

LES FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES DES TECHNIQUES FREINET

**TECHNIQUES  
DE  
VIE**

**BIMESTRIEL**

**1**

**OCTOBRE 1959**

# S O M M A I R E

- Ad. FERRIÈRE ..... Technique de vie et philosophie
- C. FREINET ..... Fondements psychologiques, philosophiques, psychiques et sociaux des Techniques Freinet
- J. VUILLET ..... De la pratique à la théorie
- P. LE BOHEC ..... Les Techniques Freinet peuvent-elles déborder le cadre scolaire ?
- R. DOTTRENS ..... Les réformes scolaires et le mouvement de l'Ecole Moderne
- C. COMBET ..... Philosophie de l'Ecole Moderne
- A. CHEVALIER ..... Problèmes de jeunes
- C. FREINET ..... Les bases psychologiques des Techniques Freinet
- M.-E. BERTRAND ... L'expression libre peut-elle être un élément de connaissance de l'enfant ?
- Les livres

## Comité de Patronage

- M. Ad. FERRIÈRE
- M. R. DOTTRENS, Genève
- M. CROS, Directeur de l'Institut Pédagogique National
- 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. MAUCO, Directeur du Centre psycho-pédagogique Claude Bernard, à Paris
- M. DELCHET, Directeur du Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université de Lyon
- M. LEFEBVRE, Inspecteur primaire à Alger
- M. CHEVALIER, Inspecteur primaire à Dunkerque
- M. UEBERSCHLAG, Inspecteur primaire à la Réunion
- Dr FRIEDEMANN, Directeur de l'Institut d'Hygiène mentale de Bienne (Suisse)
- M. LAPORTA, Directeur de l'Ecole Pestalozzi, à Florence (Italie)
- M. ISCHER, Directeur des Etudes pédagogiques à Neuchâtel (Suisse)

## Comité de Rédaction

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

## Technique de vie et philosophie

par Ad. FERRIÈRE

Les mots : technique de vie et philosophie peuvent-ils être rapprochés ?

Il existe à Genève un « boulevard des philosophes ». Il y en a peut-être ailleurs de ce nom. Mais il y avait aussi un boulevard des « petits philosophes ». Peut-être a-t-on voulu dire un petit boulevard voisin de celui des grands philosophes ? En tout cas, je n'en ai vu de pareil dans aucune autre ville !

Les grands philosophes ? Platon, Aristote, Leibniz... Il y en a bien d'autres. Les uns se situent si haut dans les nuages, ou au-dessus, qu'on n'y comprend rien. Tout au moins moi. D'autres sont clairs, mais dépassés à notre époque.

Quant aux petits philosophes, il y en a en abondance. C'est vous, c'est moi. Vous les trouverez dans les « Dits de Mathieu ». Leur philosophie est identique au « bon sens », tout simplement.

Soyons sérieux. Je pense qu'il s'agit ici du sens de la vie. Le mot « sens » veut dire deux choses : signification (linguistique et logique) et orientation. Or, la vie se dirige dans un sens : vers le haut. Comme l'herbe, comme les arbres. Mais ici, le « haut » est du domaine de la pensée claire, de plus en plus claire et de plus en plus vraie. Chez les enfants, l'image de la plante se vérifie de façon imagée. Les racines, ce sont les connaissances de plus en plus nombreuses qu'il leur est donné d'acquérir. Donnez-leur une bonne terre, assez d'eau, assez de soleil et elles pousseront. Je dis : assez ; pas trop. L'école traditionnelle impose trop de choses indigestes à l'enfant. Trop pour son âge, sa capacité d'apprendre, son désir de savoir — qui est monumental chez les tout-petits, — ses intérêts vivants qui vont vers l'agir et non le savoir. Ou bien disons : le savoir agir. Un lien s'établit très tôt, à quelques mois, entre les yeux, les mains et le cerveau. Le petit a-t-il bougé ? Son siège s'est-il secoué ? Il a vu, compris et recommence volontairement. Grande joie.

La joie est le signe du progrès.

Voilà le noyau vivant et réel de la philosophie de l'éducation. Car, à la curiosité vers les choses multiples de la vie, de la vue, de l'ouïe, de la compréhension, va succéder la tige qui, à l'inverse de la racine, tendra vers le ciel, vers le soleil ; je veux dire la pensée qui cherche les rapprochements d'idées, les synthèses, la science. C'est le grand bouillonnement de l'adolescence. Mais cette *compréhension* (mot qui est parent du verbe : *prendre*) naît déjà beaucoup plus tôt. Et l'adulte, s'il a gardé le goût de réfléchir, montera plus haut encore, sur l'échelle du *savoir*, de l'action orientée par la science.

C'est bien là, je crois, ce qu'on peut appeler la philosophie de l'Ecole Moderne. Ne pas tuer le vouloir savoir, apprendre à chaque enfant à vivre, à agir, à croître !

# Fondements psychologiques, philosophiques, psychiques et sociaux des Techniques Freinet

par C. FREINET

Nous offrons aujourd'hui aux instituteurs pratiquant les Techniques Freinet, aux éducateurs et aux parents qui s'intéressent à la modernisation aujourd'hui indispensable de notre enseignement, cette nouvelle revue, telle que l'ont demandée et voulue nos adhérents eux-mêmes.

En bons ouvriers conscients des exigences historiques de notre fonction, nous avons creusé les fondations de notre nouvel édifice, nous en avons ajusté les éléments, monté les murs, réservé les ouvertures, disposé le toit pour que puisse se promouvoir normalement l'opération délicate qui consiste à faire de nos enfants des hommes susceptibles d'affronter avec efficacité et dignité les impératifs nouveaux de leur éminente destinée.

