'expérience à programme ? Ce serait une révolution dans notre enseignement, surtout à l'Ecole Moderne qui est lancée dans cette voie.

**Le Bohec :** Je ne le pense pas, parce que, d'une part, en l'absence d'autre chose, on est dans l'obligation d'y recourir. Et les conditions sont loin d'être créées qui permettraient une croissance de l'esprit scientifique de chaque enfant dans les meilleures conditions. Alors, il nous faut bien des bé-

quilles. Et puis, si elle n'a pas sa place à l'école primaire ou au début de l'école primaire, elle n'en est peut-être pas moins une étape nécessaire pour arriver aux voies supérieures. Cela, personne ne le sait encore puisque nous n'en sommes qu'au début de l'application de notre méthode scientifique.

**Chauvel :** Bon, mais je t'arrête. Tu critiques l'expérience vue, et l'expérience commandée. Alors que préconises-tu ?

**Le Bohec :** Je critique, je critique ! En partie, seulement. Car, l'essentiel n'est-ce pas l'expérimentation qui fait rentrer le savoir par les mains.

**Chauvel :** Au fait, c'est vrai, qu'importe le motif, s'il y a expérience. Quant au rôle de la main, il est formidable. Il suffit de lire ce qu'à écrit Engels dans « *Dialectique de la Nature* » et Freinet dans « *L'Éducation du travail* ».

**Le Bohec :** Et Nekkhoust dans « *L'origine de l'homme* » (Editions de Moscou en langue française). Sans la main, l'homme ne serait pas l'homme. Donc, si, au cours des âges, la main participe à la formation du cerveau et de la pensée, l'individu doit utiliser ses mains pour développer sa pensée et son cerveau. C'est une étape indispensable.

Donc l'éducation du travail que préconise Freinet est fondée biologiquement.

**Chauvel :** Ça me paraît juste. Mais il faudrait obtenir des confirmations. En tout cas je vais lire ces livres.

**Le Bohec :** Je reprends ton expression : « *Qu'importe le motif* » et mon affirmation : « *Expérimenter c'est l'essentiel* ». Oui, nous avons sans doute raison. Mais, il n'est pas du tout indifférent que ce soit pour telle raison ou telle autre que l'enfant fasse l'expérience. Il peut y avoir des motivations nobles et des motivations vulgaires.

Les motivations vulgaires, c'est expérimenter pour avoir une bonne note, pour ne pas recevoir de punition, pour avoir l'estime

du maître, des parents, pour avoir une bonne situation, une réussite à l'examen.

Les motivations nobles, c'est expérimenter pour *être* et non plus pour *avoir*, pour satisfaire un besoin interne, pour satisfaire sa curiosité, pour étancher sa soif de connaître. Parce que le développement de la pensée vers des formes supérieures est une nécessité inscrite dans l'être.

**Chauvel :** Si je comprends bien c'est ça ton : « *expérience à impulsion interne* ».

**Le Bohec :** Oui, et à mon sens lorsqu'une chronologie sera établie on s'apercevra qu'elle vient immédiatement après l'expérience spontanée. Il n'y a pas lieu de s'attacher à cette expérience commandée de l'intérieur. Freinet en a si bien parlé dans son « *Essai de psychologie sensible* ».

**Chauvel :** Dis plutôt que tu crains que ça ne nous entraîne trop loin.

**Le Bohec :** Peut-être, mais il y a tant de choses à considérer.

Qu'est-ce qui peut bien déclencher, en l'enfant, le besoin d'une expérience ? Question fondamentale. Et si nous trouvons la réponse ou les réponses, clair sera notre chemin pédagogique.

A mon avis, la motivation de l'expérience peut-être :

**A) Un contact fortuit** de l'enfant avec un élément du milieu environnant et par suite un désir de vérifier une première hypothèse, une première tentative de généralisation, une première formulation d'une loi.

Exemple : « Quand on donne un coup de pied dans une balle, elle ne revient jamais vers nous ».

Recommençons pour vérification.

**B) Un désir de vérifier** une série d'hypothèses, car la loi en élaboration peut s'appliquer à plusieurs objets.

Exemple : « Toutes les choses brûlent quand on les met dans le feu ».

Il faut bien essayer plusieurs choses et

au lieu de refaire une expérience, faire des expériences.

La loi déduite du *rapprochement*, de la confrontation de *deux faits* qui jusque-là étaient restés sans relations dans l'esprit de l'enfant.

Exemple :

« L'eau suit toujours la pente.

La balle descend aussi vers le bas ».

Question que l'on peut se poser :

« Est-ce que tout suit la pente ? La bille ? La boule ? Le ballon ? Le caillou ? Le caillou plat ? Le sable ? La fourmi ? »

**D) La communication** d'une loi à un camarade. Et l'expérience recommencée peut conduire à une confirmation ou une infirmation du premier résultat.

Exemple :

— Tu vois Gérard, la fourmi, c'est pas comme l'eau : elle remonte toujours. Ah ! tiens, non, celle-là elle descend aussi. Oui, c'est parce que, celle-là, c'est une noire.

**E) Critique ou opposition** d'un camarade ou des camarades de la classe :

**Gérard** — T'es pas fou, les noires aussi remontent.

— Peut-être. Attends, on va voir.

**F) Reproduction d'une expérience** dite ou lue dans un livre.

— Jim (le héros du livre) prend des tiges à la trappe. Je vais construire une trappe moi aussi.

A onze ans, j'étais sorti en courant du catéchisme. J'avais pris un morceau de terre et j'avais soufflé dessus pour créer un homme tout comme Dieu !

**G) Reproduction d'une expérience faite** par un camarade ou le maître (imitation).

— Gérard, papa, le maître tapent sur une pointe et la pointe s'enfonce.

L'enfant a pourtant vu, de ses yeux vus. Mais il ne saura que lorsqu'il aura fait. Sa main veut voir.

**H) Un programme.**

Tous les enfants n'ont pas les mêmes dispositions intellectuelles. Certains enfants

ont suffisamment de potentiel pour aller loin sur leur seule lancée. D'autres enfants, ceux qui ont été malades, ou le sont encore, ceux qui sont faibles, ceux qui ont été secoués par la vie, ceux qui ont un caractère ainsi fait, ont besoin d'un soutien, d'un cadre.

Les fiches-guides, les fiches-programmes et en général tous les fichiers sont alors utiles parce qu'ils permettent aux enfants de travailler.

Et puis, la société a autant besoin d'ouvriers consciencieux, habiles ou virtuoses que de créateurs, d'architectures ou de symphonies.

Mais on devrait insister sur la fiche-guide ouverte : celle qui donne la voie à suivre en aidant beaucoup pour réaliser les deux ou trois premières expériences de la série.

Certains enfants ont besoin de réussir et découvrent avec étonnement que, eux qui, de notoriété publique, étaient incapables de quoi que ce soit, peuvent réussir comme les autres.

**I) Recherche collective** de la vérité.

A la suite d'une discussion en classe, (voir Bernardin, Jessé etc...) la classe décide de procéder à une étude fouillée d'un phénomène. L'enfant accepte d'apporter sa contribution et d'effectuer, seul ou avec un camarade ou deux, des recherches dans la zone qui lui a été délimitée.

Mais il ne s'agit pas « d'un travail d'exécution parcellaire et passif et dépourvu de toute participation aux décisions importantes » mais d'un travail d'équipe ou chaque équipier reste conscient de l'ensemble.

L'enfant peut d'ailleurs être soit occasionnellement soit constamment le directeur des recherches et des travaux.

**Chauvel** : Cela me paraît terriblement complet. Il y a tant de choses.

**Le Bohec** : A mes yeux, il y en a surtout une. L'enfant laissé à lui-même pourra avancer mais petitement (variable avec les individus). Mais, il y a l'aspect social de

la connaissance qui empêchera l'enfant de tourner en rond et le fera continuellement aller de l'avant et ça encore, c'est biologique.

A l'origine il y a eu le travail, la main qui en est à la fois l'organe et le produit et la grégarité des singes.

(V. Nekkhourt. Origine de l'homme)

**Chauvel :** Tiens, je fais une constatation et je résume : Il y a au départ *un facteur individuel* (sur lequel nous ne pouvons rien).

*un milieu* (que nous pouvons améliorer)

*une contradiction ressentie* (celle des faits ou d'un camarade)

*une contradiction recherchée* (critique personnelle, critique de la classe)

*une intégration dans une équipe* (temporaire puis permanente).

Ouf ! nous pouvons être contents de nous, car nous avons vraiment fait le tour de la question. En tout cas, moi, je vois plus clair.

**Le Bohec :** Moi aussi, mais il reste quelques points à éclaircir. Si nous voulons situer l'enseignement scientifique à l'école primaire, il faudrait peut-être voir les points d'articulation avec la première enfance et avec l'adolescence et l'âge adulte.

Et là, je reviens au mythe dont je te parlais tout de suite.

