

LES FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES DES TECHNIQUES FREINET

TECHNIQUES DE VIE

*non direction ni à l'élève
p. 27 à 30*

MENSUEL

30-31

Avril - Juin 1964

SOMMAIRE

- La revue Techniques de Vie disparaît *C. Freinet*
- Boîtes enseignantes et programmation *C. Freinet*
- Enseignements de Rabelais *Elise Freinet*
- Pour un programme Ecole Moderne *Le Bohec*
- L'attitude non-directive en pédagogie *C. Freinet*
- Livres et Revues

Comité de Patronage

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

Comité de Rédaction

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

La revue *Techniques de Vie* disparaît...

par C. Freinet

Ce numéro sera le dernier de notre publication (du moins sous cette forme, car il se peut que nous utilisions ce titre pour une autre publication interne).

Nous avons créé cette revue avec tant d'enthousiasme et tant d'espoirs que cette disparition nous est évidemment quelque peu douloureuse. Douloureuse, non pas tant parce qu'une de nos revues s'éteint — nous en avons encore une suffisante variété pour marquer la vitalité de notre mouvement — mais parce que s'évanouit ainsi un rêve et que nous nous retrouvons alors devant une regrettable réalité qu'il nous faut ici essayer d'analyser.

On nous accusait souvent de trop travailler en circuit fermé et de ne pas nous affronter aux autres éducateurs, aux méthodes et aux systèmes qu'ils préconisent, comme si nous croyions que nous détenons seuls la vérité et que nous

n'avons rien à apprendre dans les confrontations d'idées et de personnalités qu'il nous est donné d'approcher. Nous reconnaissons volontiers d'ailleurs que *L'Éducateur* était trop spécialisé et n'incitait pas à la lecture et à la collaboration ceux qui ne sont pas pratiquants de nos techniques.

Nous avons cru ces critiques partiellement fondées, et, soucieux toujours d'élargir notre horizon intellectuel, nous avons voulu faire un effort pour sortir de notre isolement primaire.

On nous disait que les meilleurs d'entre nous seraient intéressés par les recherches psychologiques et philosophiques des fondements de nos techniques, et que ce serait une occasion pour eux et pour nous d'asseoir sans parti pris notre pédagogie dans le complexe éducatif de notre époque.

Nous ne posions aucun préalable. Il ne s'agissait pas, pour nous, de nous justifier d'avance, mais d'ouvrir des discussions loyales qui nous seraient toujours utiles et favorables.

Le danger de sclérose de notre pédagogie, contre lequel nous prétendions lutter n'a fait depuis que s'aggraver. Avec la vulgarisation croissante de nos techniques et de notre pédagogie le risque de scolastisation devient chaque jour plus évident, et la tendance se précise autour de nous à prendre dans notre expérience la seule technique qu'on transposerait, tant bien que mal, dans le climat

école traditionnelle. Les pouvoirs publics, qui admettent mal notre souci de modifier la pédagogie s'accommodent fort bien d'un texte libre qui remplacera la rédaction, d'une correspondance interscolaire indépendante du journal scolaire, de fichiers auto-correctifs dont on n'apprécierait que l'aspect mécanique, d'enquêtes menées au hasard, indépendamment des enseignements de l'histoire ou de la vie.

En apparence, ces tentatives, plus ou moins avortées, de modernisation de l'enseignement, pourraient sembler parfois favorables à la masse de nos camarades. Mais si nous nous laissons grignoter ainsi, par petites bribes détachées d'une synthèse pédagogique qui est le fruit de nos efforts, l'Ecole Moderne aura vécu. L'Ecole traditionnelle bénéficiera certes de quelques améliorations qui ne sont pas sans intérêt, et dont nous garderons malgré tout la paternité, mais le levain que ces améliorations apportent dans un contexte pédagogique paralysant, on ne lui permettra pas de lever.

Pour qu'il lève, il faut que nous puissions promouvoir l'esprit de nos techniques. C'est cet esprit que nous demandons à nos amis de nous aider à préciser par notre revue *Techniques de Vie*.

Le moment était, et reste particulièrement favorable à l'effort d'éclaircissement que nous entreprenions. L'éducation est de plus en plus dans une impasse. Quiconque réfléchit sans œillères aux conditions et aux méthodes de travail de l'Ecole traditionnelle se rend compte aujourd'hui du retard technologique catastrophique de la plus importante des entreprises françaises : l'enseignement. Mais sortir de cette impasse est une autre affaire. Il y faut non seulement des projets et des théories, mais des expériences longtemps répétées qui préparent les solutions effectives.

Mais le retard technique de l'Ecole actuelle est tellement grand que toute rénovation apparaît aujourd'hui comme

révolutionnaire, qu'elle dérange trop de conformismes et d'intérêts, qu'elle bouscule trop de principes tenus officiellement pour vrais pour la seule raison que des personnalités influentes les avaient affirmées il y a plusieurs siècles.

La liste serait déjà longue des idées que nous avons ainsi émises, des problèmes nouveaux que nous avons posés, des méthodes et des théories que nous avons irrévérencieusement déboulonnées. Quand nous disons la grammaire inutile ; quand nous estimons sans effet les explications dogmatiques et les démonstrations qui constituent l'essentiel de la matière des manuels scolaires ; quand nous vantons la primauté du travail vivant ; quand nous dénonçons le règne de la salive et que nous affirmons et prouvons que ce n'est pas en lisant qu'on apprend la langue, mais en s'exprimant et en écrivant ; quand nous présentons notamment tout un processus psychologique nouveau pour retrouver les vraies voies du comportement et de l'apprentissage et que nous opposons notre *tâtonnement expérimental* aux théories intellectualistes et scientistes officiellement définies et fixées et qui mènent à la robotisation, c'est évidemment trop d'irrespect pour l'ordre établi, dont nous n'avons jamais été que les servants ou les victimes.

Dans la grande mécanique scolastique, nous ne sommes que des intrus pas assez stylés, peu habitués aux belles manières et au langage spécifique d'un certain milieu. On ne veut pas savoir ce que nous portons dans nos besaces ni si, par hasard, nos mains travailleuses n'auraient pas produit quelque chef-d'œuvre digne d'attention. Nous attendrons à la porte...

C'est parce que rien de tout cela n'est nouveau pour nous, que l'échec de notre revue *Techniques de Vie* ne nous étonne qu'à moitié.

Nos camarades instituteurs n'ont pas suivi, et nous en avons été quelque peu surpris étant donné le nombre de nos militants qui savent aujourd'hui revendiquer la primauté de l'esprit Ecole Moderne. Nous n'avons eu qu'un petit noyau d'abonnés et parmi eux nombreux ont été encore ceux qui disaient ne pas pouvoir suivre les études trop abstraites que nous publions. Ouvriers passionnés d'un métier devenu par nos techniques très accaparant, ils ne voulaient pas perdre du temps à des discussions dont ils doutaient de la valeur essentielle.

Nous sommes là en face d'un fait qui, à lui seul, mériterait enquêtes, études et discussions.

Ces camarades sont-ils vraiment rebutés par toutes les recherches abstraites, ou sont-ils seulement rebelles, disons allergiques, à une forme d'abstraction plus spécifiquement scolastique et faussement intellectuelle? Ils étaient décidés à étudier avec nous les fondements psychologiques de nos techniques. Ont-ils été déçus par la façon dont a été abordée cette étude et qu'ils identifient volontiers avec le « verbiage » dont ils ont été excédés à l'Ecole Normale?

C'est tout le problème de la culture qui est ici concerné et, à notre niveau primaire cette grave question pose une infinité de problèmes subtils et délicats que nous espérons aborder justement par le biais d'une pédagogie de culture qui replace les modestes instituteurs que nous sommes dans le circuit d'humanité et de progrès auquel nous prétendons participer.

Autrement dit, peut-on trouver, pour les explications psychologiques et philosophiques qui nous intriguent, un langage simple, compréhensible par la masse, ou devons-nous nous résoudre au silence, à la porte des temples où les intellectuels resteront confinés dans un hermétisme dont il faut au préalable découvrir les secrets?

J'ai essayé pour ce qui me concerne d'établir des ponts entre cette culture que je pressens et la réalité de nos soucis et de nos propos, de parents et d'éducateurs. Sur de telles bases, pour des recherches à notre niveau, à même notre travail, des dialogues éducatifs sont-ils possibles? Je le crois sincèrement. Il y a dans notre expérience pédagogique, qui est aussi une belle expérience humaine, suffisamment de terrains neufs, de recommencements, de perfectionnements susceptibles de retenir les esprits curieux, de quelque horizon qu'ils se présentent. Pour ce qui nous concerne, nous instituteurs, nous avons à secouer les reliquats d'une formation de passivité et de suivisme, et à réapprendre à penser. Le Bohec qui a tant fait pour que cette revue se survive pourrait vous dire par son exemple que là se situe en somme le vrai problème de notre effort culturel.

Je ne veux pas aujourd'hui essayer de conclure. J'aimerais que nos camarades eux-mêmes essaient d'analyser cet événement d'une revue créée par eux et pour eux, et qui a fait faillite non pas parce que nous n'avions rien à dire, mais parce que nous n'avons pas encore trouvé le langage qui nous permettrait d'exprimer nos communes pensées, fruit de la plus vaste des expériences pédagogiques.

Par ailleurs, et en pendant pourrions-nous dire, les « intellectuels » que nous avons sollicités se sont refusés à amorcer le dialogue. La porte qui mène à leur temple est restée close et nous le regrettons. Les problèmes présentés nous semblaient pourtant susceptibles d'intéresser non seulement certains instituteurs, mais aussi les professeurs, les psychologues, les hommes de science, les chercheurs de ce monde de l'enfance dont nous

avons révélé bien des aspects insoupçonnés.

L'adhésion à notre Comité de Patronage d'une liste encourageante de personnalités éminentes de France et de l'étranger nous laissait pourtant espérer que nous irions loin dans une voie dont nous sentions toutes les enthousiasmantes promesses.

Hélas ! malgré quelques rares exceptions — et nous n'en sommes que plus reconnaissants à ceux de nos amis qui ont consenti cet effort — nos collaborateurs se sont comptés sur les doigts de la main. Nous fermons la page parce qu'aucun d'entre eux ne nous est resté fidèle.

Je dis cela avec regret certes, mais sans amertume. Les personnalités qui nous avaient témoigné leurs encouragements étaient, nous n'en doutons pas, sincères et généreuses. Elles sentaient dans nos expériences pédagogiques des perspectives qui allaient dans le sens de leurs propres soucis. Mais peut-être qu'en définitive, et en apparence, leurs problèmes n'étaient pas les nôtres. Il faudra sans doute qu'un large brassage pédagogique persuade les uns et les autres que nos destins culturels sont bien liés et que ce n'est qu'ensemble que nous trouverons les solutions définitives.

Ou bien seul le manque de temps est-il en cause ? Il expliquerait mal cependant que nous ayons eu si peu de réponses — ne serait-ce que par quelques mots — à nos diverses enquêtes et initiatives, préparatoires non seulement à la rédaction de nos revues, mais aussi à nos rencontres et à nos Congrès.

Ou plutôt nos amis ne se sentaient-ils pas à l'aise chez nous ? Hésitaient-ils à manifester certains désaccords profonds qui les auraient incités à prendre la défense des conceptions dont nous disons la malfaisance ? Ou sont-ils tout simplement troublés par notre zèle iconoclaste contre une Faculté dont ils se considèrent comme partie intégrante ?

Il est trop tard pour leur demander des explications sur une aventure manquée.

●

Nous examinons d'ailleurs la situation sans aucun pessimisme. Nos idées sont désormais à la base de toutes les initiatives pédagogiques nouvelles, officielles ou non. Nos mots d'ordre passent l'un après l'autre dans le langage de tous les jours. Les principes traditionnels sont reconsidérés, ou du moins mis en doute. Nous ne disons pas seulement que ce sont nos idées qui triomphent. Ces idées ne prennent corps que parce qu'elles sont le fruit d'expériences concluantes, le résultat de nouvelles techniques de travail, qu'elles nous donnent cet optimisme créateur qui est la meilleure de nos conquêtes.

Aux questions qui naissent de la déplorable situation de l'éducation contemporaine, nous ne répondons ni par des mots, ni par des principes ou des démonstrations, mais par des techniques de travail, par une nouvelle organisation de la classe, par des outils qui sont comme le prototype des installations de demain. Et sur ce terrain du travail, nous sommes sûrs de gagner la partie, à moins que des méthodes ou des techniques plus efficaces fassent mieux que nous — ce dont nous serions les premiers à nous réjouir.