Mais, tare grave, cet édifice n'a pas été monté selon les normes habituellement admises : des théoriciens importants, spécialistes en la matière, contestent la légitimité et la solidité de nos fondations ; ils critiquent la technique moderne selon laquelle nous avons disposé les murs et aménagé l'éclairage. Le toit n'a ni les dimensions ni l'inclinaison requises ; il s'élance vers le ciel, hardi comme un clocher de cathédrale, ce qui est inadmissible pour une humble construction scolaire. Ne nous accuse-t-on même pas d'expérimenter dangereusement sur nos enfants cobayes ?

Et ma foi, nous sommes fiers de notre construction ; nous nous y trouvons à l'aise et nous y faisons, en paix, un travail dont il nous est facile de vanter les vertus. Mais à dire vrai les craintes et les oppositions de nos critiques ne laissent pas de nous émouvoir et de nous troubler. Nous ne sommes pas nous-mêmes en mesure de contrôler leurs dires ; leur langage savant nous impressionne à tel point que nous nous demandons parfois si nous sommes sur la bonne voie. Quant à ceux qui nous regardent, non sans quelque ironie, partir ainsi à l'aventure, la condamnation dont nous sommes l'objet s'avère très souvent comme un barrage que n'osent pas franchir ceux que l'autorité a dominés et subjugués.

Alors nous nous posons gravement la question : avons-nous vraiment raison ? Sommes-nous sur la bonne voie ? Ces perspectives enthousiasmantes qui s'ouvrent autour de notre école comme autant de pistes lancées vers le ciel bleu ne seraient-elles point des mirages ? Notre intuition ne serait-elle pas irrémédiablement condamnée par tout l'appareil complexe d'études et de mesures dont l'enseignement traditionnel semble se garantir ?

Notre longue action collective nous donne la certitude expérimentale de l'éminence incontestable de notre pédagogie. Mais encore serait-il bon, pour nous et pour ceux qui nous rejoindront un jour prochain, pour les usagers aussi de notre enseignement, de pouvoir nous aussi apporter nos preuves, établies concurremment avec celles de l'éducation traditionnelle, de vérifier et de trouver nos sources — que nous estimons matérielles — de justifier nos élans et nos espoirs, de corriger peut-être certaines erreurs ou insuffisances.

Cette prospection, ce n'est pas nous qui pouvons le faire mais ceux qui, par leurs études et leurs fonctions seront mieux à même que nous d'établir,

pour nos techniques ce curriculum vitæ qui nous est aujourd'hui indispensable. Et c'est pourquoi nous faisons appel dans cette revue aux professeurs — à tous les degrés —, aux Inspecteurs, aux Directeurs d'Ecole Normale, aux psychologues, aux psychiatres qui voudront bien, sans aucun parti-pris, scientifiquement, considérer avec nous le phénomène Ecole Moderne tel que nous le leur présentons. Nous leur dirons nous-mêmes nos découvertes, nos élans, les possibilités que nous pressentons, nos craintes aussi et nos doutes mais nous leur apporterons aussi et surtout un vaste terrain d'expérience. Car, en définitive, ce ne sera point la théorie qui nous départagera mais sa vérification pratique. C'est là un processus uniquement scientifique dont tous les chercheurs désintéressés accepteront les décisions.

En cette occurrence, nous relirons Teilhard de Chardin avec profit.

Il ne fait pas de doute qu'avec les découvertes scientifiques hallucinantes de ces dernières années, avec l'industrialisation qui est en train de se généraliser, avec l'entrée dans le circuit culturel d'éléments explosifs comme le sont la radio, le cinéma et la télévision, une mutation est en train de se produire dans le milieu où nous vivons. Cette mutation a comme corollaire véritable une mutation similaire dans l'esprit et le comportement de l'enfance et de la jeunesse. Les processus de connaissance, de pensée, d'action et de réaction en sont profondément affectés. Non pas qu'ils changent pour l'instant la nature de l'homme — ce sera peut-être pour plus tard — mais ses relations avec le milieu en sont nécessairement bouleversées.

A ce bouleversement, à cette mutation, doit répondre un renouvellement, une mutation dans les processus d'enseignement, mutation qui, comme toutes les mutations, change totalement les données jusque là classiques de la psychologie et de la pédagogie.

C'est dans ce complexe que nous sommes aujourd'hui à pied d'œuvre. Pour cette besogne immense, et jamais terminée, nous n'aurons jamais trop de bonnes volontés.

\*\*\*

Pour favoriser cette conjonction, dissipons d'abord un malentendu que risque de susciter l'article ci-dessous de Robert Dottrens.

Il est exact que, dominés par notre souci de recherches, d'expérimentation et de mise au point des outils et techniques de l'Ecole Moderne, nous avons eu rarement le loisir de passer en revue les chemins qui ont préparé et permis nos réussites, comme le menuisier qui, attentif au bois à œuvrer et à la sûreté des outils qu'il emploie ne s'attarde point à remercier et à honorer les ouvriers émérites qui lui ont enseigné les secrets de son métier, comme s'il avait la fatuité de croire qu'il a tout découvert par lui-même.

Il est exact qu'à lire nos publications et nos livres on peut croire aussi que nous avons cette fatuité de ne rien devoir qu'à notre initiative et à notre effort coopératif, d'autant plus que, par suite de notre position d'avant-garde, nous critiquons bien souvent ce qui est, sans rendre l'hommage qu'ils méritent aux artisans d'un passé dont nous sommes issus.