Vercors a écrit :

*« L'homme ne devint l'homme que lorsqu'il commença à injurier le ciel ».*

Et Garaudy :

*« Le mythe, c'est déjà de la science ».*

Les croyances des primitifs, c'était déjà une tentative d'explication. Les hypothèses étaient transmises de génération en génération et acceptées. Seul « le choc de la réalité » provoqua leur remise en question, il faut dire que l'humanité, dans son enfance, ne s'était pas encore forgée l'arme de l'esprit critique et n'éprouvait pas le besoin de recourir au critère de l'expérience.

Il en est de même au cours de l'enfance du petit homme. Il crée des lois, mais il met beaucoup de temps à s'apercevoir qu'elles sont infirmées totalement ou en partie par les faits.

A mon avis, il faut laisser l'enfant passer par cette étape. D'ailleurs, il est vain de lui fournir des explications « rationnelles » : il n'est pas mûr pour les appréhender.

Il vaut mieux laisser les choses aller toutes seules, tout en le mettant en présence d'un milieu très riche qui le contraindra par sa seule existence à rectifier ses jugements.

Là encore, l'esprit scientifique ne sera pas imposé de l'extérieur, mais il sera conquis peu à peu, graduellement, et après bien des tâtonnements. Le seul rôle des éducateurs (parents, maîtres) étant de fournir un milieu riche (voir *l'Education du travail*).

Au début de mon expérience personnelle de « littérature » enfantine (commencée en 1942), j'ai été effrayé par ma contradiction. J'étais, assez mécaniquement je l'avoue, pour une pensée rationnelle et malgré cela je laissais les enfants donner libre cours à toute leur fantaisie ! Et je riais même des explications anthropomorphiques du tonnerre et de la grêle qu'ils répétaient après leurs parents (c'est le diable qui bat sa femme, c'est le Bon Dieu qui joue aux boules) et je les encourageais même à broder librement sur tous les thèmes et à créer des contes, des fables, des « histoires » qui eussent effrayé tout rationaliste conséquent.

Et j'étais « rationaliste » et je n'étais pas trop effrayé ! Je mettais ça sur le compte d'un certain tempérament artiste qui se réjouissait des spectacles de la nature. Et j'avais beau me critiquer, je n'arrivais pas à m'arracher à cette joie. J'étais loin de l'homme de devoir. Je n'étais pas « un bloc de renoncements, de vigueurs, de sobriétés ». J'étais loin de la sainteté.

Mais je n'avais pas encore lu Engels qui aurait pu satisfaire beaucoup de mes censeurs possibles et moi le premier.

*« L'infini mathématique est emprunté à la réalité, même si c'est inconsciemment et c'est pourquoi, il ne peut être expliqué que par la réalité, et non par lui-même, par l'abstraction mathématique. »*

*Le mystère qui entoure, aujourd'hui encore, les grandeurs employées dans le calcul infinitésimal, différentiel et infini de différents degrés est la meilleure preuve de la persistance de cette illusion qu'on a ici affaire à de pures « créations et imaginations libres » de l'esprit humain, auxquelles ne répondrait rien dans le monde objectif. Et c'est pourtant le contraire qui est vrai. Pour toutes ces grandeurs imaginaires, la nature offre les modèles. »*

(Dialectique de la Nature p. 277)

**Chauvel :** Ainsi, il justifie l'emploi des « créations et imaginations libres » à l'école et après l'école.

Ne dit-il pas par ailleurs *« La nature, l'histoire et l'être humain étant des aspects particuliers d'une même chose, il est normal qu'ils soient régis par les mêmes lois »*.

**Le Bohec :** Je ne sais si la citation est exacte, et je ne puis le vérifier car je n'ai plus le livre. Mais c'est certainement quelque chose d'approchant.

Depuis, j'ai justifié, à mes yeux, la technique de la littérature enfantine qui m'était si chère car j'ai découvert à l'usage, que c'était aussi une technique psycho-thérapeutique.

Et avec le docteur de Mondragon et Pigeon, nous aurons bientôt, nous, les cours préparatoires et les maternelles, confirmation du bien-fondé de l'emploi de cette technique dans nos classes.

Et je reviens à ce que tu disais *« Il y a un facteur individuel sur lequel nous ne pouvons pas grand-chose »*.

Et si, justement, nous y pouvons quelque chose ! Car, enfin, la science telle qu'on la voit actuellement ce sont les faits, le monde extérieur. Mais pour y accéder faut-il encore que l'enfant soit disponible. S'il a faim, s'il a été battu, s'il est dominé par une angoisse

et obsédé par ses chagrins, il ne sera pas ouvert au monde. Il sera refermé sur lui-même. Ce ne sera plus un être libre, mais un être psychiquement prisonnier.

Nous pouvons quelque chose pour la faim, nous ne pouvons pas beaucoup pour les coups reçus. Mais nous pouvons énormément pour la guérison de l'âme. Et, il faut bien se dire que l'école sera bientôt le dernier endroit où cela se fera. Tu vois : l'école peut améliorer, en partie, le facteur individuel.

**Chauvel :** Je veux bien te croire. Mais je te suis difficilement sur ce terrain, car je n'ai pas l'expérience de la littérature enfantine.

**Le Bohec :** Et bientôt, tu vas avoir affaire à des grands qui se sont déjà installés dans une solution, une technique de vie, bonne ou mauvaise. Et, à ce stade, il n'y a peut-être plus grand-chose à faire sur le plan du retour à la santé de l'âme. (Ce n'est d'ailleurs pas l'avis de Pigeon).

**Chauvel :** Oui, oui, je veux bien te croire. Mais tout cela me paraît bien nouveau et peut-être bien contestable. Mais « des expériences sont en cours qui décideront ». Revenons si tu le veux à la science.

**Le Bohec :** Tu veux dire à la science « telle qu'on la conçoit actuellement ». Et si cette conception était fautive ou plutôt trop étriquée (je ris de notre prétention : nous ne sommes tout juste que de pauvres petits agrégés du cours préparatoire, et nous voulons remettre toute la pédagogie en question. Tu ne crains pas le ridicule ?).

**Chauvel :** Non, pas trop. Et toi ?

**Le Bohec :** Pas du tout. D'ailleurs nous n'en sommes encore qu'au stade de la fabrication de notre dynamite, bien loin du monde, dans le secret de notre salle à manger.

**Chauvel :** Oui, oui. Qu'as-tu à dire pour ton attaque ?

**Le Bohec :** Nous avons conclu tout à l'heure que nous devons donner une grande place à l'expérimentation.

**Chauvel :** Attends, j'ai un scrupule. L'école moderne n'apporte rien de neuf dans ce domaine. Il y a longtemps que tout le monde est d'accord là-dessus (voir par exemple les instructions de 1943).

**Le Bohec :** Oui, comme Montaigne, Rousseau etc... ont eu les idées dominantes de Freinet et cela bien avant lui. Seulement Freinet s'est préoccupé de les faire passer dans la pratique et cela à une grande échelle. Tu conviendras qu'on peut apporter du nouveau sur le plan de l'expérimentation pratique à l'école.

**Chauvel :** C'est vrai !

**Le Bohec :** Mais il ne faut pas avoir une vue étriquée de la classe. Le champ de l'expérimentation ne doit pas être un rectangle de petite largeur qui s'étend jusqu'à l'horizon. Il doit être pratiquement infini dans tous les sens. L'expérimentation n'a pas de domaine privilégié.

En effet, qui peut dire que tel ou tel enfant sera nécessairement et seulement électronicien, astronome ou géographe ? Et qui peut dire que ce garçon de 15 ans que tu connais, n'a pas expérimenté à fond et découvert aussi tous les ressorts psychologiques de son père, de sa mère et de sa sœur. Et qu'il n'en a pas déduit des lois d'une valeur générale qui lui seront utiles au cours de sa vie ?

Non, il ne faut pas murer les abords du sentier et attendre l'enfant à l'extrémité pour le couvrir d'un filet.

Le monde moderne, qui tendra vers la satisfaction de la totalité des besoins humains, exige de toute science, aussi bien physique que poétique, théâtrale ou chorégraphique. Pour que l'individu rende au maximum (pour lui et pour la société), il faut le laisser arriver à ce pourquoi il se trouve que la vie l'a fait.

Aussi l'expérimentation doit-elle s'étendre aussi bien à la psychologie, à la conduite des groupes, à l'électricité, à la maîtrise de ballet, à la musique, à la danse, à la linguistique, à la peinture, à la photo, à la mécanique etc...

**Chauvel :** Hou, la, la ! Comment veux-tu que l'on fasse tout cela dans une classe ?

**Le Bohec :** Hé, c'est bien ce qui m'inquiète.

Mais si l'Ecole Moderne a raison, elle provoquera nécessairement une refonte des programmes. Mais les solutions ne pourront être imposées d'en haut. Elles seront le résultat d'expériences. Déjà, certains camarades ont bien avancé le problème. Regarde, par exemple, Hortense Robic, dont l'apport est considérable.

On y viendra par étapes ? par une suite d'opinions ? Je ne sais pas.