C'est pourquoi nous ne cesserons pas de mener en même temps la bataille sur le plan des idées, des principes, de l'esprit de l'éducation. Peu nous importe qu'on ignore notre nom, qu'on dénature et plagie nos écrits, qu'on démarque nos productions. L'essentiel est qu'on garde intact le sens de notre travail, qu'on conserve à notre pédagogie ses valeurs essentielles d'expression libre, de libération des enfants et de préparation logique et humaine au rôle éminent de l'homme dans la société de demain.

Au moment où nous tournons la dernière page de cette revue, nous gardons total notre optimisme. Nous poursuivons, dans ce domaine aussi notre tâtonnement expérimental. Nous avons ouvert suffisamment de brèches où s'engagent désormais avec fougue les milliers de jeunes qui sauront partir en avant-garde, bousculer les arrières de l'opposition, faire tomber les bastions bientôt encerclés.

Notre réconfort est de sentir à côté de nous, pour une œuvre exemplaire, non seulement nos vieux camarades toujours sur la brèche et la puissante cohorte de nos militants, mais aussi cette armée d'éducateurs à qui notre pédagogie a

redonné une raison de vivre et qui portent désormais témoignage de la valeur humaine du renouveau que nous avons suscité.

Nous remercions tous ceux qui ont bien voulu nous accompagner au cours de cette campagne de quatre années qui nous a valu tant d'heureux contacts et de reconsiderations profondes dans notre conception de l'enfant et de son devenir dans le cadre d'une école rénovée.

Nombreuses et diverses sont les voies qui mènent à la connaissance et à la sagesse. Nous continuons notre marche en avant.

C.F.



BOITES ENSEIGNANTES ET PROGRAMMATION

par C. Freinet

D'un livre de Freinet à paraître :

BOITES ENSEIGNANTES ET PROGRAMMATION
nous extrayons les pages suivantes sur la conception pédagogique
erronée qui est à la base des machines à enseigner américaines.

Qu'est-ce que la *Programmation* ?

Nous allons essayer de lui donner une définition qui réponde à notre conception psychologique et à nos buts pédagogiques, car nous n'avons nullement satisfaction des définitions américaines, passivement reproduites par tous les programmeurs du monde. Et tout comme nous avons une conception pédagogique, dont la pratique a dit les vertus — et justement parce que nous avons cette conception pédagogique — nous osons avoir une conception particulière des boîtes et bandes enseignantes dont la technique est désormais concluante.

La programmation à la mode américaine a comme père spirituel le *behaviorisme*, ou théorie du comportement.

Nous n'entreprendrons pas ici l'étude en détail de ce *behaviorisme*. Les lecteurs que la question intéresse pourront se reporter à l'exposé complet qui en a été fait par André Tilquin dans son livre : *Le behaviorisme* (Origine et développement

de la psychologie de réaction en Amérique), publié chez Vrin à Paris. Nous* aurons l'occasion de dire au cours de ce travail comment notre *Psychologie sensible* (1) complète le *behaviorisme* en lui apportant un élément nouveau et décisif : la *perméabilité à l'expérience*.

Le *behaviorisme* est incontestablement une rupture spectaculaire avec toutes les théories intellectualistes du comportement humain.

« La conscience et l'esprit ne sont que des concepts périmés, forgés et utilisés par l'animisme pour rendre compte des activités psychologiques, des suppositions qu'une psychologie scientifique doit écarter définitivement au profit des notions de stimulus et de réponse qui, elles, correspondent à des réalités observables... Le *behaviorisme* se rattache à la tradition mécaniste. On peut remonter jusqu'à Aristote pour qui l'âme n'était que l'ensemble des fonctions du

(1) Essai *Psychologie sensible* appliquée à l'Education - C. Freinet - CEL Cannes.

corps, ou se borner à la conception cartésienne de l'automatisme animal que le behaviorisme ne fait qu'appliquer à l'homme, comme l'avaient déjà fait les encyclopédistes Diderot, d'Holbach et surtout La Mettrie...

La psychologie expérimentale, de Wundt à Titchener est une science abstraite portant sur l'homme en général, adulte et civilisé, dont elle analyse la conscience, et à ce titre elle peut intéresser le philosophe mais elle est dépourvue de toute valeur pratique, elle n'a pas d'applications, elle n'est d'aucune utilité pour la conduite de la vie. La psychologie behavioriste par contre, étant la science du comportement, c'est-à-dire des interactions de l'homme concret, vivant, réel, et de son milieu physique et social, traite des situations empruntées à la vie... Elle est une science pratique, concrète, d'intérêt humain, alors que la psychologie traditionnelle est abstraite, spéculative, d'intérêt purement philosophique...

Le behaviorisme ne fut pas porté sur le trône psychologique par une conspiration de philosophes. Il a pris le pouvoir sans charte, sans constitution, grâce à une révolte populaire de l'esprit pratique américain contre la psychologie allemande spéculative et académique ».

Car c'est bien cela : machines à enseigner et bandes programmées sont typiques de cet esprit américain qui se préoccupe moins de reconsidérer les processus de pensée et d'action que d'inventer des machines qui aideront les hommes — enfants et étudiants — à réduire les problèmes qui leur sont posés. Il ne prétend pas reconsidérer un tant soit peu la pédagogie en cours. Il veut la faire fonctionner avec des machines.

Et c'est une caractéristique en effet de toute la littérature produite sur cette question que subsistent intégralement les erreurs et les tares de la pédagogie traditionnelle : il y aura des leçons, mais elles seront faites sous une autre forme par

les machines ; on posera des questions scolastiques, mais l'enfant y répondra avec l'aide des machines qui contrôleront les réponses ; selon les traditions scolastiques, l'élève aurait tendance à tricher en copiant les réponses : on inventera des mécaniques complexes pour éviter ce copiage. Le contenu des livres programmés restera le même que celui des manuels, mais on se « l'assimilera » selon une autre technique.

Nous sommes persuadés que cette innovation améliorera très sensiblement les résultats ; que l'enfant délivré en partie de la sujétion du maître travaillera plus volontiers, même si le travail à effectuer n'est en lui-même ni substantiel, ni intéressant.

Sur de telles bases, les machines à enseigner ne constituent vraiment qu'un progrès mécanique qui, en s'accommodant de la pédagogie existante, retarde les vrais progrès culturels.

Et les éducateurs qui envisagent avec une grande appréhension cette grande emprise de la machine sur la fonction éducative n'ont pas absolument tort.

Nous voulons et nous pouvons faire mieux, mais pour cela, nous devons reconsidérer et dépasser toutes les théories existantes en face des machines à enseigner et des programmations.

L'accusation portée par le behaviorisme contre la psychologie et la pédagogie traditionnelles est parfaitement motivée. Les éducateurs croient en effet qu'ils ont à résoudre exclusivement des problèmes d'intelligence et de compréhension et non des problèmes de comportement et de vie. Si l'enfant n'a pas compris, il faut lui expliquer et on ne peut expliquer qu'intellectuellement, comme si les mécanismes sensibles des individus fonctionnaient tous en circuit fermé, dans le cerveau

souverain. L'idée ne viendra jamais à un éducateur que l'enfant, placé dans certaines conditions, après avoir fait un certain nombre d'observations et d'expériences, puisse de lui-même résoudre certaines difficultés dont le maître croit, seul, détenir le secret. La science, selon eux, descend d'en haut, elle ne monte pas d'en bas. La mécanique peut aider les élèves à répondre aux questions posées, comme les explications du manuel permettent de faire les exercices qui y font suite.

Ce qui rétrécit considérablement le champ des machines à enseigner et des pratiques de programmation.

« Il ne faut pas oublier, écrit John W. Blyth, que la machine à enseigner est simplement un instrument utilisé pour transmettre des connaissances ».

Nous avons la prétention de mettre boîtes et bandes enseignantes au service de la culture.

Les behavioristes, et entre tous celui qui est considéré comme le père de l'instruction programmée, Skinner, professeur à l'Université d'Harvard, s'en vont à l'extrême opposé des intellectualistes théoriques et ont, croient-ils, découvert des procédés valables de comportement.

« Il y a, selon Watson, l'auteur du behaviorisme, plusieurs manières d'apprendre : par tâtonnement, par imitation, par éducation, mais toutes ces méthodes se ramènent en définitive à la première : la méthode des essais et des erreurs ».

Nous touchons là au nœud du problème.

Qu'est-ce que cette méthode des essais et des erreurs ?

« En présence d'une situation nouvelle pour laquelle, dans son répertoire réactionnel il ne possède pas toute faite la réponse

appropriée, l'organisme animal ou humain exécute une succession de mouvements variés. A force de varier les réponses, l'organisme accomplit par hasard la réponse exacte. Lors des répétitions ultérieures de la situation, les mouvements incorrects qui précèdent la réponse correcte sont de moins en moins nombreux, la réponse correcte se produit de plus en plus tôt et finalement elle est la seule exécutée et cela dès la présentation de la situation ».

En vertu de quelle loi ou de quelle tendance la réponse correcte émerge-t-elle de l'ensemble des tâtonnements ? Les behavioristes n'y ont pas répondu.

On dit bien que Thorndike a formulé sous le nom de « loi de l'effet » le principe suivant : un acte qui aboutit à un résultat satisfaisant tend à se répéter, mais nul n'a vu l'importance décisive de ce que nous avons appelé perméabilité à l'expérience. On en a conclu tout juste que la réussite produisait un « renforcement ». Et on a cultivé ce renforcement d'une façon mécanique par la récompense qui, avec la théorie du tâtonnement et du vrai ou faux, est à la base de toutes les théories américaines. On a produit alors artificiellement ce renforcement, comme chez les rats, en donnant une récompense pour chaque réussite, récompense qui, dans certains cas, peut être bonbon ou friandise, et dans les conjonctures les plus favorables, le fait que l'enfant assiste à sa propre réussite quand s'allume un voyant.

Or, ce renforcement artificiel n'est qu'un ersatz des motivations profondes dont nous avons fait la base de notre pédagogie.

Ce sont ces deux erreurs essentielles qui handicapent tout le processus américain des machines et des bandes à enseigner.

La pédagogie behavioriste est restée à mi-chemin de ses découvertes. Nous les complétons par le tâtonnement expérimental.

Ce n'est qu'au tout début de nos contacts avec le milieu que nous pouvons agir exclusivement par le procédé des essais et des erreurs. C'est le coup classique où, dans l'impossibilité où l'on se trouve de prendre une décision expérimentale, on fait tourner un sou. Mais il suffit d'un début d'expérience pour que ce ne soit plus le hasard seul qui décide. Sans entrer dans les détails psychologiques qui expliqueront un jour prochain les bases scientifiques de notre théorie, tout se passe comme si tout acte réussi creusait une trace dans le comportement et que, de ce jour, les réactions qui suivent ce premier acte ont tendance à emprunter cette trace, exactement comme l'eau qui, en coulant sur la terre, s'étend à droite et à gauche au hasard des pentes et des failles, mais qui aura tendance ensuite à passer tout naturellement et inévitablement dans la trace laissée par les passages précédents. Il ne s'agit pas seulement là d'un « renforcement » plus ou moins artificiel. C'est une loi de la vie. Nous nous inspirerons de cette loi pour ne pas suivre les Américains dans leurs procédés basés sur ces épreuves de vrai ou faux, et nous appliquerons sans réserve notre psychologie du tâtonnement expérimental : la vie du milieu et de l'école, notre souci essentiel de connaître, d'agir et de créer nous posent à chaque instant une infinité de problèmes que nous nous appliquons à résoudre expérimentalement. Quand nous y réussissons, une première trace est creusée, fragile et ténue d'abord, mais qui ira s'approfondissant au fur et à mesure que se répète l'acte réussi.

Pour faire passer cet acte réussi dans l'automatisme, l'individu se livre, spontanément à une série de répétitions qui se poursuivent jusqu'à ce que l'individu ait la maîtrise complète de l'acte amorcé expérimentalement.

Nous citons toujours pour expliquer l'universalité de ce comportement la façon dont procède l'enfant devant un canal

difficile à franchir. Son premier souci sera exclusivement tâtonnant ; il essaiera de sauter et tombera à l'eau. Mais s'il voit un camarade réussir à sauter, il choisira comme lui un passage étroit et imitera ses gestes qui l'amèneront à la réussite. Mais cette réussite ne lui suffit pas : l'enfant répète un acte réussi 10, 20, 40 fois, jusqu'à ce que ce saut soit passé dans son automatisme de vie et qu'il réussisse le saut sans même y penser. À ce moment, il entreprendra un autre tâtonnement.

Nous ne nous contenterons pas de remplir notre bande avec des exercices dont la réponse juste serait la seule motivation. Par la vie et l'expérience, des questions sont posées qui sont intégrées à notre processus de vie. L'enfant y répond seul ou avec notre aide. Il jettera s'il le faut un coup d'œil sur la réponse pour obtenir une première réussite qui le soulage. Mais à partir de là, il poursuit toute une série d'expériences et d'exercices qui font passer la réponse dans l'automatisme.