Dans notre esprit, cette solidarité va de soi. Nous avons paré au plus pressé, déblayant à grands coups de hache des chemins qu'on disait téméraires et inaccessibles, n'ayant pas souvent le temps de regarder derrière nous, ce dont nous nous excusons.

Toute réalisation, quelle que soit sa part d'originalité, est toujours le fruit d'un complexe social et technique qui le détermine et l'autorise. Certes la pensée de Rabelais, Montaigne, Rousseau et Dewey m'a aidé à mieux com-

prendre les problèmes de notre métier, comme m'y ont aidé les pédagogues de l'Ecole de Genève qui, entre les deux guerres, ont étudié avec tant de perspicacité les données nouvelles d'une pédagogie qui se préparait à un élan démocratique, comme m'y ont aidé un certain nombre d'auteurs dont les œuvres font la richesse de la *Collection d'Actualités Pédagogiques* de Delachaux et Niestlé.

Mais ce ne sont pas là mes inspirateurs directs comme l'explique M. Vuillet dans son article de présentation. Nous ne sommes point partis de la théorie, mais de la pratique, non point des complexes posés intellectuellement par les éducateurs les plus éminents, mais des exigences de notre métier à reconsidérer techniquement et pratiquement.

Dans cette quête technologique qui est notre vrai domaine nous sommes partis de zéro, ou presque, avec seulement les quelques exemples des réalisateurs dont nous prenions la suite.

Mon premier guide en la matière a sans doute été Pestalozzi. Lorsqu'au début de mes essais, je lisais ses écrits et le récit de sa vie, je sentais en lui un maître. S'était-il inspiré de l'œuvre de ses prédécesseurs autrement que pour dire ses réserves et son désaccord ? Mais en face de ses petits mendiants de Stanz il eut l'audace et le courage de chercher des voies plus efficaces et plus humaines que celles dont il connaissait la vanité. Sa vie ne fut qu'un long et pénible tâtonnement. Il ne parvint pas à créer une méthode mais il avait ébranlé la tradition. La route était ouverte pour des tentatives nouvelles.

Au début du siècle, Mme Montessori innovait techniquement et ses créations restent comme un réconfortant palier dans l'histoire de la pédagogie.

Puis ce fut Decroly, avec non seulement son œuvre psychologique mais surtout son expérience de pédagogie pratique sur la base du syncrétisme, de la méthode globale et des centres d'intérêt. Nous sommes les continuateurs de Decroly à qui nous devons tout. Nous avons perfectionné et complété les techniques qu'il avait découvertes en même temps que nous profitons des recherches techniques de Cousinet sur le travail par groupes et de Profit pour la coopération scolaire. Mais c'est peut-être encore Ferrière qui, par ses livres *l'Ecole Active* et *La pratique de l'Ecole Active*, par l'attention permanente qu'il a portée à notre œuvre et les conseils qu'il ne nous a jamais ménagés a le plus influé sur l'orientation de ces efforts. Il a été, parmi les pédagogues contemporains celui qui a su le plus allier la théorie à la pratique, ne négligeant ni l'une ni l'autre.

J'ai suivi également avec beaucoup de profit les expériences d'écoles nouvelles menées un peu partout dans l'entre deux guerres, à l'Ecole du Mail par Robert Dottrens, en Amérique avec le Plan Dalton et Washburn, à Hambourg et en URSS que j'avais visités l'un et l'autre en 1923 et 1925.

Quand un inventeur veut faire breveter son invention, il faut qu'il en prouve la totale nouveauté par rapport aux réalisations similaires antérieures. Nous n'avons pas fait breveter nos techniques qui sont comme le fruit sur le plan technique des efforts généreux de tous les éducateurs à qui je veux rendre ici, dans ce premier numéro, un hommage indiscutable et définitif. Nous souhaitons que d'autres après nous puissent utiliser de même notre apport pour aller plus loin encore pour le grand bien de notre école populaire.

\*  
\*\*

Des camarades instituteurs nous ont dit :

« Pourquoi créer une nouvelle revue ? Tout ce qu'on peut dire sur les fondements des Techniques Freinet n'est-il pas contenu déjà dans les livres de

base que sont l'*Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation* et l'*Education du Travail* qu'il serait bon de diffuser plus méthodiquement ?

Oui, je crois avoir formulé dans ces livres quelques-uns des principes essentiels dont la pratique de nos techniques d'expression libre nous a montré la valeur. Et nous aurons souvent à nous y référer. Il en est un notamment que nous devons mieux faire connaître parce qu'il est à la base et de notre psychologie et de notre pédagogie. C'est notre *Tâtonnement expérimental* qui reconsidère totalement la conception courante des processus de comportement et de vie des individus.

Selon des conceptions qui ont universellement cours, l'individu est sensé se construire sur une base logique et scientifique, en partant de l'élément simple, défini et connu, qui, en se combinant à d'autres éléments simples détermine et préfigure le complexe des personnalités. La qualité Homme supposerait une intervention consciente, dans les phases du comportement de ce qu'on considère comme les qualités nobles de l'homme : intelligence, volonté, imagination, mémoire, etc., comme s'il suffisait d'exécuter et de mobiliser ces qualités pour orienter les pensées et les actes dans le cadre d'une évolution orientée des générations.