## Notes de C. Freinet

*Je me permettrai ici d'apporter à cette intéressante discussion quelques précisions qui faciliteront les discussions ultérieures.*

*Je ne sais si c'est une marotte, mais j'ai la prétention de penser que le tâtonnement expérimental tel que nous le comprenons, est la règle générale et universelle du comportement et qu'il doit donc, s'il en est ainsi, permettre l'explication de tous les secrets de ce comportement.*

*Il suffit de bien se mettre d'accord sur les processus de ce tâtonnement expérimental :*

*« Le processus de formation scientifique, dit Chauvel, n'est pas spécifique mais individuel. Pour chaque individu, il y a un mode d'acquisition optimum du sens scientifique. Il n'est pas propre à l'espèce ».*

*Je crois que ce n'est pas juste. L'eau descend de la source jusqu'à la plaine, par tâtonnement expérimental. Certes, les chemins*

# POUR NOTRE TRAVAIL COOPÉRATIF

par C FREINET

## 1° LES EXAMENS

Nous rappelons ici notre plan d'enquête paru dans le n° 15 de TECHNIQUES DE VIE pour lequel nous vous demandons de nous donner votre point de vue

Nous pourrions envoyer ce numéro aux personnes qui nous en feront la demande.

On s'oriente aujourd'hui vers une conception apparemment en progrès avec le dossier scolaire et le cahier de devoirs mensuels.

Nous sommes partisans de l'usage du cahier de devoirs mensuels, auquel nous ajoutons nous-mêmes notre semaine de brevets tous les mois. Nous employons même le Cahier de Roulement sur lequel tous les élèves écrivent à leur tour.

Mais l'utilisation de ces documents pour un examen risque elle aussi d'être faussée par la conception elle-même du travail scolaire.

Les classes traditionnelles ont toujours de très beaux cahiers, avec fort peu de fautes, des problèmes justes, des rédactions bien ordonnées. Nous en connaissons le secret: ce sont toujours là des travaux préparés, auxquels l'enfant n'a que fort peu de part puisqu'il se contente de les copier. De tels cahiers ne signifient à peu près rien pour les possibilités intellectuelles et techniques des enfants.

Nous sommes souvent en infériorité avec nos travaux d'élèves, toujours imparfaits. Je pense à la dernière exposition des maternelles sur le thème de Blancheneige qui était presque exclusivement oeuvre des institutrices mobilisées en permanence pendant toute l'année. Mais on en admirait le résultat et nos travaux d'enfants auraient bien souvent fait, à côté, piètre figure.

Là aussi, c'est la conception pédagogique qu'il faut changer

Mais en attendant :

- a) Que pensez-vous de l'usage pour les examens du dossier scolaire et du Cahier de Devoirs Mensuels ?
- b) Que pensez-vous des tests ?

Nous voudrions bien savoir comment sont conçus les examens, ou les passages sans examen dans les pays comme l'URSS ou certaines régions d'Allemagne où les examens sont réduits ou même supprimés?

Nous attendons vos réponses.

## 2° LA MODERNISATION DES LOCAUX SCOLAIRES, DES CONSTRUCTIONS ET DE L'ÉQUIPEMENT

Voir également notre questionnaire du n° 15 de TECHNIQUES DE VIE

## 3° LES TECHNIQUES AUDIO-VISUELLES (Thème de notre Congrès)

Nous donnerons un questionnaire détaillé dans nos prochains numéros. En attendant voici quelques observations préliminaires au sujet desquelles nous sollicitons dès maintenant votre avis.

a) Il serait bon de faire le point de ce qui est et de voir dans quelle mesure les techniques audio-visuelles sont pratiquées dans les classes. Cette mesure est bien réduite et reste au niveau d'une avant-garde dont nous sommes.

b) Pourquoi cela :

Par défaut d'installation : difficultés d'obscurcissement, manque d'appareils de projection, de phonographes, de TV, de magnétophone.

Ces appareils là où ils existent, sont prévus pour l'Ecole entière. Il n'y a que rarement des installations de classe.

c) Mais aussi parce qu'il n'y a actuellement aucune pédagogie des techniques audio-visuelles qui ne sont pour l'instant que surajoutées aux techniques traditionnelles. C'est cette pédagogie des techniques audio-visuelles qu'il nous faut mettre au point et nous nous y employons.

C'est cette mise au point qui devrait être en définitive le centre constructif de notre Congrès.

d) Les caricatures actuelles de cette pédagogie, qu'il nous faut dénoncer :

- Les mauvais disques : Ne manquez pas de nous les signaler. Nous avons déjà les disques de la table de multiplication. Il en existe sans doute d'autres spécimens.

- Les erreurs de la TV et de la TV éducative ( dont il faudra dire aussi les réussites).

- Les essais d'utilisation des Techniques audio-visuelles dans les pays sous développés.

Dès maintenant communiquez-nous toutes revues ou coupures de presse qui nous aideront dans ce travail.

## 3° L'EXPRESSION LIBRE DE L'ENFANT PEUT ÊTRE THÉRAPEUTIQUE.

Nous en reprendrons prochainement la discussion.

- a) L'expression libre décontracte et libère l'enfant psychiquement parlant. Le seul fait d'extérioriser ses soucis, ses peines et ses drames, par le texte libre, le dessin libre et la musique libre provoque un soulagement psychique, redonne équilibre et assurance aux personnalités.

Retenez les textes ou les dessins qui vous paraissent avoir produit cette décontraction. Essayez, sans trop insister, de faire parler l'enfant pour apporter quelques suppléments d'information que vous inscrirez au dos du dessin. Indiquez l'âge de l'auteur.

- b) Cette expression libre nous aide à mieux connaître l'enfant en profondeur. Elle établit de nouvelles relations sympathiques avec le maître à qui elle révèle des éléments secrets de sa vie sociale et affective.

Faites de même parler l'élève, notez au dos, mettez le nom de l'auteur.

Que cette expression libre soit révélatrice des coins secrets d'une personnalité, cela ne fait pas de doute. Mais comment traduire en face de ces documents ce qu'ils signifient, comment établir sur ces bases le profil psychologique et affectif des enfants. C'est une affaire excessivement délicate, dans laquelle on peut commettre des erreurs qu'on n'a pas le droit d'affronter, lorsqu'il s'agit de la santé mentale des enfants.

D'autant plus que certaines écoles ont établi des schémas plus ou moins douteux qui risquent de nous égarer. Et c'est pourquoi nous ne recommandons jamais cette pratique, nous contentant d'influer sur la vie de l'enfant par la meilleure connaissance que nous en aurons.

Mais il est des spécialistes qui peuvent nous y aider prudemment. Notre ami Pigeon qui a écrit une thèse excessivement riche sur ce thème, s'offre avec le Docteur de Mondragon, de Nantes, pour examiner les documents d'expression libre. Peut-être que, lorsque nous en aurons examiné un très grand nombre nous pourrions en établir des normes pratiques à la portée de tous les éducateurs.

Vous tous qui êtes curieux de cette action thérapeutique de l'expression libre, envoyez-nous des documents que nous transmettrons à nos amis le Dr. de Mondragon et Pigeon. Vous serez informés des explications qu'ils pourront nous donner.

5°- LA GENÈSE DES ANIMAUX. Avec la collaboration permanente de nombreux camarades et écoles, nous avons rédigé les Genèses suivantes qui présentent une explication plus rationnelle et plus juste des dessins d'enfants et de leur évolution :

Genèse de l'homme  
Genèse des oiseaux  
Genèse des autos et camions  
Genèse des maisons

Nous voudrions continuer par la GENÈSE DES ANIMAUX pour laquelle nous avons déjà

reçu l'an dernier certains documents. Il nous en faut encore et en quantité pour justifier de l'authenticité de nos genèses.

Nous pouvons envoyer gratuitement une ramette de papier à dessin 21 x 27 aux éducateurs et éducatrices qui nous en feront la demande.

Il ne s'agit pas de dire aux enfants Dessinez-moi des poules, des chiens ou des chats. Aucun document sur demande. Laissez dessiner les enfants et envoyez-nous les dessins libres où se trouvent des animaux.

Nous vous en remercions d'avance.

6° LE N° de NOËL de l'ART ENFANTIN sera un beau florilège des imprimés et des journaux scolaires. Nous publierons de beaux textes, mais nous reproduirons également de belles pages, des couvertures réussies, des gravures etc. Envoyez-nous donc dès maintenant vos chefs-d'oeuvre: textes ou poèmes d'enfants, gravures, belles pages, couvertures de journaux. Vous porterez ainsi témoignage de l'excellence de nos réalisations.

7° LES INVENTIONS ENFANTINES. Dans le milieu merveilleux où nous vivons, l'élève, débarrassé du carcan scolaire, invente et crée.

Nous ne nous illusionnons pas sur la valeur et la portée de ces créations. Elles nous aident à comprendre les processus de compréhension et d'acquisition des enfants et risquent parfois même de donner aux adultes des idées sur leurs propres réalisations. Le Concours de cette année des BT participe de cet esprit.

Un de nos élèves a fabriqué une hélice à élastique. C'est apparemment simple. Il a découpé une hélice qui tourne sur une perle quand le caoutchouc tendu se détend. Mais voilà : le caoutchouc plaque en même temps l'hélice contre la perle et rien ne tourne. L'hélice fonctionne si on détend un peu l'élastique.

Pourquoi l'hélice ne tourne-t-elle pas ?