Au cours du calcul vivant ou des travaux qu'il a eu l'occasion de faire, l'enfant se heurte à une difficulté, par exemple : multiplication avec zéro intercalé au multiplicateur (307). Il faut que quelqu'un l'aide à réussir. Mais partant de cette réussite, nous mettrons à la suite un certain nombre de multiplications semblables que l'enfant exécutera pour en faire passer la technique dans l'automatisme.

Toutes nos bandes auto-correctives de calcul sont basées sur ce principe général et universel.

Mais, qui poussera l'enfant à faire un tel travail ? Ne faudra-t-il pas avoir recours à la punition ou la récompense

pour renforcer l'attrait de la réussite? C'est là qu'intervient notre pédagogie. Si, comme dans la pratique américaine, ces travaux sont faits dans le cadre d'une pédagogie traditionnelle dévitalisée qui enlève à l'enfant le goût d'aller de l'avant, de s'instruire et de créer, alors il nous faudra conserver, même atténuée, cette notion de sanction : punition ou récompense.

A la vérité, même dans ces cas maléfiques, l'enfant qui sera en face de problèmes mieux à sa mesure et qu'il exécute à son rythme et aux moments qui lui sont le plus favorables — avec l'appoint d'ailleurs d'une mécanique qui donne un intérêt nouveau à son travail — même dans ces cas-là, l'enfant bénéficiera de la nouvelle technique, et nous verrons pourquoi il en bénéficiera plus pleinement si nous intégrons davantage cette technique aux complexes processus de vie.

C'est l'absence de motivation vraie et profonde qui a contraint les initiateurs des machines et de la programmation à avoir recours au *conditionnement* dont se méfient tellement les Educateurs français — et d'autres aussi sans doute.

Les expériences de laboratoire ont montré que les techniques de « renforcement » immédiat contribuent très efficacement à créer chez les animaux, des réactions discriminatives à des stimuli déterminés. On peut apprendre à des rats et à des pigeons à donner successivement une série complète de réponses qui forment alors une chaîne complexe de manifestations.

Dans certaines formes de l'enseignement humain, on emploie traditionnellement la méthode des exercices d'entraînement. La présentation mécanique des questions trouve une application évidente chaque fois que cette méthode est considérée comme approuvée, mais il n'est pas aussi évident que son application puisse s'étendre à d'autres domaines.

« Les élèves apprennent parfois la logique ou les mathématiques en procédant de la même manière (par le renforcement). Ils s'habituent à répondre à telles ou telles questions par certains mots ou par certains chiffres, parce que ce sont les réponses qui produisent le « renforcement » sous forme de succès aux examens. Ils sont souvent incapables d'imaginer pourquoi ces réponses sont préférées à d'autres, tout aussi valables à leurs yeux, mais, ayant appris ce que le professeur désire, ils s'efforcent simplement de lui donner satisfaction » (1).

Nous pouvons discuter de ce conditionnement par répétition puisque nous nous y sommes engagés nous-mêmes par nos *fichiers auto-correctifs* qui, à l'origine, étaient imités des travaux de Washburne et donc imprégnés de ce behaviorisme américain qui a conduit aux machines à enseigner.

Nous aussi, nous avons établi pour les diverses notions à acquérir, pour les marches à surmonter, une série d'exercices méthodiques que l'enfant devait répéter pour être maître de la technique. Comme nous l'avons dit, cette pratique était effectivement un progrès sur les anciens exercices des manuels et on en a vanté les avantages.

Erreur psychologique, disions-nous.

Les Américains vous parleront par exemple d'un « répertoire d'échos ».

« Il ne s'agit pas simplement d'attendre l'occasion propice pour mettre en forme tous les types de comportement, mais bien d'établir un répertoire de réponses à des stimuli, de manière à susciter n'importe quelle forme de réponse ».

Les auteurs expliquent cela en donnant une définition erronée des processus d'apprentissage :

« C'est d'ailleurs ce qu'on fait quand on apprend à parler à un enfant. Bien

(1) J. Blyth : *Où en est l'enseignement audio-visuel?* Unesco.

sûr, on pourrait attendre qu'il émette une approximation de tel ou tel mot et renforcer ce comportement verbal spontané, puis attendre une approximation meilleure, et ainsi de suite. Mais ce processus d'apprentissage théoriquement possible, serait extrêmement lent. En principe, on enseigne à l'enfant un répertoire d'échos : on dit « dada », « chat », et il répète ces syllabes ; on obtient rapidement toutes les formes de réponses en écho aux formes de stimuli.

Pour apprendre à l'enfant à nommer les objets, on lui montre un livre d'images qui donne un stimulus formel très proche d'un stimulus d'écho. Ceci, dit le texte, est une fleur ; cela induit l'enfant à dire fleur en regardant l'image qui la représente. Il pourra ensuite donner la réponse entièrement sous le contrôle de l'image : il aura appris le mot fleur ».

Que voilà une parfaite scolastique, fondée sur cette fausse conception de l'apprentissage que nous avons toujours dénoncée à propos des méthodes scolaires !

D'abord, ce n'est pas ainsi que l'enfant apprend à parler dans sa famille. Il s'agit là du seul apprentissage scolaire où l'on montre une fleur sur l'image pour faire prononcer le mot fleur, comme si c'était ainsi qu'on apprend le mot fleur.

Dans la réalité de l'apprentissage enfantin, on ne parle que très accidentellement du mot, mais toujours de l'idée, de la chose sensible qui se traduit par des gestes d'abord, puis par des sons qui prennent lentement forme, selon le processus du tâtonnement expérimental que nous avons expliqué dans notre livre *Méthode Naturelle de Lecture* (BEM 8-9, Ed. de l'Ecole Moderne).

L'étude des mots, leur conditionnement par la répétition ne sont donc pas conformes aux véritables processus d'ap-

prentissage. Ils sont de ce fait, sinon à condamner radicalement, du moins à employer avec la plus extrême prudence.

« On pourrait au besoin donner aux réponses justes une récompense supplémentaire (jeton échangeable contre des sucreries et des bonbons). »

Inutile de dire que nous condamnons formellement et sans réserve une telle façon de procéder. Avec nos enfants qui ont soif de travail, nous n'avons pas à manier la récompense, pas plus que la punition.

Nous aurions à critiquer de même la pratique du vrai et du faux. On connaît la mode qui s'est instaurée à la radio : on pose des questions, on présente les éléments d'un problème : le joueur doit répondre dans un délai imparti, toujours très court.

C'est là une technique tout à fait semblable à celle de l'école traditionnelle et qui aura longtemps encore la faveur des éducateurs parce qu'elle est d'un contrôle facile et automatique. Il suffit qu'il y ait au bout la carotte qui, à la radio est remplacée par un prix intéressant. On a dit que les sciences c'est ce qui se mesure. Je crains que les machines à enseigner ne soient fondées sur ce même principe.

Nous avons souvent eu l'occasion de le marquer, l'interrogation est un processus exclusivement scolaire et trop souvent inhibiteur et perturbant. Interrogez un enfant : il est d'abord surpris, hésitant, souvent intimidé.

En pédagogie, l'interrogation n'est pas un processus de travail, mais surtout un processus de contrôle. C'est une erreur de croire qu'il puisse être utilisé directement pour l'instruction, l'éducation et la culture.

C. F

ENSEIGNEMENTS DE RABELAIS

à l'appui du livre de Manuel de Dieguez

" RABELAIS par LUI-MÊME "

Ed. du Seuil

par Elise Freinet

Ce livre d'un lettré qui possède art d'écrire et connaissances, qui sait saisir dans la culture ces impondérables qui — au-delà du document — ressuscitent la vie, est un livre plein d'intérêt pour le lecteur qui consent au voyage. On le lit avec une sorte d'avidité intellectuelle car, parlant d'un homme qui, un instant, ambitionna l'universalité du savoir, il propose à son tour, en commentaires, la vaste culture de l'intellectuel du XX^e siècle. Tout est donc ici de grandes dimensions, le contenu et le contenant et les pages délivrent, chemin faisant, les charmes des choses bien dites.

Cependant, le livre fermé, l'esprit peu à peu se dégage de l'envoûtement de l'écrivain, se ressaisit et par jugements réaccordés sur plus de lucidité en vient à penser que le Rabelais de Manuel de Dieguez n'est pas tout à fait « Rabelais par lui-même ». Il lui manque cette verve drue et spontanée, cette densité gaillarde du peuple, ce parler gras et joyeux, généreux en vocables et en ironie qui caractérisent le Rabelais de Gargantua et Pantagruel. Nous n'irons certes pas, jusqu'à dire que de Dieguez a trahi Rabelais, certes non, car sûre est la documentation qui nous est proposée, sérieuses et denses les analyses de textes, conséquents les commentaires sortis des faits. Peut-être faut-il simplement regretter une critique trop classique, faisant choix d'arguments

trop exclusivement littéraires, soucieux de bonne tenue et de conformismes « renaissants ». L'auteur en effet semble envoûté par une Renaissance placée sous les auspices du retour aux antiquités gréco-latines, éprise des lettres et des arts, d'humanisme et de distinction, gloire de la courtoisie devenue manière de vivre des Grands. Certes, Rabelais a été influencé par ces valeurs de son siècle, les faits abondent qui le prouvent, mais ce n'est là, pourrait-on dire, qu'une sorte de concession faite à l'esprit de Cour. Le Rabelais sensuel, paillard et toujours chambardeur n'a pas ici semble-t-il la place qu'il mérite : il reste dans la coulisse. C'est de loin et comme en écho que l'on entend la rondeur du langage, le rire et la farce qui sont pourtant, chez ce grand bonhomme, arguments premiers de démonstration et de divertissement.

MOYEN AGE et RENAISSANCE

Ce grand mot de Renaissance, à y regarder de près est une sorte de mystification et tout particulièrement à propos de Rabelais. On présente délibérément

le XVI^e siècle comme une explosion soudaine du génie de l'homme — après la nuit des ténèbres et du silence du Moyen Age — et qui dans tous les domaines de l'activité humaine affirme la suprématie de l'esprit sur le monde de l'instinct et de l'ignorance. Ce sont les clercs qui, à distance — faute de documents suffisants sur le Moyen Age — ont schématisé à l'excès les données des siècles précédents. A vrai dire, c'est le procès de toute l'Histoire qu'il faudrait faire et plus spécialement celui des historiens qui, par démarches superficielles et commodes, se sont habitués à diviser le passé en périodes arbitraires de cent ans, comme le technicien divise le fleuve en biefs pour mieux en dominer la force et convoyer les marchandises. Procédé méthodique et efficient en apparence, mais qui s'inscrit contre la vie : il suffirait de remonter les vannes pour se rendre compte de la permanence du flot. Il suffit de même de remonter la lignée des grandes idées humaines à travers les siècles pour saisir le cheminement des vérités premières qui, dans le temps, honorent la vie comme la lumière honore le soleil.

C'est ainsi que l'on s'aperçoit que ce qu'on appelle la Renaissance n'est que la continuité et la maturité d'un Moyen Age prodigieux dans ses pouvoirs de recherche, d'expériences passionnées, d'initiatives audacieuses et d'ambition démesurée, postulant sans fin pour une connaissance de Totalité.

C'est dans ce grand courant d'activité humaine déchaînée que Rabelais s'est formé.

Que doit-il au passé? Que doit-il à ses contemporains?

A l'aube du XVI^e siècle, Rabelais (1483-1553) est dans la pleine vigueur de la jeunesse. Il est sensiblement du même âge que Paracelse, Agrippa et Faust junior qui sont en passe de devenir les trois géants de la pensée moderne qui

porta la magie — science de l'époque — à son plus haut sommet. Ils seront bientôt les *magistes* les plus illustres du début du siècle, les héritiers des sciences occultes millénaires venues de la plus lointaine antiquité sous toutes les latitudes du monde (Afrique, Orient, Asie, Amérique) par la tradition orale et magique. Prague vers 1610 était le foyer secret des pratiques ancestrales et de la pensée révolutionnaire. Il en était de même de Bologne, Padoue, Ferrare, placés sous le signe du savoir universel de Pic de la Mirandole. Cordoue, Tolède, Lisbonne continuaient à prodiguer les sciences arabes. A Erfurt, l'abbé Trithem enseignait la Kabbale et malmenait scolastiques et théologiens asservis aux dogmes. Luther défendait à Erfurt les thèses de Jean Huss qui avait engagé la lutte ouverte contre le Pape, vers la fin du XIV^e siècle. Erasme qui fut en quelque sorte le père spirituel de Rabelais, affirmait les mêmes vérités occultes et évangéliques.