Or ce cheminement de la vie, tel que l'a défini la scolastique ne nous paraît conforme ni aux phénomènes naturels qui règlent depuis toujours la vie et l'évolution des êtres ni aux constatations que nous faisons avec des enfants qui ne sont pas soumis aux exigences de l'école traditionnelle et qui peuvent en conséquence grandir, s'enrichir, s'éduquer et s'instruire selon des processus normaux dont nous aurions à retrouver les lois.

Nous nous y sommes employés en formulant une théorie originale du comportement dont nous avons éprouvé la logique et la valeur : le *Tâtonnement expérimental* tel que nous l'avons analysé dans notre *Essai de psychologie sensible*.

On nous a objecté que ce n'est pas nous qui avons découvert ce processus qui a été présenté par divers psychologues, tantôt sous la forme d'une sorte de pile ou face du succès ou de l'erreur, tantôt par simple tâtonnement dont on ne voit pas l'aboutissement éducatif.

Le tâtonnement expérimental est plus que cela. Poussé par la vie à accomplir un acte : saisir un hochet de la main maladroite, ou sauter un ruisseau, l'individu ne fait nullement intervenir de qualité intelligente pour choisir la solution valable délibérée. Comme l'eau qui coule, comme la poule qui n'a qu'un portillon pour sortir, l'être humain agit au hasard ou selon sa complexion et ses tendances mais sans réflexion ni mesure. Si l'acte est réussi ; si la main saisit le hochet, si l'enfant saute le ruisseau, l'acte réussi tend à se reproduire comme si cette réussite avait laissé une trace favorable à une deuxième réussite. Si, au contraire l'acte échoue, la force vive mobilisée pour l'acte reflue sur elle-même, se renforce comme l'eau refoulée par le barrage et tâtonne à nouveau jusqu'à ce qu'elle ait trouvé une solution qui, comme réussite, sera reproduite automatiquement.

C'est ce complexe d'échecs et de réussites, de courant qui reflue ou contourne les obstacles, qui creuse et approfondit les lignes favorables qui devient Technique de vie.

A l'origine les lignes de réussite n'ont pas encore creusé profondément leurs traces ; c'est pourquoi il est encore possible de les faire se déplacer par éducation. Mais lorsque, à 8, 10 ou 12 ans ces lignes sont définitivement établies on ne pourra plus les déplacer que par violence et elles tendront toujours à revenir au lit initial.

Nous prouvons, par démonstration de bon sens et par des exemples précis que ce processus est exact et général et qu'il permet d'expliquer et de comprendre toutes les formes de comportement.

S'il en est ainsi nous appelons *intelligence la perméabilité à l'expérience*.

Il est des individus qui sont comme une terre sensible sur laquelle la moindre goutte d'eau laisse sa trace. L'enfant a fait un geste réussi. Il est reproduit automatiquement et deviendra immédiatement technique de vie. Cet individu progressera très vite dans la construction de sa personnalité.

Mais il en est d'autres qui semblent faits comme de pierre dure sur laquelle la réussite ne laisse de trace que la dixième ou la cinquantième fois. On les verra tâtonner dix fois, cinquante fois, là où l'individu intelligent a répété automatiquement le premier geste réussi. Ces individus seront moins intelligents.

S'il en est ainsi notre rôle éducatif consistera à faciliter et enrichir ce tâtonnement expérimental, à rendre les enfants sensibles à l'expérience par une bonne santé et le jeu favorable de l'affectivité, à permettre aux enfants de faire de nombreuses expériences autorisant des réussites, à permettre et organiser les répétitions, dégager les obstacles, renforcer le courant pour que s'instituent ces Techniques de vie favorables.

Pour la compréhension profonde de notre processus de *tâtonnement expérimental*, nous renvoyons nos lecteurs à notre *Essai de psychologie*. Nous n'en présentons ici que l'aspect primaire. Il s'intensifie et se diversifie jusqu'à régenter tout le comportement des individus. Et nous reviendrons sur cette formule de vie.

La conception scolaire du comportement des individus s'est inscrite en nous sous forme de techniques de vie plus ou moins indélébiles. Si vous n'êtes plus sensibles à l'expérience, vous resterez à jamais dans l'ornière et ce ne sont pas les plus éloquentes explications qui vous en sortiront. Si vous restez encore sensibles à l'expérience, vous reprendrez patiemment votre tâtonnement expérimental dont nous vous dirons le secret. Vous pourrez atteindre alors à des Techniques de vie efficaces et constructives.

La science était axée naguère sur une certaine conception de l'énergie qui lui avait valu d'éminentes conquêtes. L'énergie atomique est venue troubler cette réussite. Désormais, tout est à reconsidérer, y compris la mécanique, l'économie, la diplomatie, la guerre et la paix. Des puits de mine se ferment ; de nouveaux types de bateaux sillonneront les mers ; l'industrie elle-même en sera transformée, entraînant des modifications radicales dans la vie et le travail des hommes.

Voilà que nous reconsidérons de même les formules de pensée et les processus d'action que plusieurs siècles de royauté semblaient rendre intangibles. Un moteur nouveau est né, ou plutôt le moteur existait depuis toujours mais il ne fonctionnait que clandestinement. L'homme prétendait orgueilleusement faire mieux en employant un autre moteur de son invention, dont les pièces mal ajustées crissaient et se grippaient, brouillant l'harmonie naturelle de la mécanique.

Nous retrouvons des lois méconnues, nous rétablissons les courants et les circuits et préparons ainsi un meilleur fonctionnement de la machine humaine dans une société où l'expérience et le travail auront retrouvé leur place.