Nous parlions du salon de l'auto et des innovations apportées par les constructeurs. Or, il s'avère qu'ils ne connaissent que très superficiellement le débrayage, le frein à huile, le frein à main. Il leur faudrait faire des expériences. Lesquelles? Nous pourrions publier dans l'Educateur ou les BT les montages intéressants en attendant l'organisation à notre prochain Congrès d'une exposition du petit inventeur.

Dès maintenant réunissez les documents à nous communiquer.

Faire tous envois à Freinet, Cannes.

qu'elle emprunte sont déterminés par l'aventure personnelle expérimentale de chaque goutte, de chaque filet d'eau. Mais c'est toujours l'eau et l'aventure de l'eau.

Seulement, il faut bien comprendre une notion essentielle du processus de tâtonnement expérimental que nous aurions tendance, avec notre esprit scolaire, à croire lent et apparemment méthodique. On attribue volontiers à ce tâtonnement un sens matériel et mécanique, manuel, alors que les enseignements de cette expérience matérielle ont une répercussion considérable dans toute la sensibilité humaine. Le tâtonnement expérimental est presque plus à l'échelle spirituelle et sensible qu'à l'échelle matérielle.

Le tâtonnement expérimental agit par électronique. Il suffit, quand l'expérience de base a été faite, que soit esquissé un geste, qu'intervienne un bruit, que soit ouverte une porte pour que l'esprit fasse un bond, non seulement dans le présent mais aussi dans le futur.

Et c'est l'intuition. De sorte que l'enfance peut parcourir, comme en un coup d'aile, toute l'expérience de l'humanité. Mais encore faut-il que nous aidions les processus au lieu de les bloquer.

Il résulte de cela que je ne suis pas d'accord sur l'idée de substituer une genèse de la pensée à une genèse de l'expérience. D'ailleurs, qu'est-ce que la pensée dans le cadre de notre tâtonnement expérimental ?

Ce sont là des questions que nous tâcherons d'éclaircir dans des écrits ultérieurs.

Certes, la nécessité où nous sommes de préparer les enfants à un monde présent ou à venir, dont tant de mécanismes sont faussés, nous oblige à de nombreux aménagements. Ce qu'il faut éviter, c'est de croire ou de laisser croire que ces aménagements sont la voie royale, alors qu'ils n'en sont bien souvent qu'une impasse. C'est la voie royale qu'il nous faut découvrir et préciser. Des discussions comme celles-ci nous y préparent expérimentalement.

---

## SOUSCRIPTION au livre d'ÉLISE FREINET: " L'Enfant artiste "

100 pages de texte illustré et 25 reproductions couleurs hors texte 21x27 de peintures d'enfants. A sortir au cours du dernier trimestre.

Un beau livre, superbement relié : **28 NF**

Remise de **10 NF** à tous les souscripteurs qui retourneront à la C.E.L., B.P. 282, Cannes (A-M), avant le **15 novembre** prochain la fiche ci-jointe de souscription, payable après livraison.

**Je soussigné (adresse complète) .....**

déclare souscrire à ..... exemplaires du livre d'Elise Freinet :

**" L'ENFANT ARTISTE "**

contre le prix de souscription de **18 NF**, payables à la livraison (augmenté de **3 NF** pour frais d'emballage et d'expédition).

Date et signature :

Vous pouvez utiliser dès cette année

## ” LE MANUEL MODERNE D’HISTOIRE ”

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

**120 fiches seules** ..... **5 NF**

**120 fiches sous classeur** ..... **8 NF**

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

## 100 FICHES-GUIDES

pour les **Travaux Scientifiques Expérimentaux**

***Déjà un grand succès ! Passez commande sans retard !***

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

## Connaissez-vous les éditions de l'ÉCOLE MODERNE ?

- **L'ÉDUCATEUR** *la Revue de Travail bimensuelle* .... 12 NF
- **Bibliothèque de Travail**  
*et son supplément trois fois par mois* ..... 41 NF
- **Art Enfantin - La Gerbe Bimestriel** ..... 10 NF
- **SPÉCIMENS** sur demandes : I.C.E.M. BP 282 Cannes (A-M)

*Nous ouvrons cette rubrique que nous tâcherons de remplir au mieux, en donnant la priorité aux informations se rapportant plus directement aux questions à l'étude.*

## **EN POLOGNE : Place au tâtonnement expérimental dans l'enseignement des Sciences (8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> du tronc commun)**

**Traduit et condensé par R. UEBERSCHLAG**

On poursuit actuellement en Pologne différentes recherches en vue d'améliorer l'enseignement scientifique dispensé aux élèves de 14 à 16 ans. Les buts à atteindre sont les suivants :

1. - Faire acquérir aux élèves un esprit scientifique, c'est-à-dire capable d'examiner les faits et les phénomènes qui les entourent, en respectant la logique et les données de la science.
2. - Leur permettre de découvrir eux-mêmes et d'exploiter les lois de la nature.
3. - Assurer une acquisition solide et durable du savoir.
4. - Les encourager à une pensée personnelle et à une certaine liberté d'action.
5. - Favoriser le sens de la collectivité dans une classe.

L'évolution des méthodes pédagogiques a passé par trois degrés qui coexistent encore actuellement :

1. - La méthode de l'exposé oral s'appuyant sur des démonstrations.
2. - La méthode du laboratoire appelée encore méthode des travaux pratiques dirigés.
3. - La méthode des problèmes et difficultés que nous pouvons traduire par méthode du tâtonnement expérimental.

Un professeur polonais, Czeslaw Kupisiewicz, partant des études déjà faites par deux

de ses confrères Bartecki et Lech, a voulu comparer le rendement des deux dernières méthodes. Les expériences entreprises ont été conduites en utilisant 202 élèves des deux sexes de 14 à 16 ans, des 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> classes. L'expérience s'est étendue sur 37 heures avec l'aide de cinq instituteurs. Les documents analysés ont été les suivants :

a) La préparation très détaillée des maîtres faite avant les séances.

b) L'enregistrement magnétique durant les séances.

c) Les résultats des épreuves de contrôle.

Pour éliminer le hasard, on a fait travailler chaque groupe selon les trois méthodes :

- méthode des exposés et démonstrations faits par le maître,
- méthode des travaux pratiques dirigés,
- méthode des expériences tâtonnées, aussi bien en physique qu'en chimie.

Voici en résumé comment se déroulait en principe chaque séance.

Thème de la leçon : Propriété chimique de l'ammoniaque.

**a) Méthode de l'exposé magistral avec démonstrations.**

Cette séance n'a pas été caricaturale, car on y fait appel aux questions, à la discussion. On a fait commenter les expériences

et noter les formules des réactions chimiques. Les élèves ont donné l'impression de comprendre, la classe était vivante et apparemment active. Pourtant l'activité créatrice et la responsabilité des élèves n'ont pas été sollicitées, ils n'ont fait que suivre la pensée du professeur et parfois, des schémas ou des démonstrations ont été recopiés sans être vraiment compris. Au cours de cette séance le maître s'est exprimé ainsi : « Nous allons voir aujourd'hui que l'ammoniaque est une base, et je vais vous le prouver en le mettant en contact avec de l'acide sulfurique et de l'acide chlorhydrique ». Les expériences furent exécutées uniquement par le maître et les formules correspondantes notées au tableau.

### **b) Méthode des travaux pratiques dirigés.**

Cette méthode est de plus en plus répandue, et on lui accorde le mérite d'augmenter l'intérêt et l'attention des élèves. Et pourtant elle comprend des lacunes indéniables. On ne peut pas prétendre qu'elle s'appuie sur les connaissances réelles de chaque élève, étant donné qu'il exécute une série de travaux imposés qui sont parfois sans rapport avec l'évolution de sa pensée. Il n'y a pas de liaison réelle entre les connaissances acquises et ce qu'on lui demande de faire. Son esprit scientifique ne se forme pas véritablement par ces acquisitions partielles, ces vérifications d'hypothèses que d'autres ont faites à sa place.

Comment se déroulent de pareilles séances ? Les élèves travaillent par petits groupes selon une fiche-guide qui leur propose de vérifier que l'ammoniaque appartient au groupe de base. Tous les instruments utiles à la manipulation et tous les produits se trouvent sur les tables. Les élèves sont invités à se conformer strictement à la fiche-guide et à noter sur leur cahier le résultat des vérifications, en copiant ce qui est indiqué sur la fiche-guide. Sans doute est-il utile que les enfants sachent suivre une feuille d'instructions, mais le danger existe d'enlever

ainsi à l'expérience toute valeur formatrice. La véritable éducation scientifique consisterait à favoriser des hypothèses, à faire trouver le montage expérimental, à faire vérifier enfin les résultats.

### **c) La méthode des expériences tâtonnées.**

Elle consiste à placer les élèves devant une difficulté, devant un problème dont ils doivent en premier lieu trouver la formulation. Les problèmes doivent être choisis de façon à favoriser le travail autonome de l'élève.