Il y avait à peine un siècle que Pic de la Mirandole avait été empoisonné pour hérésie et que Savonarole, le prêtre voyant avait été brûlé comme partisan de la Réforme. Les luttes de l'Eglise contre Cathares et Vaudois duraient depuis le XII^e siècle sans avoir jamais raison de « l'ascèse des Parfaits », doctrine qui continuait à faire des disciples parmi les élites et les princes. La lignée manichéenne des Templiers n'était pas éteinte. A travers le monde fleurissaient les fraternités Rose-Croix auxquelles Erasme puis Rabelais appartenaient. Le catholicisme était loin encore de monopoliser à son profit le mouvement intellectuel qui agitait l'Europe.

D'un pays à l'autre, de l'Europe en Orient, de capitales en capitales un savoir secret donné par initiation, était prodigué par la parole et les écrits manuscrits des maîtres dans le passé et dans l'actualité.

Rabelais baigna dans ces courants de vive intellectualité, nourris des doctrines

de l'antiquité, des mystiques, des Kabballistiques, des néo-platoniciens. Les ateliers clandestins d'imprimerie créés par Gutenberg et Faust-l'imprimeur se répandirent à travers le monde dès la moitié du XV^e siècle, semant aux quatre vents la somme des connaissances humaines dans un apostolat de grande synthèse, unissant la Science, la Nature et Dieu.

Les Papes transitoires se laissaient souvent gagner par les recherches passionnantes de la Pierre Philosophale, la transmutation des métaux qui déjà avaient retenu l'attention de Saint Thomas et Saint Augustin, en leur temps magistes eux aussi. Un vent d'enthousiasme poussait les esprits à l'expérience, à la découverte passionnée du *Grand Œuvre* pour lequel Dieu déléguait des pouvoirs illimités à l'homme. L'ambition de ces chercheurs était de taille : « *Percer les secrets du monde, le mystère de la Nature retrouvée et recrée, la révélation, par une philosophie expérimentale secrète, de la formule cosmique d'où découlaient la lumière et la vérité (et même) la faculté de fabriquer un être vivant* » (1). Nos savants modernes n'ont pas plus de prétention face à l'inconnu et l'*homonculus* de Paracelse, médecin du XVI^e siècle n'a fait que précéder le fœtus du Docteur Damelo Petrucci de Bologne en 1962...

Cependant ce postulat d'une science universelle n'était pas naïveté ou simple forfanterie. Ce savoir, monté de la nuit des temps et vivifié au long des siècles par les grands magistes, semblait aux esprits de ces XIV^e, XV^e et XVI^e siècles à la portée de l'intelligence humaine. Intacte et pure d'ailleurs était la foi et omniprésente la puissance de Dieu, inspiratrice d'héroïsme et de lucidité. Cette passion de l'esprit partant à l'assaut de

l'inconnu était générale à travers le monde : la conquête du continent par les Arabes, le retour des Templiers de Jérusalem, avaient établi le contact entre Occident et Orient. Les sciences orientales plus évoluées, les philosophies chrétiennes différentes de celles de Rome, la culture antique sous ses aspects les plus variés (techniques, arts, lettres, philosophies, magie) étaient sans cesse convoyées par des hommes de *Sapience*, laïcs ou ecclésiastiques, déferlant sur un Moyen Age catholique mal assuré sur ses fondements et ses prérogatives. Christophe Colomb et Magellan, alchimistes eux aussi, agrandissaient la notion d'espace terrestre par leurs voyages et découvertes et rendaient évidentes les idées de Copernic. L'immensité était le signe des temps.

Liberté de l'esprit et autorité des dogmes

C'était bien là le souci et l'épouvante du dogme catholique maintenu par une scolastique féroce, fermée dans l'étroitesse de la vérité révélée. L'Eglise s'avérait impuissante à maintenir le flot des connaissances incontrôlées, révolutionnaires, donnant à l'homme un pouvoir démesuré par les vertus possibles de la *Pierre philosophale*.

On imagine les infinies contradictions de cette culture polymorphe des XV^e et XVI^e siècles portant en son sein en permanence la lutte et le schisme : opposition de la pensée du Christ et de celle de Mahomet. Opposition de la Magie et du dogme. Rivalité des clercs laïcs et des clercs catholiques soumis à Rome. A l'intérieur de la chrétienté opposition des catholiques et des réformés. Contradictions même au sein du catholicisme entre Rome et l'Orient, entre clergé régulier et clergé séculier, entre Dieu et les Saints inspira-

(1) Ribadeau-Dumas : *Histoire de la Magie*. Ed. les Productions de Paris.

teurs de pèlerinages. Rivalités sans fin des autorités de l'Eglise et des autorités temporelles (rois, comtes, ducs...) Tous ces états de faits se trouvaient transportés sur le plan de la lutte ouverte et de la propagande partisane et sur les plans théologique, philosophique, dialectique et culturel, discutés dans les universités où la jeunesse estudiantine apportait sa passion de renouveau, ses chambardements, et aussi ses mœurs dissolues... Bouillonnement d'une vie explosive portée en tous ses remous par une foi passionnée pour Dieu, la science, la liberté, les pouvoirs de l'esprit et du cœur et forcément la cruauté, la licence et l'égoïsme sous toutes ses formes. Dante aurait pu ajouter bien des chapitres à sa Divine Comédie s'il avait vécu en ces XV^e et XVI^e siècles où l'homme déchaîné donna toute sa mesure.

Dans ce chaos de forces opposées, l'Eglise redevenue puissance militaire et juridique imposa une grande simplification : Dieu ou Satan. Les procès de sorcellerie qui depuis le XII^e siècle n'avaient pas pu étouffer les erreurs intellectuelles et dogmatiques par l'Inquisition, restèrent en vigueur. Satan du reste ne fut pas vaincu pour autant, tout au contraire ; il fait corps avec la pensée révolutionnaire pourchassée, traquée, étouffée dans les procès, les tortures, la prison. Il est présent à toutes les discussions philosophiques et de doctrine chrétienne. Il accapare les lettres, les arts, trône au portail des églises, aux chapiteaux des colonnades... et c'est lui qui « conduit le bal... » Délibérément semble-t-il il devient truchement de tout l'occultisme, affirme ses pouvoirs dans toutes les manifestations de la pensée non-conformiste, propose et inscrit ses enseignements dans la pierre des cathédrales gothiques, livre ouvert des symboles des confréries secrètes qui font des adeptes jusque dans les monastères et les ordres religieux imprégnés d'évangélisme.

ET RABELAIS ?

Où se situe Rabelais dans ce bouillonnement de forces contradictoires qui, même à distance donne une sorte de vertige ?

Sans nul doute, ainsi qu'en témoignent ses écrits, il est en plein dans le mouvement des idées nouvelles s'opposant aux enseignements des théologiens *sorbonnards*, *sorbinaques*, *dévots*, *matagots*, *bigots*, *clérigaulx*, *cardingaulx*, *papagaulx*, *bossus*, *borgnes*, etc... dont il avait subi les contraintes au cours de sa vie d'étudiant. En perpétuelle rébellion contre l'autorité des petits Maîtres de l'Université et de l'Eglise, il a gagné dans ce combat un sens aigu de sa force, un plaisir de vivre, une activité débordante, à la mesure des géants qui pour lui symbolisent l'ampleur immense de la destinée humaine. Etudiant à vie peut-on dire, comme le furent tous ses grands contemporains, il se retrempe sans cesse dans ce bain de jeunesse, de tumulte et de « chambard » qui faisait la force et l'efficiace des grands courants de la pensée moderne qui avaient nom *Magie*, *Réforme* et *Humanisme*.

Il serait intéressant de s'attarder un peu sur ce monde des étudiants de plein vent, allant, leur ballot sur l'épaule, d'une université à l'autre, grisés par le plaisir de la route, les divertissements des grandes foires internationales, les imprévus des auberges et des prisons... Ils faisaient *leur tour* tout comme l'apprenti ouvrier allant de ville en ville perfectionner son métier sous les auspices du compagnonnage, avides de prendre contact avec les grands *Maîtres*, de s'initier à leur science secrète, de gagner un peu de cette maîtrise d'une pensée fécondant les actes. Leurs points de ralliement étaient Paris, Lyon, Montpellier, Rome, Milan, Erfurt, Mayence, Prague, Corfou, Tolède... où siégeaient les universités les plus célèbres d'Europe.

L'organisation des *Fraternités* facilitait ce compagnonnage favorisant aussi

les entrées des monastères et les contacts avec les lettrés et les Grands, sympathiques à la jeunesse sans toutefois épouser les idées frondeuses mettant en péril leurs prérogatives du moment.

Il semble que Rabelais fut particulièrement habile à jouer le double jeu sans méconnaître les risques que court celui qui s'assied sur deux chaises à la fois, qu'on en juge : disciple d'Erasme il est à la fois postulant de la Réforme et de l'Humanisme et moine ou prêtre séculier astreint aux rigueurs de l'ordre... Prédicateur exemplaire selon le dogme, il pratique cependant les sciences occultes servant à la fois le Pape et Hermès... Médecin, il accepte en apparence l'enseignement de la Faculté orthodoxe mais s'inspire d'Hippocrate et de Gallien et mieux encore des traités de sorcellerie répandus par la secte de Saint Jean Rosicrucienne (dont il est fervent adepte) et des recettes de bonne femme puisant sans cesse dans l'empirisme des traditions populaires... Erudit, il possède un latin très pur qui lui ouvre les monastères, mais il professe aussi le grec et l'hébreu qui le font suspecter au sein de l'Eglise car ce sont là langues hérétiques. L'espagnol, l'italien, l'allemand, le rendent apte à suivre les enseignements des Maîtres bannis par l'orthodoxie catholique. Pauvre, dépensier, jouisseur, sans cesse endetté, pourchassé par ses créanciers, foncièrement indépendant, il doit compter pourtant avec les libéralités des personnalités bien en cour, des comtes et des ducs, de Marguerite de Navarre, de lettrés à situation stable comme Marot, monde polissé par les mœurs d'une galanterie raffinée, difficile à aborder et à séduire. Malgré son habileté à naviguer entre deux eaux, il ne faut pas s'étonner de le voir persécuté, emprisonné, excommunié, ses livres étant saisis, brûlés, voués à l'antéchrist alors qu'il s'enfuit, se cache, s'exile et renonce momentanément à écrire.

Le silence de Rabelais

Les exégètes de Rabelais s'étonnent de ce long silence de 12 à 13 ans de 1533 à 1546 et laissent entendre que ce silence voulu est argument d'une pensée supérieure et méprisante pour un public peu initié à la comprendre. Il semble que les faits parlent d'eux-mêmes pour expliquer cette éclipse d'un homme si volontiers bavard et ironiste. En effet, suivons les événements :

Dans le même temps, tous les magistes sont traqués par une inquisition sans merci : Erasme, père spirituel de Rabelais voit à cette époque (de 1532 à 1536) son œuvre saisie, brûlée, excommuniée et persécutée, il meurt en 1536. Agrippa en fuite et condamné vient s'échouer à Grenoble où il décède dans une grande misère en 1534. Luther chassé de toutes les capitales où l'Eglise a repris autorité, erre de ville en ville jusqu'en 1546, date de sa mort. Faust, le plus renommé des magistes malgré les complicités des grands qui ont fait appel à ses dons multiples, arpenté l'Europe clandestinement et meurt dans un grand dénuement en 1540. Paracelse, médecin des Grands et qui a pourtant des appuis dans toutes les capitales, est empoisonné en 1541.

Rabelais conserve la vie mais disparaît de la scène pour un temps.

On comprend aisément que notre homme, à cheval sur deux mondes, risque à tout instant de perdre l'équilibre et plus encore, la vie. Comme tout autre intellectuel non orthodoxe il est appelé à user d'un langage à double sens à la fois pour donner le change à ses ennemis et pour poursuivre sa quête scientifique et philosophique et la prodiguer aux initiés. « *On déchiffrait sous son extraordinaire galimatias, un occultisme où se retrouvent toutes les traditions secrètes des alchimistes.* »

L'idée n'était pas nouvelle d'envelopper les théories initiatiques d'un voile d'affabulation, de légende, de contes de fées, d'aventures » (1). Elle était utilisée depuis des siècles déjà (2) par tous les magistes anciens et par les contemporains : « *Au vulgaire, écrivait l'abbé Trithem à Cornélis Agrippa, ne parlez que de choses vulgaires. Gardez pour vos amis tout secret d'un ordre plus haut. Donnez du foin aux bœufs et du sucre aux perroquets. Comprenez ce que je veux dire, sinon vous serez foulés aux pieds des bœufs* » (1). Déjà au XIII^e siècle Roger Bacon précisait : « *En ne révélant le Secret on multiplie sa puissance. Le peuple n'y peut rien comprendre ; il en ferait usage vulgaire et lui enlèverait toute valeur. C'est folie que de donner de la laitue à l'âne qui se contente de chardons. Et les méchants s'ils connaissent le Secret en feraient mauvais usage et bouleverseraient le monde. Je ne dois pas aller contre la volonté de Dieu ni contre l'intérêt de la Science, c'est pourquoi je n'écrirai pas le Secret de telle manière, que n'importe qui puisse comprendre* ».