Cette revue sera l'instrument de nos prospections et de nos réussites.

# De la pratique à la théorie

par J. VUILLET

*Loin de descendre de quelques projets imaginaires  
ou de théories pédagogiques, nos techniques montent  
exclusivement de la base, du travail même et de la  
vie des enfants dans nos classes renouvelées.*

FREINET : *L'École Moderne Française.*

Ce titre risque de surprendre. Il va contre une tradition bien établie. Pour un peu il provoquerait le scandale. Aurait-on mal lu ou s'agirait-il d'une simple erreur typographique ? Dans l'emplacement des noms quelque chose tire l'œil. « De la théorie à la pratique » : voilà qui paraît aller de soi. Mais « de la pratique à la théorie » c'est pour le moins paradoxal. Depuis quand met-on la charrue avant les bœufs ?



Que se passe-t-il ?

La logique s'en mêle en effet : et comme toujours la logique ne badine pas : avant d'accomplir... il faut concevoir, et l'on risque un mauvais accomplissement si l'on ne conçoit pas d'abord en pleine connaissance de cause. Dans tous les domaines le succès n'est-il pas à ce prix ? Au niveau de l'action la plus humble et la plus banale : je ne vais pas tremper mon fil dans l'eau sans savoir pour quel poisson j'ai appâté l'hameçon. A plus forte raison quand il s'agit d'une tâche particulière : quelle récolte si l'horticulteur se mêlait d'émonder ses arbres sans rudiments sur la taille ; et quelle hécatombe si l'officier disposait ses troupes sans notions de stratégie !

Dès lors et en vertu de cette même LOGIQUE bien « latine », n'est-il pas naturel de se tourner d'abord vers les principes puisqu'aussi bien tout le reste s'ordonne à leur enseigne ? La réalisation, oui... mais en son temps et une fois réintégrée dans son exacte perspective ! Après tout, cette réalisation n'est jamais qu'une sorte « d'achèvement » dès l'instant qu'il suffit de répertoire tous les tenants et aboutissants pour l'empêcher de déjouer un sort inéluctable. Ce qui est vrai du plus modeste acte de volonté le demeure pour une plus noble entreprise, fût-elle de longue haleine : non seulement on ne dissocie jamais cette phase « d'exécution » de la phase de « décision », comme le veut d'ailleurs cette bonne vieille psychologie des facultés mais surtout on ne se réfère jamais suffisamment à des REGLES ABSOLUES avant d'en venir à tel pauvre petit problème particulier. Plus encore qu'une question de logique, n'est-ce pas une question de dignité pour la pensée ? Une fois la décision prise, quel obstacle matériel résisterait à ses décrets ! A cent coudées au-dessous du « monde des idées », il y a le « monde des choses » et il ferait beau voir que celui-ci ne se plie pas aux injonctions de celui-là ! Depuis Spinoza, nul n'est censé ignorer que l'un et l'autre sont les répliques d'un même modèle et qu'il suffit d'agir sur le premier pour régenter docilement le second.

Partout la même structure préétablie, qui commande jusqu'à notre destin : Molière l'avait bien dit, a-t-on le droit de mourir autrement que dans les règles ?

Ainsi en pédagogie. Ceux qui traitent de cet art l'ont, au moins compris. Pour la plupart ils se gardent bien de s'attaquer ex abrupto aux difficultés réelles. D'ordinaire ils divisent leur ouvrage en deux parties soigneusement équilibrées et consacrent toute la première à des considérations générales. Car enfin il n'est pas logique d'écrire un traité de pédagogie sans se demander d'abord ce qu'est l'Enfant et en quoi consiste l'Education. Et l'on ne peut déceimment fixer un cadre à l'organisation du travail sans avoir préalablement défini les caractères principaux d'une méthode qui se doit d'être typiquement cartésienne. Après trente ans de procès, Perrin-Dandin ignorerait-il encore par hasard qu'on ne saurait en venir au chapon sans être remonté au-delà du déluge et surtout que le verdict se passe fort bien de l'objet du litige pour peu qu'on ait cité dans l'ordre tous les prolégomènes ?...

... Et, tant pis si, en cours de démonstration, les obstacles réels ont été totalement escamotés ! N'est-ce pas à eux de se modeler sur les Règles initialement formulées et oseraient-ils attenter à la majesté des principes ? Même à la dernière page, Achille n'aura pas rattrapé la tortue puisqu'il en est encore à se demander s'il est bien vrai que la flèche peut se déplacer.



Proposer une éducation idéale : d'accord. En déduire certaines conséquences pratiques : peuh ! à la rigueur. Mais depuis qu'au monde il y a des faiseurs de systèmes pédagogiques et précisément parmi les plus illustres, en trouve-t-on beaucoup qui aient eu comme modeste et surtout comme premier objectif, d'aider l'éducateur dans sa tâche ? Et n'y a-t-il pas lieu d'être surpris si de nos jours, entre une théorie de plus en plus sophistiquée et une pratique forcément conquérante, plus que jamais la contradiction s'exaspère ?