Déroulement de la leçon :

Le maître rappelle une expérience précédente qui a prouvé que la solution d'ammoniaque réagit comme une base. Il est demandé aux élèves : « Imaginez les expériences prouvant que l'ammoniaque est une base ». Les élèves par groupes discutent entre eux sur les manières de procéder. Ils décident d'utiliser pour cela des acides différents. Ils obtiennent tous le résultat classique de la neutralisation : formation d'un sel et d'eau. Avec l'aide du maître on en tire des conclusions. L'attitude des élèves est variable, surtout leur capacité à énoncer une hypothèse. Les élèves ne sont pas abandonnés à eux-mêmes, mais l'instituteur intervient chaque fois qu'ils le souhaitent.

### **CONTROLE DES RESULTATS.**

Les tableaux ci-dessous rendent compte des résultats obtenus selon la méthode employée.

*(voir tableaux 1 - 2 - 3 - 4)*

La comparaison des tableaux 3 et 4 fait apparaître que la méthode d'exposé magistral a un rendement assez voisin de celle des travaux pratiques dirigés dans l'immédiat, par contre une vérification faite 6 semaines après la fin de l'expérience prouve la supériorité de la méthode des travaux pratiques dirigés sur la méthode de simples démonstrations.

I. Résultats en physique (8ème année scolaire)

	exposé de démonstrations	travaux pratiques dirigés.	expériences tâtonnées
1. Nombre d'élèves interrogés	20	21	40
2. Nombre de points obtenus sur 100 (1)			
-composition début d'année	21,6	16,3	15,5
-composition de fin d'année	57,8	60,1	64,1
3. Augmentation des connaissances (2)	36,2	43,2	48,6
4. Pourcentage d'augmentation des connaissances	100	119,3	134,2

(1) Les points ne correspondent pas à des notes mais à des notions retenues et vérifiées par une réponse exacte.

(2) Vérification faite sur 100 notions.

II. Résultats en chimie (8ème année scolaire)

	Groupes des	
	travaux pratiques dirigés	Expériences tâtonnées
1. Nombre d'élèves interrogés	40	21
2. Nombre de points obtenus sur 100		
- composition début d'année	30,9	41,6
- composition de fin d'année	54,1	70,9
3. Augmentation des connaissances	23,2	29,3
4. Pourcentage d'augmentation des connaissances	100	126,3

III. Résultats en chimie (9ème année)

Groupes	Augmentation des connaissances
Exposé de démonstrations	50,1
Travaux pratiques dirigés	51,8
Expériences tâtonnées	58,8

Groupes	Notions oubliées
Exposé de démonstrations	10,5
Travaux pratiques dirigés	5,7
Expériences tâtonnées	2,6

### CONCLUSIONS

Ce que ces chiffres ne montrent pas c'est l'atmosphère toute nouvelle créée par la méthode des expériences tâtonnées et qui est tout le contraire de l'indiscipline ou

de l'ennui. Néanmoins, il ne faut pas cacher que la pédagogie des expériences tâtonnées est encore à ses débuts et qu'une des difficultés consiste à trouver les expériences qui correspondent aux intérêts réels des élèves, dans le cadre des programmes actuels.

## CLUB DE LA BIBLIOTHÈQUE SONORE DE L'ÉCOLE MODERNE

Outre les *B.T. Sonores* dont le succès va croissant (Grand Prix du Disque 1962), nous lançons une collection nouvelle de disques 45 tours.

Les souscripteurs seront informés en temps voulu des disques à paraître auxquels ils pourront souscrire ou ne pas souscrire, librement. *Un règlement du Club paraîtra incessamment.*

Remplissez et retournez à la C.E.L. Cannes l'engagement suivant :

**Je soussigné (adresse complète) .....**

**déclare souscrire au CLUB de la BIBLIOTHÈQUE SONORE de l'ÉCOLE MODERNE et verse à cet effet, ci-joint (\*), un droit d'entrée de 1 NF.**

(\*) En timbres ou virement 3 volets joint.

Date et Signature :

## Ecole ou Caserne

par Maria Segni

(*I diritti della scuola*)

Traduction M. Bonsignore

« Si les théoriciens de l'école moderne proclament la victoire du principe démocratique appliqué à la pratique de l'enseignement, sur le plan de la réalité didactique, nous devons déplorer un régime d'austérité et de despotisme disciplinaire qui règne dans de nombreuses écoles, sur l'initiative d'enseignants, encore liés à la conception traditionnelle d'une école comme une caserne ou mieux de l'école-prison ».

Mario Serge déplore aussi que les inspections ne portent que sur le savoir livresque ingurgité par les élèves et ne se préoccupent jamais de la discipline, ni de la façon dont ce savoir a été acquis. Et il regrette encore que dans les congrès didactiques au niveau des « experts en pédagogie » on n'approfondisse, ni ne discute jamais de ce problème, laissant faire ainsi les plus graves entorses au respect de la personnalité enfantine.

Et s'il existe des maîtres qui pratiquent la mission d'enseigner avec amour et humanité, guidant le développement psychologique, intellectuel et physique de l'enfant dans un climat de sereine compréhension, où l'élève vit en saine liberté, participant à la vie active de la communauté scolaire en s'auto-disciplinant et s'auto-gouvernant, on ne peut, toutefois, faire autrement que condamner tous ceux qui prennent la base de leur enseignement dans un principe unique, historiquement et scientifiquement condamné, posé comme fondement de la pratique de l'éducation : c'est-à-dire le principe de la discipline basée sur la punition corporelle, l'invective, l'humiliation.

L'action de tels enseignants conduit inévitablement à la dégénérescence de toute méthode d'éducation, et à l'enlèvement de

ces principes démocratiques en faveur desquels l'école (italienne) lutte depuis 40 ans. En effet si l'enfant arrive en retard à l'école, s'il n'a pas fait son travail à la maison, s'il dérange la classe, s'il commet une erreur, s'il ne saisit pas une explication etc... le maître défenseur de la discipline de caserne, met tout de suite en action l'appareil pseudo-autoritaire de son despotisme et hurle, lance des imprécations...

Je vous invite à me suivre dans une classe régie par un tel système disciplinaire, alors que le maître est assis à son bureau. Voici comment nous apparaît la classe : il y règne un silence sépulcral, les enfants ont les yeux de la peur et les bras croisés. Le maître est content parce que, comme il le dit, ses élèves « filent droit ».

Mais faisons l'essai d'éloigner un instant le maître de la classe et remplaçons-le par un suppléant. Alors dans la classe éclate la fin du monde, les avions en papier volent ainsi que les encriers pleins d'encre, les tables se mettent en marche, on crie, on hurle. Maintenant que le despote s'est éloigné, maintenant que celui qui punit ne peut voir ni entendre, ces pauvres enfants, ces corps raidis par la dure loi du banc, ces âmes opprimées jouissent à leur manière des quelques instants de liberté. Sitôt le maître retourné, le silence sépulcral descend à nouveau dans la salle, et pour qui commet la plus minime des fautes, il y a toujours, toute prête, la punition sévère.

Et voilà pourquoi nous sommes d'avis que les autorités scolaires devraient s'enquérir davantage des méthodes utilisées par l'enseignant élémentaire pour discipliner ses propres élèves.

# L'école secondaire active

## Problème ouvert

par Nora Giacobini

---

*L'étude ci-jointe de Nora Giacobini date déjà de quelques années. Elle reste valable car je ne crois pas, malheureusement, qu'elle ait été reprise depuis avec la conscience et la maîtrise de notre collaboratrice.*

---

Dans cet article, N. Giacobini précise et définit les bases d'un travail possible de rénovation de l'école secondaire.

«Un activisme imposé par les organismes ministériels est toujours une voie périlleuse pour la transformation authentique de notre école s'il ne se trouve pas des maîtres préparés au point de vue psychologique et scientifique. Cette réforme devrait être faite par ceux qui vivent et qui expérimentent, eux seuls ont le droit de projeter des structures et des programmes. Nous pensons que le *mouvement de base*, notre activité expérimentale sur le plan de la coopération éducative est la garantie d'une transformation rationnelle de l'école».

L'expérimentation avait pour origine des questions fort intéressantes : « Les techniques qui, après une longue expérimentation répandent pleinement aux besoins des enfants à l'école primaire sont-elles valables aussi pour des adolescents ? ».

N. Giacobini conclut que, devant les résultats d'expériences menées par des personnalités les plus diverses, dans des situations les plus différentes, un mouvement de base axé sur l'expérimentation est possible.

Cependant ce serait une erreur de penser qu'après cinq ans les données du problème restent les mêmes, et ce serait dangereux de penser que l'expérimentation puisse

s'arrêter, de même qu'il serait dangereux de croire que ce n'est que par elle seule que le renouvellement de l'école secondaire se fera. Si l'expérience a trouvé des critiques, des défiances, de l'indifférence et de l'ironie, elle a trouvé aussi un intérêt sincère, mais tous ceux qui ont ressenti cet intérêt ne se sont pas pour autant engagés dans l'expérience qui prouvait cependant une possibilité indiscutable de travail.