L'étudiant en magie devait donc percer les secrets proposés par allusions et symboles et Rabelais prodiguait à son tour dans ses écrits son savoir initiatique : « *Le vin est signe magique du Soleil, de la Connaissance. La soif du vin sous des dehors de dérèglement de l'esprit, permet les sciences interdites, les prédictions, la voyance, les secrets Kabbalistiques...* »

La Dive bouteille, c'était l'œuf philosophal. *La bouteille Trismégiste*, la Pierre philosophale, par allusion à Hermès Trismégiste possédant les trois parties de la philosophie et les secrets de la table d'Emeraude (ancienne Egypte).

(1) Ribadeau-Dumas, Histoire de la Magie.

(2) Voir l'Illiade, l'Odyssée, la Divine Comédie, le Roman de la Rose, le Songe de Poliphile, etc...

Il va de soi que le savoir initiatique n'était pas l'exclusif contenu des œuvres des magistes, sinon tous les écrits auraient été semblables et fastidieux. Les œuvres de Paracelse, Agrippa et Faust ont — paraît-il — une marque d'authentique personnalité car l'initié devait à son tour prodiguer un savoir personnel qui était la marque et la preuve du profit qu'il avait fait du savoir acquis. Raymond Lulli avait écrit dans sa *Théorie* : « *Tant que tu n'es pas arrivé à une parfaite connaissance de ce que tu cherches au moyen d'expériences répétées, patientes et évidentes, la nature ne t'invitera pas à t'asseoir à sa table somptueuse* ». Paracelse affirmait de même la nécessité de l'œuvre personnelle : « *Ne sois pas un autre si tu peux être toi-même* ». Et l'on sait en quel mépris Rabelais tenait les étudiants sans culture, les théologiens et sorbonnards qui ne savent user que de « *motz espaves* » sans en vivifier le contenu. C'est là de l'excellente pédagogie dont bien des petits Maîtres de l'Université pourraient aujourd'hui faire profit.

L'œuvre vive de Rabelais Les vertus de l'imagination

Si nous nous sommes attardés un peu trop longuement peut-être sur le non-conformisme intellectuel de quelques grands bonshommes du XVI^e siècle plus spécialement rattachés au Moyen Âge, c'est qu'ils ont vivifié avant tout l'initiative personnelle dans une société qui sur les plans religieux, philosophique et technique n'était pas tendre pour les novateurs. À y regarder de près les choses n'ont pas tellement changé depuis cette Renaissance de vive création individuelle.

Dans nos milieux enseignants, des officiels prônent encore le par cœur des *motz espaves* et ignorent systématiquement la pédagogie de libre expression promue par Freinet depuis quelque quarante ans.

Plus on s'élève vers le 2^e et 3^e degré, plus l'étudiant devient dépendant de la pensée de Maîtres qui ne sont Maîtres que parce qu'il y a des étudiants préparant des diplômes dont ils sont les censeurs. En médecine plus encore qu'au temps de Paracelse et de Rabelais, c'est le règne des grands Patrons dogmatiques qui étouffent et pourchassent l'expérience vive des véritables chercheurs. L'Eglise continue à monter la garde contre une foi de totalité pressentie par Teilhard de Chardin et contre le retour à un christianisme des humbles personnifié par les prêtres-ouvriers. Dans toutes les vieilles institutions la Scolastique maintient son carcan.

Cependant la technique ne cesse de progresser dans un domaine où l'imagination, pierre d'angle de l'hypothèse, exalte ses pouvoirs à l'échelle du cosmos, dans les zones interplanétaires où la logique raisonnante perd ses droits et sombre dans le vertige. Nous voilà loin des rigueurs abusives de la logique d'Aristote ou de Platon, de Descartes ou d'Engels ! La science ne sort plus de la logique de la Nature elle s'invente par acte imaginatif gratuit... Il n'y a là bien sûr rien de rassurant dans l'état actuel des rivalités des nations et des monopoles, mais l'aventure humaine est là pour témoigner que le génie coule où il veut, ressuscitant à la fois Dieu et Satan comme à l'origine des premières vérités de l'apocalypse : « Rien de caché qui ne doive être découvert ».

Les grands savants qui à l'échelle des notions de notre temps terrestre, prennent une distance hallucinante et démesurée face aux données d'une science périmée, affirment de plus en plus les vertus de l'imagination intuitive et fantastique. Ils savent qu'elle est démarche privilégiée de la pensée créatrice vers une optique nouvelle. Et comme nous nous réjouissons à notre rez-de-chaussée du primaire d'avoir compris les richesses de la pensée imaginative de l'enfant, qui dans tous les domaines de notre tâche

éducative, et tout spécialement dans le domaine de l'art, nous a valu tant de réussites et tant de joies ! Voici de nouveau vivifiées ces vérités premières de la joie de vivre et de penser qui faisaient dire à Jean de Hutten, compagnon de Luther : « C'est un délice de vivre ». Nous voici revenus aussi à Paracelse vantant avec passion les charmes de l'imagination créatrice : « L'imagination est comme le soleil, dont la lumière n'est pas tangible, mais qui peut mettre le feu à la maison. L'imagination mène la vie de l'homme. S'il pense au feu, il est en feu, s'il pense à la guerre, il fera la guerre. Tout dépend seulement du désir de l'homme d'être soleil, c'est-à-dire, d'être totalement ce qu'il veut être ». Tout éducateur, conscient de l'ampleur de sa mission pourrait reprendre à son compte la devise de ce grand Paracelse du XVI^e siècle, monté au faite d'un savoir universel et inspireur d'actes vrais : « Ne sois pas un autre si tu peux être toi-même ».

C'est parce qu'il sut être avant tout lui-même que Rabelais domina de ses pouvoirs personnels un savoir méticuleusement cueilli et sans cesse vivifié par une imagination débordante, une expérience de recherche permanente.

Contemporain de Paracelse, il est comme lui membre de la Confrérie de Saint Jean, patron des médecins. Il pense que la médecine est la grande synthèse du travail humain : « C'est une science universelle qui possède la panacée de tous les maux : l'astrologie, la physique, la chimie et la biologie sont les sources des médicaments. Le médecin doit avant tout être philosophe ».

Cette quête personnelle de la Connaissance unitaire, les esprits forts de ce XVI^e siècle ne pouvaient la mener à bien dans les cénacles des théologiens et des professeurs de Sorbonne soumis aux dogmes ; c'est pourquoi ils postulaient ouvertement pour un savoir situé sous le signe de la liberté la plus totale, même quand cette

liberté les exposait aux procès de sorcellerie.

La documentation nous manque pour dire dans quelle mesure Rabelais fit œuvre originale dans le domaine médical. Sans doute, comme Paracelse, recherchait-il dans les sentiers de l'obscurantisme populaire, les pratiques empiriques ancestrales, les opérations magiques des sorciers. Ses almanachs et horoscopes régulièrement publiés seraient certainement fort intéressants à compiler pour nous donner un aperçu d'une vision synthétique de la pratique médicale. Pantagruel en particulier, nous fait pressentir cette immense synthèse de la connaissance où dans un gigantisme comme déchaîné, Rabelais propose à la fois un savoir réaliste et d'initiation. Il y a dans cette entreprise un tel débordement d'imagination créatrice, dans le réalisme, l'ironie, le burlesque, la malice, qu'à quatre siècles de distance, on se persuade qu'un tel écrivain n'a point encore trouvé son pendant sur le plan humain, littéraire, philosophique et humaniste. Le symbole de Pantagruel qui fait craquer ses chaînes dès le berceau, c'est vraiment le génie libéré de Rabelais partant à la quête du monde.

Il nous faut revenir ici au livre de Manuel de Dieguez qui voit dans le style de Rabelais, occasion et manière d'une si noble entreprise. Il est des pages qui seraient tout entières à citer pour nous faire comprendre que la liberté du langage est facteur de création permanente : « *L'Univers rabelaisien porte témoignage, par le style, d'une rivalité gargantuesque avec la matière, d'une victoire sur elle par une prolifération créatrice, d'une tentation fauleuse et à demi-inconsciente d'embrasser enfin cette création tout entière par la parole* ». (1). Tout l'ouvrage est une analyse des « options fondamentales de Rabelais devant le langage » au long des cinq

(1) Manuel de Dieguez, Rabelais, p. 125-126.

livres de Pantagruel : « *L'Écrivain met au monde une matière nouvelle et c'est à travers elle qu'il impose un univers nouveau... Rabelais est le premier chez nous qui se soit colleté avec cette réalité fondamentale de l'écrivain : un langage-matière* ».

Il faut lire, dans cette fougue admirative du critique pour Rabelais, l'analyse si bien conduite de cette « *prise de possession triomphante par l'écrivain de sa propre mythologie, de sa dimension gigantesque* ». Même si nous ne faisons pas nôtre la mission exclusivement évangélique que de Dieguez prête à Rabelais, même si nous continuons à penser que Rabelais est avant tout fils de ce Moyen Âge épris des lumières et qui lui a légué l'essentiel de son génie, nous ne pouvons qu'acquiescer à l'analyse de toutes les richesses du langage rabelaisien relevée par de Dieguez.

Laissant de côté, à regret, l'œuvre pédagogique incluse dans Gargantua et Pantagruel et passée sous silence par Manuel de Dieguez — on ne peut tout dire dans un livre de 138 pages — nous voudrions hasarder une comparaison entre l'invention d'un langage d'expression chez l'enfant et la création d'une langue polyvalente expressive de personnalité, de culture et d'inventions nouvelles chez Rabelais.

Toutes proportions gardées, le petit enfant est dans la même attitude que Rabelais au seuil de sa carrière littéraire : il se sent riche mais il n'a pas d'outil pour matérialiser et communiquer ses élans, ses pensées, ses curiosités. Comme Rabelais, il construit un langage d'utilité première et primordiale (langage de fait) puis à côté, un langage passe-temps (mise à l'épreuve de l'invention incontrôlée) et après expérience, une langue sûre d'elle-même, apte à traduire les subtilités de la personnalité (langage poétique).

Toutes les mamans sont d'accord pour affirmer l'intelligence et l'originalité de langage de leur tout petit enfant. Toutes les éducatrices des écoles mater-

nelles constatent l'insondable élan des élèves de 3 à 5 ans et leur besoin permanent d'exprimer et de communiquer leurs impressions, leurs émois, leurs désirs et aussi leurs curiosités. C'est à cet âge que le langage enfantin est marqué de la plus grande spontanéité et de la plus étonnante originalité. Si les mamans et les institutrices maternelles prenaient l'habitude d'inscrire chaque jour les trouvailles des petits, il y aurait occasion et raison d'éclipser toutes « les foires aux cancre » car il s'agirait ici non de cas de défaillances de l'intelligence mais bien du triomphe de la pensée — dans ses démarches primaires et personnelles — à l'instant où elle a le privilège d'être vêtue de sensibilité, d'imagination et de ce désir de dépassement qui est comme un sens majeur de l'enfance. C'est l'instant privilégié où la fillette de 3 ans et demi dit : « *Regarde comme l'arbre est content, ses petites feuilles se frottent les mains* ». A 3 ans, croisant un nègre : « *Pourquoi il y a des hommes tout nuit ?* »

Au même âge : « *Pourquoi quand on dit « Serpent » on dit « ser » avant « pent » et pourquoi quand on dit « dessert » on dit « ssert » le dernier ? Qui a inventé les mots ? Moi j'veux pas qu'on invente les mots pour moi, je suis assez grande pour me les faire* ».

Ce besoin d'un langage intime qui colle à la personnalité, l'agrandit et la prodigue, c'est un besoin d'enfance et il est aussi le besoin de spontanéité de l'artiste et du poète qui, à l'instar de Rabelais, instaurent de toute leur passion, les prérogatives du cœur humain et de l'intelligence vive, celle qui crée.

Comme Rabelais, nos enfants prennent grande joie à inventer des mots, des expressions, dans une débauche verbale d'une grande richesse de son qui tient à la fois de scies rythmées, de chants improvisés et ce langage automatique, bien qu'en apparence dépourvu de sens, est significatif d'un état potentiel de l'être. Pourquoi Queneau est-il si loin de notre

école primaire ? Que de découvertes nous pourrions faire en sa compagnie ! Le jazz, du moins, nous aura fait saisir cette dimension secrète et comme biologique de la vie qui échappe si totalement à nos démarches éducatives et que magnifia si magistralement Rabelais.