A tout esprit non prévenu le mouvement pédagogique de ces dernières décades offre un spectacle pour le moins paradoxal : jamais n'a été proclamée aussi haut la nécessité de ne pas dissocier l'école d'avec la vie ; et cependant jamais les théoriciens ne se sont montrés aussi impuissants à rendre compte, par leurs propres systèmes, des progrès les plus marquants réalisés concrètement sur le plan des méthodes éducatives. Autant leurs professions de foi paraissent réalistes et font preuve de généreuse audace quand il s'agit de faire prendre pour des règles réelles d'action des souhaits plus ou moins pieux, autant leur argumentation manque soudain de vigueur et surtout de précision dès l'instant qu'il importe de fournir une justification à l'expérience quotidienne dans son devenir effectif. Jamais les désirs apparents n'ont été aussi loin des réalités et tout se passe comme si le seul but véritable de toute philosophie de l'éducation était en dernier ressort de se prendre elle-même pour une fin... et d'atteindre ainsi à une forme suprême de mystification.



A quoi me chaut ce bel agencement de considérations générales si celles-ci font place à des recettes totalement empiriques lorsque chaque matin me voilà confronté avec la troupe des enfants qui viennent de franchir le seuil ? Car n'en déplaît aux théoriciens, il y a un moment où je me trouve en face des enfants... et ce moment n'est nullement imaginaire. Les encriers sont pleins, le tableau noir épongé : la porte qui se referme appelle les premières initiatives. « L'Enfant », où est-il ? « L'Education », par quoi commence-t-elle ? Nous n'allons tout de même pas prolonger cette minute d'inaction sans les pires conséquences pour la discipline. Gérard ouvre sa trousse pour s'apprêter à écrire ; René au contraire se croise les bras afin de mieux entendre ; et déjà un sourire narquois

chez Alain, scandalisé chez Jacques. Le manuel avait bien pris soin d'indiquer qu'il faut rendre les élèves actifs et à ce sujet il me revient encore, par bouffées, d'admirables formules dont je truffais naguère mes dissertations. Oui : mais comment ? En cette minute de vérité tout peut encore être remis en question et plus d'une fois un étrange désir m'a pris. L'espace d'une seconde j'ai été tenté d'entreprendre Michel sur ce hanneton qu'il a fait disparaître prestement dans une boîte. Et il m'a bien semblé que toute la classe se piquerait au jeu si je demandais un dessin du cirque qui installe en ce moment son chapiteau ou si je faisais trouver pourquoi à la fontaine du village le jet s'est allongé depuis l'orage de la veille au point d'éclabousser l'imprudent Daniel. Mieux encore : comme en un éclair il m'est apparu que l'intérêt ainsi capté engendrerait lui-même l'effort collectif et qu'en stimulant les recherches, s'affermirait naturellement entre les enfants et moi un type de relations infiniment mieux fondé.

Seulement, que deviendrait la « leçon » dans tout cela ? N'est-ce pas à ce cadre préalable qu'il me faut recourir ? Et puis-je renoncer quand on m'a recommandé si fort de débiter le programme par tranches journalières pré-digérées afin de rendre mon enseignement progressif et méthodique ? D'ailleurs une telle aventure ne va-t-elle pas tourner court ou me laisser dangereusement perplexe et désarmé faute d'une documentation appropriée à une activité si insolite et surtout faute d'instruments dont je n'ai même pas idée ?

\*  
\*\*

« Loin de descendre de quelques projets imaginaires ou de théories pédagogiques, nos techniques montent exclusivement de la base, du travail même et de la vie des enfants dans nos classes rénovées », écrit Freinet.

Ces techniques, elles ont nom : « texte libre », « calcul vivant », « conférences », « travail au plan »... C'est-à-dire non pas des fantômes plus ou moins inconsistants et insaisissables, aux contours encore vagues : d'authentiques réalités, aussi clairement définies qu'originales, qui, loin de laisser l'éducateur démuni en l'acculant tôt ou tard à la « leçon », donnent un cours révolutionnaire à la vie scolaire grâce à l'emploi d'un matériel chaque fois adapté aux fins envisagées : « imprimerie à l'école », « bibliothèques de travail », « fichiers »...

Et voici le fait nouveau : ces techniques ne tombent pas d'un ciel plus ou moins constellé comme un deus ex machina, elles prennent naissance au contact des nécessités de la vie journalière ; elles ne se présentent pas comme la conséquence impeccablement et irréfutablement déduite de règles antérieurement posées, elles s'inspirent directement des difficultés quotidiennement rencontrées et doivent jusqu'à leur forme à la façon dont elles en ont épousé le modelé. Ce n'est pas la théorie qui les enfante, c'est la pratique. Quel paradoxe !

Mais encore mieux : de cette même théorie, la pratique ne prétend pas seulement se passer, elle pousse l'audace jusqu'à vouloir l'engendrer. Qu'on en juge : « Nous ne vous dirons jamais : « Pratiquez la méthode du texte libre » mais « Procurez-vous un matériel d'imprimerie à l'école ou à défaut un limographe, avec les accessoires indispensables ; vous orienterez alors votre éducation vers les activités que ces outils permettent et pour lesquelles nous vous donnons toutes indications » (1). Autrement dit : les indications en question ne constituent pas un corps de doctrine, elles sont tout au plus un mode d'emploi. Ce n'est pas l'instrument — imprimerie à l'école, limographe, etc. — qui est mis au service d'un dessein préalable, c'est l'usage de cet instrument

---

(1) FREINET : *L'École Moderne Française*, page 125.

qui, à lui seul, doit placer maître et élèves dans l'état d'esprit requis. Quel scandale !

Scandale tellement nouveau, à vrai dire que « depuis qu'il y a des hommes, et qui pensent », ... il en a toujours été ainsi !