Et la tâche que nous devons accomplir est de comprendre pourquoi ces sympathisants en sont restés au stade platonique. En dehors de raisons psychologiques assez difficiles à préciser, ou bien ils pensent qu'il faut d'abord alléger les programmes, mais en faisant cela ils ne sont pas convaincus de la possibilité d'insérer de nouvelles méthodes dans la situation donnée, ou bien d'autres croyant à cette possibilité, ne sont pas arrivés à organiser leur travail de classe et se sont découragés.

Donc, il importe que, non seulement on présente l'expérience à son point d'arrivée mais aussi qu'on présente le chemin par lequel on y est arrivé, et le rapport entre les structures et les nouvelles méthodes. Il faut définir un *processus graduel d'expérimentation* et les instruments indispensables. Mais la définition d'un tel processus ne doit pas être un rail hors duquel on ne peut agir, mais une *hypothèse de travail* où le risque, l'exceptionnel soient réduits au minimum.

### La réforme, est-ce une crise ?

*Nous n'avons pas beaucoup d'informations de première main. Nous serions très heureux que les divers instituts d'éducation soviétique nous donnent leur point de vue sur les problèmes soulevés, notamment :*

- sur la modernisation de l'enseignement du premier degré,*
- sur l'enseignement des sciences,*
- sur les tests et les examens,*
- sur l'utilisation pédagogique des moyens aud'io-visuels,*

*Nous donnons seulement aujourd'hui quelques courts extraits d'articles.*

... Et pourtant, l'Etat s'arrête constamment sur les problèmes de l'éducation et de l'ins-truction. Pourquoi, alors qu'ils sont indu-bitables, les succès de notre école ne nous satisfont-ils pas ? Parce que, en premier lieu, notre siècle, le siècle de l'énergie ato-mique et de la conquête de l'espace cos-mique, de la radioélectronique et de la grande chimie, exige beaucoup d'écoles. Si, il y a 25 ans, un petit villageois, après avoir ter-miné l'école, avait à faire de simples outils, tandis qu'un tracteur ordinaire était considéré comme le dernier cri de la technique, main-tenant il aura affaire, en sortant de l'école, à des tracteurs téléguidés ; quant à la ferme d'élevage, elle dispose maintenant de machines qui traitent les vaches, transportent le lait à travers les tuyaux, l'écument et le font refroidir à l'aide de l'électricité. Une jeune fille qui, après avoir terminé ses études, veut travailler dans une fabrique textile, a affaire non plus à un métier ordinaire, mais à toute une chaîne automatique, et, pour qu'elle y

comprenne quelque chose, il faut qu'elle ait bien assimilé les dernières nouveautés techniques.

Et que dire de la physique nucléaire, de la chimie des polymères, des spoutniks de la terre et du soleil ? Et pourtant, même ces derniers ne sont pas le « plafond » des connaissances humaines. C'est en effet, aux petits garçons et petites filles qui emplissent, chaque jour, les salles scolaires, qu'il faudra résoudre, dans le domaine de la science, de la technique, de la culture, de la produc-tion, des problèmes tels que les fantaisistes les plus audacieux n'ont pas encore osé les décrire dans leurs romans consacrés à l'avenir de l'humanité. Et l'avenir se construit au-jourd'hui. Ses fondements sont jetés, en premier lieu, dans la génération des futurs penseurs et travailleurs qui, aujourd'hui encore emplissent les salles scolaires. Cela signifie que c'est à l'école même qu'il faut les pré-parer aux grands exploits scientifiques et laborieux...

## BIBLIOTHÈQUE DE TRAVAIL

Magazine Scolaire Illustré : 32 pages - Tous les dix jours et 30 n<sup>os</sup> par an . . . 32 NF

Suppléments pour les petits et les plus grands . . . . . 10 NF

# SUCCÈS DES LIVRES DE POCHE!

Succès d'un format Succès de la vulgarisation À une époque où il faut s'informer vite, sûrement, en peu de temps, une présentation nouvelle, pratique et bon marché s'est imposée incontestablement.

Pour vous informer " aux sources " lisez les livres de Poche des Techniques Freinet. La BIBLIOTHÈQUE de l'ÉCOLE MODERNE, sous un format de poche vous propose les titres suivants :

- n° 1 : Formation de l'enfance et de la jeunesse
- n° 2 : Classe de neige
- n° 3 : Le texte libre
- n° 4 : Moderniser l'École
- n° 5 : L'Éducation morale et civique
- n° 6 : La santé mentale des enfants
- n° 7 : La lecture par l'Imprimerie à l'École
- 8-9 : La Méthode naturelle de lecture
- n° 10 : Milieu local et Géographie vivante
- 11-12 : L'Enseignement des sciences
- 13-14 : L'Enseignement du Calcul
- n° 15 : Les plans de travail
- n° 16 : Dessins et peintures d'enfants (sous presse)

Le numéro : 2,50 NF

Le numéro double: 5 NF

C. E. L. Cannes- CCP 115-03 Marseille

On peut souscrire ( 10 NF ) pour les numéros à paraître (prix de souscription : environ 40% de remise) à I. C. E. M. Cannes - CCP 1145-30 Marseille.

## BIBLIOTHÈQUE DE L'ÉCOLE MODERNE : les livres de Poches

des Techniques Freinet.

en préparation:    Le tâtonnement expérimental  
                          Classes de ville  
                          Jeux dramatiques à l'École Maternelle  
                          l'Histoire Vivante  
                          Le Fichier Scolaire Documentaire  
                          Classes uniques  
  etc...

### MANUEL PRATIQUE DE PSYCHOLOGIE EXPERIMENTALE.

Ed. P.U.F. 1956

Notons d'emblée que l'important travail de Paul Fraysse, Directeur du Laboratoire de Psychologie expérimentale et comparée de la Sorbonne, ne concerne pratiquement plus les Instituteurs. Il a été écrit en vue d'introduire dans les grandes classes des Lycées et dans les Facultés, la méthode expérimentale pour une formation psychologique sérieuse. Pour nous instituteurs, il nous intéresse cependant que l'avant-propos de 39 p. très denses, exprime la défense de la méthode expérimentale en psychologie en se référant le plus souvent à l'œuvre fondamentale de Claude Bernard : « *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale* » et aux maîtres de la psychologie moderne ou contemporaine. Science encore jeune, la psychologie oscille entre certains concepts, en vérité classifications approximatives de conduites : instincts, intelligence, volonté et d'autres concepts plus élaborés, tels le conditionnement, l'apprentissage, la motivation, l'in-

formation, l'activité opératoire. La nécessité métrologique apparaît alors, d'où émerge celle d'une méthodologie adéquate. Mais l'expérimentateur doit se préoccuper non seulement des fonctions, mais « *de ce nœud de fonctions qu'est la personnalité et des rapports inter-personnels comme le développement de la psychologie sociale en témoignage* ».

En conclusion de l'avant-propos, l'auteur assure que s'il est possible d'établir une psychologie scientifique tenant compte de la singularité et de la subjectivité de toute conduite humaine, en revanche il paraît présomptueux d'accéder à une connaissance scientifique et complète d'un sujet donné à cause d'une impossibilité de fait. Aussi, plus que tout autre homme de science, le psychologue doit avoir un moral élevé. Quoi qu'il en soit, l'expérience permet la recherche et il ne peut être question de limiter la recherche.

L'ouvrage se poursuit alors par la présentation de 60 expériences, dont les 53 premières amènent à l'étude de la personnalité, et les 7 suivantes illustrent une psychologie de la vie sociale

offrant ainsi aux professeurs du second degré et de l'enseignement supérieur, un remarquable éventail de travaux pratiques de haute tenue où sont nettement posés et décrits le but proposé, le matériel, les consignes, la conduite de l'expérience, l'analyse des résultats, le tout suivi d'une bibliographie sérieuse.

En bref, un ouvrage digne de la bibliothèque scientifique d'une Ecole normale pour une sérieuse information des élèves-maîtres.

Maurice PIGEON

### Charles Kramer

« *LA FRUSTRATION* » *Etude de psychologie différentielle.* Collection : Actualités pédagogiques et psychologiques. Ed. Delachaux et Niestlé 1959

Disons-le d'emblée, l'important et lucide travail de Ch. Kramer, psychologue des services publics, de l'Education Nationale et de la santé, préfacé par le Dr Saül Rosenzweig, ne paraît pas immédiatement accessible au

lecteur mal informé. L'auteur le destine surtout aux spécialistes de l'investigation en profondeur, aux psycho-techniciens éprouvés, habiles à manier des résultats statistiques comme à tirer des conclusions valables d'épreuves projectives.

Le test en cause, le P.F. test de Rosenzweig (Picture-frustration test) part de l'interprétation par un sujet de 24 situations traumatisantes figurées par des dessins structurés. La formulation de la réponse écrite pour chacune d'elles traduit la direction de l'agression qu'elle exprime et un certain type de réaction. En gros, le P.F. test révèle surtout la dynamique de la personnalité chez un individu.