Relisant *Gargantua* et *Pantagruel*, nous saisissons les leviers secrets du cri, de la parole explosive, du geste, de la danse, expressions d'une vérité anthropologique que nos intellectuels logiciens ont délibérément assassinée au profit d'une raison raisonnable limitative. Les grammairiens devraient avoir des remords d'avoir « *bâti sans pierres vives* » une langue artificielle et tyrannique qui juggle le génie personnel qui sommeille dans chaque enfant heureux de vivre. Il serait sévèrement sanctionné et recalé le petit Joël qui a 8 ans écrivait : « *C'était un prince riche et beau, tout enveloppé, tout enrubanné, tout endentelé, tout enchapelé et ensoulié d'or et d'argent...* » Nous sommes là pourtant, au cœur de cette libre création qui éclate dans Rabelais et nous délivre de la superstition des mots. Il serait bien utile que se lève le génie des « *parolles dégelées* » (1) pour que chacun ait à sa portée « *les motz de sinople, les motz de azur, les motz de sable, les motz dorés, les motz de gueule dont jamais l'on n'a faulte et que tous jours on a en main (car) sont motz de gueule entre tous bons et joyeulz... et donner parolles estoit acte des amoureux* ». Ce sont « *parolles dégelées* » qui à l'écart des dictionnaires de l'Académie Française et des grimoires des grammairiens ont édifié cette langue inouïe, si prodigieusement vivante et spontanée : l'argot de plus en plus à sa place dans notre monde morose car il est sorti de la bonne veine des *motz de gueule Pantagruelistes*. Ce sont aussi « *parolles dégelées* » qui donnent finesse, joie et saveur à nos dialectes provinciaux,

(1) Quart livre, chap. LVI.

intraduisibles dans notre français classique moderne, car ils sont le parfum même du terroir, la verve populaire cueillie à la source inépuisable des grandes passions humaines. Il y faut bien sûr l'intonation, le rythme, et cet accent privilégié que les Parisiens ridiculisent parfois et discréditent faute d'en avoir saisi la grande portée humaine et les subtilités. Les prérogatives abusives de Paris, tout spécialement sur le plan de l'expression verbale, sont un éternel éteignoir de cette poésie à fleur de peau qui a ruisselé dans les chansons de geste, le folklore, les dialectes et qui de nos jours encore, sur l'aile de l'ironie et de la bonne humeur continue à faire la nique aux moroses « *Clergaux, Prestégaux, Monagaux, Evesgaux, Cardingaux* et enfin *Papegaux... lequel ne plus ne moins qu'au Phœnix d'Arabie* » et qui en plein XX^e siècle maintiennent les rigueurs d'un dogme si vertement et si spirituellement dénoncé par Rabelais il y a quatre siècles.

Nous sommes de ceux qui les premiers avons compris les vertus d'une « *langue-matière* » de l'enfance (pour employer l'expression si heureuse de Manuel de Dieguez appliquée à Rabelais). Nous nous sommes aperçus que dans ces sons, ces vocables inventés ou comme intentionnellement déformés, il y a un contenu de vie riche et originale qui propose un univers de dimensions nouvelles qui ne peut s'exprimer que de cette façon-là. C'est pourquoi nous avons un grand respect de l'expression enfantine orale comme nous prenons grand soin de son expression artistique et sous le signe d'une liberté qui n'avait rien d'anarchique nous avons promu des valeurs appelées à prendre place dans le domaine de la Culture. Nos albums d'enfants, illustrés par nos élèves ont été un événement culturel qu'il faudrait bien légitimer et inclure dans ce domaine exaltant de la création, désormais à la mesure de toutes les vertus d'une imagination libérée. Nous ne devons pas être timides devant cet

argument fondamental de *liberté* qu'une tradition oppressive qu'elle soit cléricale ou rationaliste a dénaturé. Parlant des « *reiglez des Thélémites* » Gargantua se montrait beau joueur : « *En leur reigle n'estoit que cette clause : FAY CE QUE VOULDRAS, parce que gens liberaes, bien nez, bien instructz, conversant en compaignies honnestes, ont par nature un instinct et aiguillon qui toujours les pousse à faictz vertueux, et retire de vice* ». (1)

Cet optimisme fait de confiance en la nature humaine, il est le nôtre ; nous savons que la vie est riche puisque l'enfant est riche au départ de son destin.

Comme Rabelais nous croyons que (les) *philosophes qui se plaignent toutes choses être par les Anciens décrites, rien ne leur être laissé de nouveau à inventer, ont tort trop évident... Tout le savoir d'eux et de leurs prédécesseurs à peine être la minime partie de ce qui est, et ne le savent* ».

C'est là la conclusion des grands Savants modernes qui, au seuil d'un monde prodigieux, appelant une nouvelle civilisation, prennent conscience de l'insondable ignorance du passé désormais condamné au mutisme.

Reprenons confiance, nous ne sommes pas en si mauvaise compagnie...

ELISE FREINET

(1) Gargantua, chap. LVII.

Pour un programme École Moderne

Il y a, à tous les degrés de l'Université, des gens qui se rendent compte de l'anachronisme de notre enseignement et de son inadaptation au monde moderne.

Le monde a mis les bouchées centuples ; l'enseignement n'a pas bougé.

Aussi, bien des personnes conscientes, clairvoyantes, intelligentes, sont prêtes à abandonner ce qui se fait aujourd'hui. Malheureusement, la technique actuelle de l'enseignement est inscrite dans les habitudes du public et des enseignants eux-mêmes. Et l'on sait ce qu'est une technique de vie : on n'en change pas facilement.

Seules de fortes motivations pourraient conduire à une reconsidération générale de la question.

La technique actuelle est peut-être médiocre et dépassée, mais elle a, au moins, le mérite d'exister. Et cette existence est une sécurité. Aussi, il n'est pas question de partir à l'aventure et de lâcher, sans réfléchir, un point d'appui assez solide, bien qu'à ras du sol. Et pour qu'une nouvelle branche, plus élevée, puisse être saisie un jour, il faudrait qu'elle présentât toute garantie de solidité.

Or, l'École Moderne a acquis beaucoup d'expérience en 30 années. Et ce qu'elle peut présenter dans le domaine des programmes peut offrir les garanties de sérieux indispensables. Pourquoi? Parce que, à partir des idées de Freinet (Éducation du travail 1942-1943) et sous sa direction, notre mouvement a travaillé sur le plan pratique. Dans un grand nombre de classes ces idées ont pu se matérialiser. De nombreux enseignants ont pu ainsi acquérir des preuves tangibles de leur justification. Et ils ont pu également prendre conscience de l'existence des obstacles qui en empêchaient la totale généralisation.

En particulier, ils se sont aperçus qu'il fallait apporter des aménagements, c'est-à-dire des transferts de disciplines aux étages supérieurs.

Pour avoir des chances de s'imposer, les nouveaux programmes devraient être pétris de qualités.

Par exemple, ils devraient être cohérents et continus : la dialectique de la construction de l'individu devrait être perceptible à tous les niveaux.

Ils devraient être raisonnables, sinon scientifiques, c'est-à-dire adaptés à l'âge des enfants. Ils devraient être réalistes, c'est-à-dire possibles. Et surtout, il faudrait qu'ils fussent alléchants. Alléchants pour les enfants, les parents, les maîtres, les responsables de l'Université.

L'École Moderne peut-elle tenter la mise sur pied de programmes « agiornamentés »? Je le crois.

En effet, elle a déjà une longue expérience des enfants de 3 à 14 ans et, actuellement, elle voit cette expérience s'étendre aux CEG. Mais déjà, de 3 à 11 ans, elle a du très solide à proposer. Et cela, parce qu'elle a continuellement confronté les expériences à tous les niveaux. Par exemple, les instituteurs de fin d'études ont une idée de ce qui se fait et de ce qui est possible à la maternelle. L'École Moderne applique les mêmes principes à tous les âges et sait donc, par expérience à quoi les appliquer et à quel moment.

Mais n'est-il pas temps maintenant de coordonner tout cet acquis?

Il n'est pas du tout certain que ce sera notre conception qui prévaudra lors de l'établissement des nouveaux programmes qui s'avèrent de plus en plus nécessaires. Mais nous devons, nous au moins, nous mettre d'accord sur un projet et peut-être, par la suite, pourrons-nous le proposer. Sans illusion toutefois car il n'est pas de pratique courante de songer à demander leur avis à ceux qui ont de l'expérience. D'autant plus que nous travaillons dans l'optique Langevin-Wallon qui n'est pas celle du gouvernement actuel.

Notre ami Le Bohec a établi un projet de programme détaillé, de la naissance à l'adolescence, sur la base de nos principes psychologiques et de notre longue et complexe expérience pédagogique.

Ce document est trop long pour que nous puissions le donner ici. Il n'est de plus qu'un document de travail, dont les éléments devraient être étudiés dans nos commissions avant publication. Nous tâcherons de publier ce projet dans notre Chronique en cours d'année, en liaison d'ailleurs avec l'action qui est menée actuellement en faveur du plan Langevin-Wallon. Nous donnerons alors les résultats de nos recherches.

Voici en attendant, quelques points de vue originaux qui vous apporteront une idée de l'intérêt tout particulier de ce projet Le Bohec.

LANGAGE GRAPHIQUE

0 à 6 ans :

A ce stade, il y a une certaine indifférenciation des langages : l'enfant parle en dessinant, il danse en parlant ; il marche en chantant. D'ailleurs les langages ne sont jamais complètement différenciés. Ainsi, les gestes et la mimique sont des éléments de la communication

orale. Cependant, au bout d'un certain temps, chaque langage acquiert une certaine autonomie.

A 6 ans, rien n'est encore bien net, sinon une affection particulière pour le langage dessin.

A 6 ans :

La différenciation s'opère à partir de cet âge : le passage à un langage parlé

de plus en plus maîtrisé et l'apparition du langage écrit permettent beaucoup de décharger le dessin de son contenu affectif. Et plus le parlé et l'écrit croîtront en puissance et plus ce sera vrai.

Le dessin pourra s'orienter davantage vers l'étude (par tâtonnement) des lois qui régissent les rapports des lignes et des surfaces.

A 6 ans, les tâtonnements ont déjà porté leur fruit et le dessin est maîtrisé pour 10% environ.

De 6 à 9 ans :

Le dessin doit rester la dominante et à 9 ans il se trouve maîtrisé environ à 40%.

— Le tâtonnement des surfaces noires et colorées se poursuit.

De 9 à 11 ans :

— Affinement du dessin qui tend vers les 60%.

— Première prise de possession sur le plan de la couleur, 10%.

De 11 à 15 ans :

Eclatement du dessin dans toutes les directions : dessin, gravure, dessin d'observation pour conférences, dessin géométrique, etc...

Affinement des couleurs maîtrisées à 40%.

TROISIEME DIMENSION

0 à 6 ans :

Modelage global.

De 6 à 9 ans :

Modelage à 10%.

Démarrage du tâtonnement sculpture.

Création d'objets en bois, en métal.

Démarrage de l'architecture (sable).

De 9 à 11 ans :

Modelage à 50%.

Sculpture à 10%.

Architecture, introduction de la pierre, du ciment.

Vannerie, etc...

LANGAGE MUSICAL

Je ne vois pas très clair dans ce domaine, mais j'expose cependant quelques petites idées.

Sur le plan vocal.

Au départ, le chant libre présente surtout un intérêt psychologique : il se détache à peine du parlé dont il est un rameau parallèle. Puis le langage parlé et le langage écrit jouant leur rôle de

collecteurs principaux de la décharge psychologique, le chant peut alors se consacrer presque exclusivement à la recherche tâtonnée sur un plan plus exclusivement sonore.

Là encore, il y aura au départ : créations de l'enfant, créations actuelles et antérieures de la classe, accession à une culture musicale enfantine, puis à la culture musicale adulte.

LANGAGE DANSÉ ET MIMÉ

Je les cite pour mémoire parce que j'en ai déjà parlé à propos de la création

gymnique. Langage très important pour les enfants.

LANGAGE MATHÉMATIQUE

C'est dans ce domaine que l'application des procédés utilisés par l'École Moderne pour la prise de possession du langage écrit peut donner le plus de résultats.

Il me semble que jusqu'à présent chez nous, on n'a pas encore considéré l'aspect théorique de l'enseignement des mathématiques. On s'est consacré jusqu'ici à la mise sur pied d'une méthode naturelle de calcul ; mais on n'a pas encore pensé à la méthode naturelle de maths. Cela s'explique aisément : il fallait bien débroussailler la route. Et nous étions d'ailleurs, par formation... et déformation, plus sensibles à l'aspect du calcul. Et la hiérarchie était la suivante : aux primaires le calcul, aux secondaires les mathématiques.

Mais c'était, une fois de plus, travailler à la conquête d'un outil sans savoir à quoi il servirait et s'il servirait un jour. Et c'était donc travailler à vide, pour rien, sans participation possible de l'individu.