Car ce n'est pas depuis « six mille ans » que les hommes « pensent », comme l'estimait La Bruyère, mais depuis quelque six cent mille comme l'assure le père Teilhard de Chardin. Et s'ils sont parvenus péniblement à dominer le hic et nunc au moyen de représentations de mieux en mieux élaborées, c'est assurément pour des raisons d'ordre mystique comme Wallon l'a fort bien montré (2) mais c'est aussi et surtout pour des raisons d'ordre technique.

Historiquement l'homme s'est distingué des animaux à partir du moment où il ne s'est pas contenté de se servir des objets tel que la nature les offre mais les a apprêtés pour faire des outils. Et l'on peut dire que sa pensée a grandi dans la mesure où il a transformé le monde. Ce n'est point par hasard que l'on définit les civilisations préhistoriques d'après le degré de perfectionnement technique de leurs instruments de travail : l'âge de la pierre taillée, de la pierre polie, du bronze, du fer. L'homme est devenu l'homme en fabriquant des outils. C'est un fait historique incontestable que l'astronomie est née du besoin d'une détermination exacte des saisons nécessaire à des peuples de pasteurs et d'agriculteurs et du besoin de faire le point dans la navigation maritime ou la traversée des déserts. Ce n'est pas par hasard que l'arithmétique, puis les rudiments de l'algèbre, sont nés et se sont développés chez les peuples commerçants du bassin méditerranéen, depuis les Phéniciens et les Grecs jusqu'aux conquérants arabes. A l'époque de la Renaissance, la géométrie et l'optique reçurent une impulsion définitive des besoins commerciaux. Et plus près de nous, lorsqu'il fallut extraire davantage de métal, la mécanique dut son essor notamment à la machine à vapeur de Newcomen, elle-même perfectionnée par Watt, d'abord pour évacuer l'eau des mines.

Si les hommes du mésolithique s'étaient contentés de contempler un épi de blé, sans doute n'auraient-ils jamais obtenu d'abondantes moissons : la « connaissance » du blé est devenue authentique du jour où il a fallu inventer puis perfectionner des instruments encore grossiers pour enfouir ce blé dans le sol et où l'invention aussi bien que l'emploi de ces instruments ont requis le concours de tous. « Le travail a créé l'homme », écrivait Engels (3). Entendons par là que le travail a réussi à faire de l'homme un être social. Les hommes ont eu à s'organiser autour de tâches urgentes et impératives. Grâce aux instruments progressivement mis au point, c'est l'effort collectif pour vaincre l'obstacle qui a réussi à les transformer. Et l'obstacle n'aurait pas été vaincu ni même appréhendé en tant qu'obstacle si l'effort n'avait pas été collectif.

Ce qui est vrai pour le développement de l'humanité l'est également pour le développement de l'individu. Même si l'on tient compte du milieu artificiel qui influe dès la naissance, une étude approfondie des rapports entre phylogénèse et ontogénèse montre sur ce point l'analogie du processus. Pendant près de 600.000 ans les hommes se sont contentés de passer près d'épis de blé et,

---

(2) « L'occulte est une catégorie, ou plutôt c'est la matrice des catégories par l'intermédiaire desquelles l'homme s'est efforcé, pour agir sur l'univers, de le penser, de le connaître, en le tenant pour distinct des simples situations qui appartiennent à l'expérience immédiate et brute, en lui supposant une réalité plus profonde que les apparences du moment, en y cherchant autre chose que la simple occasion de ses propres conduites accoutumées ou impromptues. » *De l'Acte à la Pensée*, Flammarion, 1945, p. 115-116.

(3) ENGELS : *Dialectique de la Nature*, p. 122. Editions Sociales, 1952.

c'est en l'enfouissant de mieux en mieux, à l'aide d'un bâton, d'un pic en bois de cerf puis d'un soc d'araire en pierre et enfin en métal (4) qu'ils ont appris à le connaître.

De même c'est en se servant d'une balance ou mieux encore en la mettant eux-mêmes au point dans un dessein nettement motivé que les enfants s'initient vraiment aux pesées... Et c'est en maniant l'imprimerie ou en dépouillant des BT qu'ils satisfont l'intérêt initial et en utilisant des fichiers qu'ils consolident le mieux les mécanismes adéquats.

\*  
\*\*

A dire vrai, pas plus qu'il n'y a cheminement unilatéral et irréversible de la théorie à la pratique, pas davantage il n'y a cheminement irréversible et unilatéral de la pratique à la théorie : une fois le processus enclenché, les deux sont intriqués sous forme d'un incessant dialogue.

La pratique a besoin de la théorie qui a elle-même besoin de la pratique. C'est ainsi en particulier que la technique ne cesse de poser des problèmes à la science qui ne cesse de chercher la confirmation de leurs solutions dans la technique. La pratique n'est pas un degré de connaissance, elle est indissolublement liée à tous les degrés de connaissance. « Sitôt que j'eus acquis quelques notions générales touchant à la physique..., elles m'ont fait voir qu'il est possible de parvenir à des connaissances fort utiles à la vie, et qu'au lieu de cette philosophie spéculative qu'on enseigne dans les écoles, on peut en trouver une pratique, par laquelle, connaissant la force et les actions du feu, de l'eau, des airs, des astres, des cieux et aussi de tous les autres corps qui nous environnent, aussi distinctement que nous connaissons les divers métiers de nos artisans, nous les pourrions employer en même façon à tous les usages auxquels ils sont propres, et ainsi nous rendre comme maîtres et possesseurs de la nature », écrit Descartes (5). C'est ce va-et-vient dialectique de la pratique empirique à la pratique scientifique en passant par la théorie, qui caractérise la démarche fondamentale du progrès.