Dans la première partie de l'ouvrage, technique, d'inspiration critique avec d'importants appels à l'analyse statique, l'auteur qui travaille souvent en équipe, étudie les résultats obtenus à partir du test de frustration sur divers échantillons de groupes humains, les confronte systématiquement avec d'autres de source plus objective — tel l'électroencéphalogramme — en ne se départissant jamais d'un esprit scientifique strict. Il conclut à la validation rassurante du test. Quatre planches, les numéros 9, 10, 12, 18, extraites de la série du test « ADO » pour adolescents illustrent le texte, cependant qu'en annexe l'auteur s'est employé à traduire

les résultats obtenus sur fiches mécanographiques à perforations.

Une vingtaine de pages sur une théorie de la frustration constituent la seconde partie du livre. Cette théorie se développe en trois chapitres : la défense de l'organisme, les investigations différentielles et la tolérance à la frustration. Partout, on remarque la clarté, la précision de la pensée de l'auteur au service de la jeune science psychologique qui doit obliger le psychologue selon lui, à remplacer les jugements de valeurs basés sur des mobiles contestables, par des jugements de réalité découlant de l'étude objective de la réalité humaine.

Maurice PIGEON

## J. Jacobi

### « COMPLEXE, ARCHETYPE, SYMBOLE »

Collection : Actualités pédagogiques et psychologiques. Ed. Delachaux et Niestlé 1961

Il faut savoir gré au Dr Jolande Jacobi, disciple de C.G. Jung, d'avoir repris, précisé le sens des termes : Complexe, archétype, symbole, et de leur avoir restitué leur valeur.

Effectivement, depuis son utilisation originelle, avec Eugène Bleuler, le mot *complexe* a subi de nombreuses distorsions. Même, il s'est affadi

et complètement vidé par l'usage d'une abusive vulgarisation. Au sens freudien péjoratif de la psyché personnelle malade, Jung a ajouté une conception nouvelle positive et saine, fondée sur l'appel à la notion d'inconscient collectif dont les contenus sont justement révélés par l'auteur comme des archétypes, c'est-à-dire des images primordiales dont l'Homme hérite avec sa structure cérébrale. Encore que, toujours suivant Jung, rien n'empêche d'admettre que certains archétypes existent chez les animaux. Par conséquent, les archétypes auraient leur existence inscrite dans les particularités mêmes des systèmes vivants. Par le biais de la théorie gestaltiste, J. Jacobi assimile l'un des résultats des investigations de R. Spitz, K. Wolf et E. Kaila, à savoir le déclenchement du sourire chez le bébé de 3 à 6 mois, à une réaction archétypique innée.

Si, comme semble le démontrer Jung, un archétype décrit la façon dont le psychisme ressent la réalité physique, on peut conclure que par l'archétype, le physique se laisse traduire en psychique jusqu'à être perçu par le conscient sous la forme d'un symbole. C'est-à-dire d'un mode de manifestation par quoi l'archétype devient discernable. Dans la psychologie jungienne le symbole peut donc se définir comme l'essence et l'image de l'énergie psychique.

Il faut lire, relire, penser les pages consacrées aux types des symboles, certains encore vivants, d'autres éteints, suivre avec l'auteur l'accessibilité nuancée des symboles suivant les individus, le temps, le lien, leur caractère multiforme générateur de confusion et surtout concevoir leur rôle médiateur du point de vue individuel ou collectif, leur puissance dynamisante et enfin l'importance qui s'attache à leur signification et à leur compréhension.

La seconde partie est réservée à une longue étude des rêves à travers les arcanes archétypiques et symboliques. Elle est pleine d'intérêt pour qui est possédé de la soif de connaître, de mieux comprendre la nature profonde de l'Homme, par toutes les voies possibles d'accès, même irrationnelles apparemment.

Maurice PIGEON

Roger Sauty

PSYCHANALYSE ET  
RELIGION.

Ed. Perret-Gentil - 1, Rue  
de la Boulangerie, Genève.

*« Il ne faut pas confondre un chemin qui mène à la catatonie passagère ou prolongée et au suicide plus ou moins lent avec la religion-valeur à laquelle nous croyons ».*

Cette phrase extraite de l'ouvrage de Roger Sauty, nous donne une idée du contenu de ce travail. Le chemin passé sous le crible, c'est celui du catholicisme et des diverses religions opprimantes, créatrices de névroses, de culpabilité, de sacrifices expiatoires, de rachats.

Le psychanalyste découvre à travers les diverses formes des religions, des mobiles et des réactions très humaines et tout le comportement religieux traditionnel y est passé sous le scalpel qui cerne scrupuleusement le morbide.

Après avoir déblayé la religion d'un fatras obsessionnel et névrotique qui l'empêche d'être vraiment au service de l'homme et de son élévation, il propose à ceux qui ont parié Dieu, une religion-valeur qu'il essaye de définir.

L'on sent à chaque page de cet ouvrage, une honnêteté intellectuelle profonde et un immense amour de l'homme.

Humilité aussi qui reconnaît les limites intellectuelles du cerveau humain et son impossibilité à fonder raisonnablement sa croyance ou son incroyance.

On n'y respire aucun relert de conquête spirituelle à tout prix et cette religion d'avenir cette religion du respect dirai-je, à laquelle s'attache l'auteur ressemble assez

étrangement à une manière de laïcité dans la mesure où celle-ci s'attaque aux dogmes, à toutes les oppressions et se propose de rendre à l'homme toute son autonomie, en substituant à des conduites d'obéissance, des conduites d'expériences.

De nombreux auteurs cités étayaient solidement la pensée. Voici un très réconfortant extrait de Brock-Ghisholm :

*« Dans l'ancienne histoire des Hébreux, Dieu ordonne au premier homme et à la première femme de ne rien avoir affaire avec le « bien » et le « mal ». Il est intéressant de noter que, dans ces temps anciens, le bien était considéré comme une menace aussi grande que le mal.*

*Nous avons été lents à redécouvrir cette vérité et à reconnaître que l'infériorité, la culpabilité, et la crainte généralement connues sous le nom de péché, dont nous avons presque tous souffert, et qui a provoqué tant d'adaptations sociales et de malheurs dans le monde, ne sont pas une nécessité et qu'elles nous ont été imposées artificiellement. Pendant des générations, nous avons courbé la tête sous le joug de la conviction du péché. Nous avons absorbé toutes les sortes de certitudes empoisonnées dont nous devons être gavés par nos parents, par notre école du dimanche et de la semaine, par nos politiciens et par nos prêtres, par nos journaux et par tous ceux qui*

avaient intérêt à nous dominer. « Vous serez comme des dieux, connaissant le bien et le mal », un bien et un mal avec lesquels on les empêche de penser librement, avec lesquels on impose des loyalismes locaux, familiaux et nationaux, et avec lesquels on aveugle les enfants pour les empêcher d'entrer en possession de leur glorieux héritage intellectuel.

Egarée par les dogmes autoritaires, liée par des fois exclusives, étourdie par un loyalisme enseigné, déchirée par de folles hérésies, ensorcelée par des schismes persistants, droguée par l'expérience extatique, déconcertée par des certitudes contraires, confondue par des mystères succombant sous un poids de culpabilité et de crainte engendrées par de fausses prémisses, l'infortunée race humaine privée par ces cauchemars de la seule défense et de ses vrais motifs de lutter, de sa capacité de penser, de la joie bien naturelle qu'elle pourrait trouver dans la satisfaction de ses besoins, gémit sous le joug effrayant qu'elle s'est imposée elle-même. Les résultats, les résultats inévitables, ce sont la frustration, l'infériorité, la névrose, l'incapacité de jouir de la vie, de raisonner sainement et de faire du monde un lieu de séjour agréable ».

Comme il est agréable aussi d'entendre parler de la sorte. C'est un livre passionnant où croyant et in-

croyant y trouveront d'amples sujets de méditations.

Robert PAUWELS

Louis Picq et  
Pierre Voyer

### EDUCATION PSYCHOMOTRICE ET ARRIERATION MENTALE.

Ed. Doin - 8, place de l'Odéon  
Paris VI<sup>e</sup>

Cet ouvrage, écrit par deux professeurs d'éducation physique préoccupés par la rééducation des enfants qui présentent une arriération mentale, offre une série d'exercices pratiques à réaliser en salle avec un nombre restreint d'enfants, et un matériel simple et limité, en vue d'une rééducation psychomotrice de base ; celle-ci est presque toujours négligée par les éducateurs, qui, en général, demandent aux enfants qui leur sont confiés, des efforts intellectuels ou même manuels ou physiques, dont ils ne sont pas capables, par suite d'un état physique et psycho-moteur déficient :

— musculature insuffisante, déformations, insuffisance respiratoire.

— incoordination motrice  
crispation involontaire dûe

en partie à une anxiété quasi permanente.

— organes des sens peu éveillés, grande déficience de l'attention et de la confiance en soi.

Les exercices présentés dans ce livre avec beaucoup de détails, ont pour but de remédier d'une façon rapide et systématique, à ces insuffisances de base.

Les auteurs insistent sur l'importance du facteur psychomoteur dans le développement de l'enfant. « A trois ans, les acquisitions de l'enfant sont considérables... Il possède toutes les coordinations neuro-motrices essentielles : marcher, courir, sauter... la parole et l'expression... le jeu... le sens du bien et du mal... Ces acquisitions sont le résultat d'une maturation organique progressive sans doute, mais aussi et surtout le fruit de l'expérience personnelle ; elles ne sont que partiellement un produit de l'éducation, elles ont été obtenues et se sont complétées progressivement en touchant, palpant et marchant, en tombant, en comparant... et « la corticalisation elle-même, dit C. Koupernik, est étroitement en fonction des expériences vécues ».