— *Mais les mathématiques, c'est difficile!*

— *Raison de plus pour lancer les tâtonnements très tôt.*

Le calcul vivant tel qu'il m'apparaît c'est un progrès, mais un progrès comme le texte libre. Il faut aller plus loin et, d'une part, atteindre le texte libre où l'être s'engage en entier ; et d'autre part entrer dans les mathématiques.

Pour moi, se contenter du calcul vivant, c'est un peu comme si — et comme c'est dans beaucoup de classes — le texte libre était uniquement fait pour la narration de faits objectifs.

« *L'accident s'est produit à 10 h 35. La voiture bleue venait de la gauche ; le choc a eu lieu à tel endroit. Dégâts matériels. Tel et tel responsables.* »

Une littérature de constat, ça ne suffit pas à l'Homme. Le langage, c'est

tout autre chose. Il suffit de lire certaines études de poètes (Aragon, Tzara) ou de psychiatres pour se rendre compte que le langage c'est une affaire de l'homme entier : psychologique, physiologique, biologique, etc...

Pareillement, le langage mathématique ne doit pas être tronqué et la pensée qu'il véhicule ne doit pas être mutilée.

Le langage mathématique doit viser à l'expression totale du réel ou, du moins, du réel qu'il est possible d'atteindre.

Comment l'enfant s'en saisira-t-il ? En travaillant sur le plan de l'émission.

Jusqu'ici, c'est-à-dire avant l'intervention de Freinet, on avait envisagé la question de la réception. On avait imposé, à l'enfant, le langage des autres, les termes des autres, les problèmes des autres. Comment aurait-il pu se saisir de ce langage alors qu'on cherchait simplement à lui faire apprendre des règles toutes faites ? Là encore on lui fournissait la loi, immédiatement ou presque. Mais elle ne pouvait être assimilée « parce qu'il n'y avait pas eu investigation de la pensée » (Engels).

Renversons le processus et laissons l'enfant tâtonner librement sur le plan de la création. Il y est porté de lui-même. En effet, le monde est là et dès l'enfance, l'homme veut l'exprimer, aussi, mathématiquement. Mais il faut laisser chacun suivre sa voie : c'est à partir de ses expériences, de ses créations propres que l'enfant arrivera à se saisir du nouveau langage. C'est en soumettant sa production à sa propre critique, puis à la critique de ses camarades qu'il progressera et affinera son langage.

Alors il sera disponible pour les créations des autres, il sera réceptif. Parce qu'il sera de la partie, il pourra intégrer les éléments d'une culture mathématique d'abord enfantine, puis adulte parce qu'elles s'inscriront dans la ligne de ses recherches expérimentales tâtonnées.

On conçoit bien que je ne puisse proposer de programme. En effet, je ne puis m'appuyer sur rien qui existe déjà parce que sous cet angle nouveau de l'enseignement mathématique, nous parlons vraiment à zéro.

Pendant pour donner une base à la discussion je soumetts ma conception personnelle de l'enseignement des maths afin de prouver d'une part que c'est possible et de justifier d'autre part les démenagements d'opérations que je demande.

Avant 6 ans :

Indifférenciation. Premiers tâtonnements portant plus sur des faits mathématiques, sur une logique que sur des nombres.

Maîtrise de l'addition et la soustraction au Cours Élémentaire 2^e année ; la multiplication au CM1 ; la division au CM2.

N'en tombez pas à la renverse. Cela se justifie parfaitement. Si le tâtonnement expérimental est le moyen optimal de l'assimilation de toute technique, on ne voit pas pourquoi les opérations jouiraient d'un privilège et y échapperaient.

C'est comme pour la lecture. Ah ! comme un enfant de 7 à 8 ans apprendrait facilement à lire. En fait, non, il saurait presque lire tout seul, naturellement ; il n'y aurait qu'à préciser, coordonner, affiner.

Au lieu de cela, quel forçage !

Oui, il se justifiait peut-être autrefois parce que tout l'échafaudage de l'enseignement scolaire (leçons, conjugaisons, exercices) se serait effondré si l'enfant n'avait pas su lire « au bout de 3 mois ». Mais nous ne devrions plus en être là.

En calcul, même chose, il fallait vite savoir faire des opérations pour savoir faire des problèmes. L'école c'était ça : des leçons, des dictées, des exercices, des problèmes.

Comme si le but de l'enseignement des mathématiques c'était d'apprendre à faire des problèmes du type « négociant à 228 l ».

Non, si l'on veut former l'esprit de l'enfant, il faut hisser cet obstacle des opérations plus haut sur des terrains solides, sinon, pour sûr, il va écraser les enfants.

D'ailleurs, consciences inquiètes, pensez-vous que de 6 à 18 ans on ne trouvera pas moyen de les faire acquérir, ces quatre opérations ?

En fait, rien que de vivre, cela suffirait pour faire acquérir au CP-CE1 les additions, soustractions, d'une façon naturelle, sans que l'on s'en rende compte, en tapinois.

— *Oh ! oh ! je n'y prenais pas garde.*

Au CE2, un petit coup de boîte enseignante, et les voilà dans le sac. Seulement chacun aura pu y arriver par ses chemins particuliers et les mécanismes propres à chaque individu auront été préservés.

Et si par hasard, la technique de vie adoptée par l'individu aura été insuffisante ou stérile, il suffira de le mettre en présence d'une technique de secours (la boîte) pour qu'il l'adopte immédiatement avec profit.

Respirons maintenant, dirons-nous aussitôt. Plus d'opérations ! Qu'est-ce qu'on va bien pouvoir faire ? Tout simplement déclencher la réaction des tâtonnements qui se multiplient dans un milieu riche, à une époque choisie. Car, de 7 à 9 ans, le coup d'œil sur le monde se colore de mathématiques. Ou plutôt, c'est à ce moment que les premières lois se dégagent des nombreux faits acquis antérieurement. C'est pourquoi :

Jusqu'à 7 ans :

Pas de programme à proprement parler, même pas de 0 à 20 comme en Belgique, parce que cela provoquerait

une tension préjudiciable. Mais un tâtonnement généralisé sur la base du « calcul vivant » des maternelles et des conversations mathématiques décontractées pour faire le point de ce qu'on sait dans cette classe. Dormez, dormez, petit cœur des maths, l'heure est au parlé, au dessin, à l'écrit.

De 7 à 8 ans, à titre d'exemple :

Numération. Recherches, créations libres.

Compter par 1 jusqu'à 1 000 si l'on veut ; compter par 2, par 5, par 10 en descendant ; en remontant, et puis par 3, et pourquoi pas par 11, 12, etc...

Invention d'opérations :

Tâtonnements libres sur les additions et les soustractions qui peuvent commencer aux CP et même pour certains, tâtonnements sur les multiplications et les divisions. Chacun va à sa vitesse tout en essayant de monter le plus haut possible parce que c'est dans sa nature. Les commentaires de la classe, lors des séances collectives, permettent d'ailleurs les réajustements successifs et on approche de la maîtrise dont on ne se soucie qu'au CE2 (à ce moment, les boîtes enseignantes rentrent en danse).

Inventions de problèmes :

Tâtonnement de l'énoncé, critique de la pertinence de l'énoncé (par l'auteur, en premier lieu).

Inventions de problèmes d'algèbre :

Problèmes sur des choses inconnues que l'on nomme x ou y .

Surprise, c'est ce que l'enfant préfère parce que c'est plus facile. En effet, des considérations parasites (affectivité, couleurs, formes...) ne viennent plus se mêler à l'essentiel.

Problèmes vrais :

Critique de la véracité de l'énoncé, approche de la réalité de la vie dans toute sa complexité.

Questions :

Tâtonnement des questions. En face de ces énoncés quelles questions pourrait-on poser ?

Critique de la question.

Solutions :

Inventions de solutions. Critique de solutions. Tâtonnement pour la maîtrise du sens de l'opération. Là encore, c'est le très grand nombre de tâtonnements en milieu riche qui permettra une acquisition solide et quasi définitive du sens des 7 opérations.

Problèmes à enchaînement :

Tâtonnement pour l'acquisition du sens de la programmation.

Théorie des ensembles :

Sans snobisme, sans forçage, mais simplement, au contact de la vie.

Tâtonnement des fonctions :

Tracés de figures sur bandes de papier que l'on déplace.

Tâtonnement des mesures

Systèmes non décimaux :

Première différenciation de la numération. Le système décimal n'en poursuit pas moins son chemin pour s'inscrire en technique de vie.

Cette incursion dans les systèmes non décimaux est d'ailleurs une excellente préparation (dans la joie) à la technique de la division.

Polynômes arithmétiques :

Emploi de parenthèses.

Coordonnées cartésiennes :

Situation d'un point dans un plan, etc...

On voit dans quelle optique de l'enseignement des mathématiques se place le présent projet. Qu'on ne se récrie pas, c'est facile, c'est exaltant au CP-CE1, a fortiori au CE2. Seulement, il ne faut plus que le calcul assassine l'enfant mathématique, comme cela se produit actuellement.

P. L.

L'attitude non-directive en pédagogie

par C. Freinet

Divers articles sur la pédagogie de Carl Rogers avaient paru il y a quelques mois dans la revue L'Éducation Nationale. Ils n'avaient pas eu de grands échos en France, mais ils n'en avaient pas moins intrigué quelques camarades qui retrouvaient dans cet auteur une partie des idées que nous défendons depuis trente ans, mais avec quelques aspects nouveaux sur lesquels nous n'étions pas toujours d'accord.

Une série d'études de Aline Fortin et Janine Filloux dans la revue Le Maître (Canada) nous incite à revoir cette question.

« Carl Rogers, écrit l'auteur, apporte à l'Éducation nouvelle la contribution scientifique la plus importante de ces dix dernières années ».

Voyons ce qu'il en est.

Que faut-il penser
de la pédagogie
de Carl Rogers ?

Les théories de Carl Rogers sont-elles une nouveauté susceptible à ce titre de nous intéresser et de nous aider ? Telle est la question que nous nous posons, soucieux que nous sommes non de polémiquer mais de nous informer pour mieux agir.

1°. - « Selon la théorie de Carl Rogers l'individu possède en lui-même, dès sa naissance, toutes les ressources nécessaires à son développement, et ce développement se fera sans encombre si les conditions extérieures sont favorables ».

Il n'y a là rien de nouveau, sauf que la psychologie traditionnelle intellectualiste avait cru prétentieusement qu'elle pouvait, de l'extérieur, apporter les connaissances et la vie. Nous nous sommes contentés, nous, de revenir aux méthodes naturelles qui, sans grande théorie, s'appuient sur ce principe universel et éternel, que les psychologues n'ont pas à inventer mais seulement à retrouver, comme on retrouve le vrai chemin dont on s'était malencontreusement éloigné.

2°. - Doit-on laisser à l'enfant la liberté de faire lui-même et pour son propre compte, l'expérience de la réalité qui l'entoure ?

L'auteur reconnaît « qu'il est impossible d'obliger une personne à apprendre ». Ce que nous avons traduit par notre formule décisive : « On ne fait pas boire le cheval qui n'a pas soif ».

3°. - « Pour qu'un enfant veuille apprendre, il faut qu'il ressente l'importance immédiate, pour lui-même, de la connaissance

à acquérir ». Et l'auteur conclut « *que le respect de la liberté de l'enfant est nécessaire au plein développement de ses facultés* ».

Ce n'est pas faux. Mais le problème est posé trop intellectuellement, en dehors de la réalité des classes et de la vie.

J'ai toujours dit que je n'aime pas voir galvauder ce mot de liberté. La liberté, contrairement à ce que dit l'auteur, ne se limite pas à l'expression verbale, qui est souvent mineure et trompeuse. C'est dans tous les actes fonctionnels de la vie que l'individu a besoin de liberté. Et même, l'individu vivant sainement cherche-t-il tellement la liberté? Il y a là une réaction compréhensive de pédagogues, de psychologues et d'enfants qui, vivant dans un milieu contraignant, aspirent à se dégager de leurs chaînes visibles ou invisibles. Mais pour l'individu qui n'a pas connu de chaînes le souci est autre. L'enfant ne se pose plus alors la question de savoir s'il est libre ou non.

Il invoque au contraire ce souci quand il veut égoïstement se soustraire à quelque obligation extérieure. Ce que veut l'individu c'est se réaliser au maximum dans le cadre du milieu où il vit, grandir, se fortifier, se préparer à dominer ce milieu, s'épanouir et créer. Pour obtenir ce résultat, l'enfant est prêt à sacrifier tout ou partie de cette liberté théorique qu'il n'invoque jamais par exemple dans ses jeux.

Notre souci n'est pas de libérer l'enfant intellectuellement mais de lui donner, individuellement et collectivement la possibilité de se réaliser, comme la plante qui fleurit et produit sa graine.

C'est cette technique de création d'un milieu et de groupes de travail que nous nous sommes appliqués à réaliser. Et nous pensons qu'il est dangereux d'inviter les éducateurs et les élèves à se lancer vers cette liberté individuelle,

qui fera un instant illusion mais risque, par choc en retour, de nous ramener à la contrainte et à la servitude. Mais nous disons aux éducateurs : « *Créez un milieu scolaire et social où l'enfant pourra se réaliser* ». Tout est là.

Je lis avec beaucoup d'intérêt ce que l'article de la revue canadienne dit du Rogérisme : groupe scolaire comme lieu de méditation ; processus de groupe et relation pédagogique ; l'Ecole centrée sur la réalité ; l'attitude du maître... Et je pense aux meilleures de nos *Instructions Ministérielles* qui disent d'excellentes choses aussi, donnent des conseils qu'on ne peut qu'approuver et font croire aux non enseignants, et parfois même aux enseignants, qu'un grand pas est fait pour une meilleure conception pédagogique. Non, tout reste à faire, et il appartient aux instituteurs que nous sommes de rendre possible dans nos classes les progrès entrevus.

« *Le propre de l'attitude non directive est précisément d'induire chez autrui des conduites d'autonomie, d'auto-construction, de prise en charge de soi-même qui sont la condition même de l'élaboration d'une personnalité mature* ».

Mais comment parvenir à cette révolution dans nos classes?

« *Permettre aux élèves à tous les niveaux d'être en contact réel avec les problèmes relevant de leur existence, de telle façon qu'ils perçoivent les problèmes et les solutions qu'ils souhaitent y apporter. On retrouve ici la notion de connaissances authentiques, c'est-à-dire intégrées et significatives* ».

Mais comment, selon quelles pratiques y parvenir dans nos classes?

« *Il ne suffit pas de décrire l'Ecole centrée sur la réalité, encore faut-il essayer de préciser ce que peut faire concrètement*

le maître pour induire « ce qui s'y passe ». Dans la ligne des propositions rogéiennes, comme dans celles de théoriciens plus axés sur les problèmes propres aux groupes, nous indiquerons deux grands impératifs qui doivent alors conditionner l'attitude du maître : la création d'un climat favorable à la participation des élèves (climat permissif) ; le maintien d'une relation orientée à la fois vers l'intégration et l'individualisation ».

Mais le délicat est justement de créer dans nos classes ce climat. Rogers ne nous en apporte pas le secret.

En somme Rogers pose les problèmes, et il les pose d'une façon que nous approuvons, mais qui n'est pas pour nous une nouveauté. C'est à partir de là, au point où, sa théorie exprimée, il nous laisse le soin de « réaliser » que commence notre tâche ingrate. On dit bien : « *La relation pédagogique n'a de réalité qu'en raison du travail scolaire* ». Mais de quel travail ? Et comment le susciter et le réaliser ?

Ce ne sont pas les grands théoriciens qui nous ont manqué et Carl Rogers

peut y ajouter ses enseignements sans que rien ne change dans les méthodes et l'esprit de l'Ecole. Les relations maîtres-élèves elles-mêmes ne s'établissent ni ne se règlent dans l'idéal. Elles sont le fruit des conditions de travail et de vie.

Ce sont ces conditions que nous nous appliquons depuis 40 ans à modifier. En somme nous prenons l'affaire là où la quittent tous les pédagogues en renom, et les I.M. Et c'est humblement, lentement, à même la réalité de nos classes que nous donnons peu à peu vie aux rêves des pédagogues et des psychologues, Carl Rogers compris. Nous ne travaillons pas sur le même plan qu'eux ; nous prenons plutôt le relais pour une besogne dont on se préoccupe fort peu et qui est pourtant pour nous essentielle. C'est à ce niveau que s'inscrit vraiment dans la vie de la classe le progrès pédagogique dont il ne suffit pas de parler, mais qu'il faut réaliser dans la masse des classes populaires.

C.F.

*Le prunier laisse couler ses prunes
Nous n'avons pas cueilli bien souvent
Le si jo joli blé de la lune ».*

Et ce poème splendide que vous lirez
page 58 :

Le jugement dernier

*« Seigneur, nous voici ma femme et moi devant
vous...*

*Nous, nous avons suivi les barques de nos cœurs.
Maintenant, nous voici purs ainsi qu'au jardin,
Scellés comme le ciel au ciel, comme les pierres,
Soudés comme le lierre au lierre et saignant
l'un par l'autre*

*C'est la même résine enlaçant les deux pins
Cœur à cœur et les doigts noués sous ta colère
Nous ne craignons plus rien de tes tristes
éclairs ».*

C. F.

QUEL EST CE CŒUR (poèmes)

Maurice FOMBEURE
Gallimard Ed.

Quand je lis quelques-uns de ces poèmes, je pense aux œuvres de nos jeunes poètes qui atteignent parfois, dans leur simplicité, à la même profondeur d'expression et de sensibilité.

Opérer cette comparaison n'est point pour rabaisser l'auteur, mais comprendre au contraire qu'il a le don, rare, de retrouver les voies, les illuminations, les expressions de l'enfance. Et c'est sans doute là une des raisons de ses succès.

D'ailleurs cette tendance de l'auteur à moduler ses poèmes en chansons et ritournelles est très appréciée des enfants. N'est-elle pas à l'origine du poème, et n'est-elle pas, en définitive, la forme naturelle et originale de l'expression vivante ?

*« Sur les arbres de marbre
A cause de la lune
Chante mon roi, chante mon ré
Chante mon rossignol léger
Chante mon roitelet ».*

*« Le joli blé de la lune,
L'escargot y soupire en rêvant*

AU-DELA DU SCIENTISME

Œuvres du Dr René LAFORGUE
(Préface de Jean Rostand)
Editions du Mont Blanc, Genève.

Il y a deux ans disparaissait près de Cannes, le Dr René Laforgue, un des maîtres qui ont le plus profondément repensé la psychanalyse, pour la mettre mieux que dans les ouvrages de Freud, à la portée des chercheurs de bonne volonté.

Nous étions d'ailleurs en relation avec René Laforgue qui visita notre Ecole et avec qui nous aurions pu étudier, si le sort l'avait permis, quelques-uns des enseignements que nous vaut la plongée que nous faisons par nos techniques dans les profondeurs de la vie subconsciente et affective.

Avec Laforgue nous comprenons mieux la portée de certains mots inventés par Freud et ses disciples et notamment le fait que la personnalité de l'homme se compose de trois instances : le *super-ego*, l'*ego*, et le *ça*, formant une sorte de trinité.

« Le super-ego correspond à tout ce qui a concrétisé dans le psychisme d'un individu les influences traditionnelles, éducatives et

celles du milieu auquel il appartient. L'ego représente la partie consciente de notre moi qui sait, coordonne et juge, placée entre la réalité extérieure et intérieure. Le ça désigne les pulsions de l'inconscient ou, si l'on veut, le réservoir des énergies psychiques que l'ego est obligé d'utiliser et de canaliser, à moins que celles-ci ne cherchent leur voie en-dehors de son contrôle et malgré lui ».

Lorsqu'elles sont ainsi désacralisées, les théories de Freud n'ont rien qui devrait nous surprendre. Nous les retrouvons avec notre méthode naturelle, basée sur le simple bon sens et dépouillée de toutes les erreurs dont la scolastique a brouillé la psychologie. Nous sommes notamment heureux de voir Laforgue insister sur quelques principes majeurs de notre méthode : l'importance de l'affectivité, la portée dans le développement de l'individu des impressions des toutes premières années, et l'influence déterminante du milieu.

Dans toutes les études de cet ouvrage, le Dr Laforgue revient sur un de ses thèmes familiers : le danger de la fausse science, et de la civilisation qui en découle. Mais là, nous ne pouvons mieux faire que de reproduire quelques passages de la belle préface de Jean Rostand :

« En tous ses écrits, en tout son enseignement, Laforgue a mené le combat contre un certain mode d'intellectualisme desséché, de rationalisme abusif qui, tout en méconnaissant les droits et les besoins de la sensibilité, prétend avoir qualité pour trancher tous les problèmes et gouverner despotiquement les conduites.

En cette attitude de l'esprit, il diagnostique un véritable syndrome, et comme une « névrose » collective de notre civilisation ; car, d'après lui, elle traduirait une sorte de régression affective, une fixation du stade infantile de la « pensée magique » : le « moi », entravé dans son développement, incapable d'établir des liens normaux avec le monde extérieur, ne pourrait se prémunir contre l'angoisse qu'en faisant crédit à la toute-puissance de la raison pure, à laquelle il demandera d'infaillibles recettes pour maîtriser la souple et vivante réalité.

Dans ce culte, dans cette idolâtrie de la raison, Laforgue voit une grave menace pour l'homme, car elle aboutit à la divinisation de la règle, de la mécanique et de la technique, à la mise en formule de toutes choses ; elle tend à anéantir la liberté, la spontanéité vitale, à étouffer l'esprit sous la lettre, l'âme sous la matière ; elle aboutirait à faire évanouir le sujet pensant et sentant, et, par là-même, à ôter sa raison d'être au progrès matériel.

Mais s'il dénonce avec véhémence les dangers du « scientisme », c'est parce qu'il y voit le contraire même de la véritable science, créatrice, généreuse, et tournée vers l'humain.

Le scientisme, pour Laforgue, c'est la science promue religion ; c'est la « nouvelle idole », qui s'enferme dans ses certitudes, pour en faire des dogmes, avec tout ce que ce mot comporte d'intolérance, d'incompréhension, de sectarisme et de fanatisme ; c'est la science orgueilleuse et figée des détenteurs d'absolu, de ceux-là dont le savoir peut devenir « la forme la plus implacable du refus de comprendre », et qui, redoutant le « corps-à-corps normal et fécond avec une réalité vivante », incapables de « souffrir pour concevoir », ne peuvent adhérer qu'à une vérité morte.

Toute autre est la véritable science. Celle-ci, « faite d'erreurs corrigées et d'offenses pardonnées », consciente de son ignorance, s'offrant à toute lumière, recherche la vérité par amour et non par désir de puissance ; elle est humilité, objectivité, bonne foi, égard au prochain ».

René Laforgue, parlant de la primauté de la sensibilité rappelle ce mot de Goethe dans Faust « Si vous ne le sentez pas, vous ne le saisissez pas ».

Et Jean Rostand dit du Dr Laforgue : « Il est des quelques hommes qui m'ont transmis de ces choses indéfinissables qui ne se trouvent pas dans les livres ».

L'œuvre du Dr Laforgue est sans doute celle qui vous permettra de mieux aborder ensuite le grand courant psychanalytique contemporain.

C.F.

○ **J'étais abonné l'an passé** à une ou plusieurs revues ICEM à l'adresse ci-dessous

Coller ici l'adresse découpée sur une enveloppe de nos revues ou recopiée exactement. Si vous avez changé d'adresse, indiquez la nouvelle dans le cadre ci-dessous. MERCI BEAUCOUP.

○ **Je suis nouvel abonné ICEM** et je désire recevoir les revues à l'adresse ci-dessous.

M. Mme Mlle

Adresse :

Dépt

	France	Étranger	Chiffrez ici ▼
● L'EDUCATEUR Bimensuel. 20 numéros par an Édition Second degré	20 F	24	.....
	20 F	24	.....
● BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL Bimensuel 20 numéros par an	35 F	41	.....
● S.B.T. (Supplément BT) T. les 10 j. 30 n ^{os} par an	20 F	25	.....
● LA NOUVELLE GERBE Mensuel. 10 n ^{os} par an	15 F	18	.....
● ART ENFANTIN Bimestriel. 6 numéros par an	20 F	22	.....
— BIBLIOTHÈQUE de l'ÉCOLE MODERNE	10 F	12	.....
— BT SONORE 4 livraisons par an	60 F	62	.....
— RELIURES MOBILES p. la BT (3 reliures)	10 F	12	.....
<i>Total général . . .</i>			.....

Important ! Si vous souscrivez à toutes les revues portant le signe ● (total 110 F) remise exceptionnelle de 10 F si vous payez comptant (libraires et crédits administratifs exclus).

MODE DE PAIEMENT :

○ je règle par virement (3 volets joints dans la même enveloppe que ce bulletin) à **ICEM, BP 282 CANNES A.-M. CCP MARSEILLE 11 45 30**

○ je demande l'envoi d'une facture en exemplaires au nom de :

A :

le :

Signature :



TECHNIQUES DE VIE

ADMINISTRATION ET RÉDACTION

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

France et
Communauté Etranger

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

Le numéro : 1,50 Francs.

Le gérant : C. FREINET

IMP. C.E.L. - CANNES