Voilà qui se rapproche singulièrement de notre conception du développement de l'enfant. Plus loin j'ai relevé ces lignes :

*« Nous avouons ne pas nous être servis, parce qu'il n'était pas possible de les utiliser pour notre travail de pédagogues, des classifications scientifiques précises apportées par les pédo-psychiatres et les psychologues ».*

Ce sens du concret et cette recherche à partir de la réalité sont aussi les caractéristiques de notre mouvement.

*Parmi « les caractères généraux de l'éducation motrice et psycho-motrice » exposés, quelques-uns me paraissent très intéressants.*

*« Il faut éliminer les facteurs d'anxiétés, créer ou ramener progressivement la confiance. L'enfant doit se sentir chez lui, il doit être heureux de venir. Quand il sera confiant, il sera réceptif... « Le mouvement en soi, le fait de bouger, de se déplacer n'est pas éducatif. Pour qu'il le soit, il faut que l'esprit le dirige et y soit étroitement attaché ».*

*« Tout doit être objectivé ».*  
*« L'idéal est de progresser par des suites d'exercices réussis... Pour éviter les réactions d'échec qui sont à la base du non-vouloir, il faut savoir aller doucement, progressivement. L'enfant doit avoir l'impression de trouver seul, de comprendre seul, de s'éduquer tout seul... ».*

*« L'éducation commence quand il y a jugement ».*

Précisons enfin que les exercices de rééducation pro-

posés comprennent *« l'éducation de l'équilibre, de la coordination dynamique générale, de l'organisation spatio-temporelle, de la respiration, de la relaxation... ».*

Ainsi, malgré certaine différence entre nos méthodes et celles que les auteurs préconisent — à savoir que nous nous efforçons d'éliminer de notre enseignement les exercices par trop systématiques et tout préparés, et surtout de remplacer les activités à caractère formel et artificiel, par des activités qu'on retrouve dans la vie courante, et qui ont lieu dans un cadre naturel — ceci mis à part, nous avons vu que l'esprit dans lequel cet ouvrage a été conçu est bien près du nôtre ; c'est pourquoi il m'étonnerait que nos camarades des classes de perfectionnement ne puissent tirer parti des exercices proposés en les adaptant à leur propre enseignement.

On pourrait regretter, en guise de conclusion, que notre pédagogie nationale, pour enfants normaux, ne soit pas capable d'une recherche aussi sincère et fructueuse que celle que nous constatons dans le domaine de l'éducation des enfants arriérés.

J. J. HETZEL

## RECHERCHES INTERNATIONALES A LA LUMIERE DU MARXISME.

Numéro spécial consacré à l'éducation.

Ce numéro contient un certain nombre d'études de pédagogues et de psychologues soviétiques sur les problèmes d'éducation tels qu'ils se posent en U.R.S.S.

Alexis Léontiev parle de la nécessité *« d'introduire dans le courant historique moderne en psychologie le rôle du travail qui, en transformant la nature extérieure et produisant un monde d'objets humains — matériels et spirituels — transforme par là même le psychisme de l'homme lui-même ».*

*« L'activité humaine fondamentale est avant tout le travail... De ce point de vue chaque pas dans le perfectionnement par exemple des outils et des instruments peut être considéré comme exprimant et fixant un degré donné de développement des fonctions psychomotrices de la main humaine ».*

Cette question de la liaison entre l'Ecole et le travail a été résolue en U.R.S.S. on le sait avec la participation active des écoliers au travail adulte. Ce qui est certainement très valable pour les enfants au-delà de 13 ou 14 ans, mais l'est beaucoup moins pour les enfants (du degré primaire) qui ne peuvent qu'exceptionnellement participer au tra-

vail adulte. C'est pour ce degré que nous avons mis au point une pédagogie du travail.

Yvan Kouïrov sent d'ailleurs la nécessité d'étudier ce problème dans son étude sur « *Les problèmes actuels de l'éducation* ».

« *Après avoir interrompu les enquêtes sur les particularités des individus et des âges, la pédagogie est devenue en fait une pédagogie sans enfants* ».

« *Adapter le système des méthodes d'enseignement aux nouvelles exigences manifestées à l'égard de l'école et au nouveau contenu de l'enseignement, telle doit être notre tâche.*

On sait que dans la pratique, les méthodes verbales d'enseignement sont très répandues. Les méthodes accélérant l'activité cognitive des élèves (observations, expériences, travaux de laboratoire, travaux pratiques etc...), n'ont commencé à être appliquées que ces derniers temps, et encore pas dans toutes les écoles. On utilise peu le ci-

néma, la radio et la télévision. Les différents aspects de l'activité créatrice des élèves ne connaissent qu'une application restreinte. C'est pourquoi le verbalisme n'a pas encore été vaincu dans l'enseignement, de même que le formalisme et le dogmatisme qui vont de pair avec lui. La liaison de l'enseignement avec le travail productif, une participation plus grande des écoliers à des travaux d'utilité sociale ou à d'autres aspects de travaux conçus librement, doivent exercer sans aucun doute une influence positive sur la modification des méthodes d'enseignement, sur l'accroissement de l'initiative et de l'activité des enfants.

Les méthodes d'enseignement sont indissolublement liées à l'organisation du processus des études. Il est évident qu'à l'heure actuelle on ne peut plus limiter le travail scolaire à la leçon. À côté des leçons faites en classe et des devoirs à la maison, sont introduits de plus en plus la pratique de production des écoliers, le travail socialement utile, les classes-promenades

à la production ou pour l'étude du milieu, les travaux facultatifs par classe ou par groupe les excursions touristiques, les voyages etc...

En liaison avec la modification des méthodes d'enseignement dans le sens d'un renforcement de l'activité personnelle et de l'initiative des élèves est née la nécessité de perfectionner également les formes d'organisation du travail scolaire. Ces dernières années l'accroissement de l'efficacité de la leçon se trouvait au premier plan. Beaucoup de travaux ont été publiés à ce sujet. Mais ce n'est qu'un début; les recherches sur le perfectionnement de la leçon doivent absolument être poursuivies.

Comme on le voit, les problèmes de l'éducation en U.R.S.S. comme chez nous restent à résoudre. Il est regrettable que nous ne puissions pas, dans la pratique, collaborer pour des solutions en faveur desquelles nos techniques et notre pédagogie ont fait incontestablement un grand pas.

C.F.

## **DANS VOTRE BIBLIOTHÈQUE :**

- **VOUS AVEZ UN ENFANT**  
d'Elise et Célestin FREINET..... 15 NF
- **LES DITS DE MATHIEU** ..... 6,85 NF
- **L'ÉDUCATION DU TRAVAIL**..... 15 NF

Commande à C.E.L. - B. P. 282 CANNES (A.-M.) - C. C. P. Marseille 115-03

# LE NOËL DES ENFANTS

Oui, déjà il faut y penser : La Coopérative de l'Enseignement L.E.I.C vous propose une présentation nouvelle des magnifiques ALBUMS d'ENFANTS : les seuls albums de contes d'enfants, illustrés par des dessins d'enfants. Un régal pour les yeux et le coeur :

6 albums illustrés dans un double emboîtement de luxe :

1er TOME (pour 8 ans) : La Fontaine qui ne voulait pas couler (n° 11)  
La colère de la lune (n° 14)  
Feu Follet (n° 24)  
A la recherche du Père Noël (n° 29)  
Baba et Mama (n° 32)  
Le petit âne qui ne voulait pas de barrière (n° 36)

2ème TOME (pour 10 à 12 ans) :  
Poèmes (n° 10)  
Le petit jardinier (n° 27)  
Six petits enfants allaient chercher des figues (n° 28)  
Sur la vitre (n° 31)  
Notre vie (n° 34)  
Kriska le pêcheur (n° 35)

chaque tome : 17 50 NF

Joignez le montant (virement 3 volets à C.E.L. Cannes - CCP Marseille 115 03 en notant la commande au dos du chèque) Indiquez l'adresse du ou des bénéficiaires du cadeau. L'envoi sera fait FRANCO sous joli papier de Noël, à la date que vous nous précisez à la commande.

Mais il y a aussi un père Noël pour les grands :

- \* L'album d'Art Infantin (collection 1959-60) : 15 NF
- \* Le disque : gerbe de chansons enfantines (n° 1005) : 9 35 NF
- \* ou bien l'ensemble disque + diapositives (BT sonore n° 810 Joies) : 17 NF

Tout spécialement, envoi franco au bénéficiaire en joignant le virement 3 volets (voir plus haut), avec emballage de Noël. Rappelez bien : offre Noël

Adressez vos commandes avant le 5 décembre à

C.E.L. BP 282 - Cannes (AM)



# TECHNIQUES DE VIE

ADMINISTRATION ET RÉDACTION

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

France et  
Communauté Etranger

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

Le numéro : 2,50 NF.