\*  
\*\*

Mais la pratique n'en demeure pas moins le véritable point de départ. Et le domaine de l'éducation n'échappe pas à la règle. Deux preuves entre autres :

1° *La formation professionnelle.* — On s'est étonné qu'au C.A.P. les succès des remplaçants soient parfois plus nombreux que ceux des normaliens. Et pourtant il leur faut faire la classe tout en se préparant à l'examen alors que le normalien, en dépit des stages, n'est que trop tenté d'envisager les notions professionnelles seulement sous leur aspect spéculatif, sans que le baccalauréat introduise à cet égard une rupture dans son comportement. Comment s'intéresser en effet, dans l'esprit requis, à « l'emploi du temps » ou à « l'apprentissage de la lecture » tant qu'on ne s'est pas heurté soi-même à ces difficultés ? Au contraire pour peu qu'il lui soit donné de passer toute la seconde partie de l'année scolaire en stage dans une E.N. et sous réserve d'avoir bénéficié d'une brève initiation dans la classe de son « conseiller pédagogique » ainsi que de la possibilité de faire de temps à autre le point grâce aux « journées pédagogiques », le remplaçant se trouve placé à tout instant dans l'optique la plus indiquée. Et même si des améliorations demeurent souhaitables, du moins le processus pratique-théorie-pratique... se trouve respecté.

2° *Les conférences pédagogiques.* — On surprendrait beaucoup de maîtres en rappelant qu'elles ont été instituées pour informer non point la base de ce

---

(4) BERGOUIGNOUX : *La Préhistoire et ses problèmes*, p. 326. Fayard, 1958.

(5) DESCARTES : *Discours de la Méthode*, VI<sup>e</sup> partie.

que veut le Ministère mais le Ministère de ce que souhaite la base : règlementairement l'I.P. en est le président, pourvu d'assesseurs, et comme pour toute assemblée, les débats inscrits à l'ordre du jour doivent aboutir à un rapport, transmis ultérieurement, en vue de renseigner qui de droit sur ce qui a été élucidé ; d'une telle organisation il subsiste parfois un vestige dans les questionnaires préalablement diffusés à cette fin... et si souvent assimilés à des pensums. Mais la vérité venant d'en haut, on s'est acheminé conjointement de plus en plus vers la formule de « l'exposé » au point que, désormais, l'I.P. scandaliserait la grosse majorité de l'assemblée s'il voulait y renoncer. On peut le regretter...

\*  
\*\*

Pour cela l'essentiel est que le dialogue entre la théorie et la pratique puisse se développer librement.

Or ce n'est guère le cas dans l'enseignement traditionnel. Car on s'accommoderait à la rigueur des considérations qui ouvrent les ouvrages de pédagogie si elles n'avaient pas la prétention de régenter par voie de conséquence le travail quotidien. Mais le malheur est qu'invariablement et inéluctablement elles aboutissent à la justification et à la consolidation de la « leçon ».

Et dès cet instant le mal est consommé. Si pertinentes que soient les recommandations faites, une option a été prise qui méconnaît le type même de relations tout prêt à se nouer entre l'instituteur et les enfants. La situation réelle n'est plus appréhendée en soi, elle l'est au nom de principes qui en masquent pour jamais l'originalité.

Et pourtant, dans quelque domaine que ce soit, le chercheur borne-t-il son étude aux phénomènes qui sont conformes à ses vues et a-t-il la prétention d'imposer aux autres un cours défini ? A-t-on déjà vu un savant qui ne commence pas par envisager les faits objectivement et qui formule des théories hors de leur contact et sans le dessein d'en rendre compte ? Et le technicien ne construit-il pas ses instruments en quelque sorte sur mesure, quitte à les perfectionner éventuellement en fonction des obstacles dressés par la réalité ?

Pour sa part, Freinet prend en charge cette situation globale telle qu'elle se présente initialement, c'est-à-dire avec des échappées encore ouvertes aussi bien du côté de la théorie que de la pratique. Et il la prend en charge non pas dans un processus de contemplation mais dans un processus de création, dans son mouvement interne en quelque sorte. Par delà l'écorce prête à éclater, il retrouve la sève nourricière, avec ses exigences comme avec ses caprices... Et du même coup il débouche sur toute la richesse et la profondeur de la réalité non plus artificiellement sclérosée mais vivante.

Car les règles ne sont point dressées au début ou au terme d'une façade postiche encore que très symétriquement édifiée ; elles se trouvent charriées par la vie qui se fraye son propre cours : c'est là qu'il faut les chercher, c'est là qu'elles gardent leur signification.

De la sorte non seulement le processus éducatif se trouve engagé dans la véritable voie (6) mais il devient riche de vérités profondes.

\*  
\*\*

Qu'on nous entende bien : loin de nous l'idée qu'à ce processus ainsi libéré, le seul objectif assigné soit de faciliter la tâche de l'éducateur !

Jusque là de hardis faiseurs de systèmes ont construit sur le sable en ne se souciant que secondairement des modalités d'application. Se préoccuper

---

(6) Les succès de *L'École Moderne Française* sont là pour l'attester.

désormais uniquement d'obstacles immédiats constituerait un excès non moins dangereux. Il ne saurait être question d'éliminer toutes visées à long terme sous couleur qu'on ne peut préjuger des voies adoptées. Loin de se clôturer sur elle-même, l'éducation n'a pas d'autre fonction que de former l'homme de demain. C'est-à-dire non pas un être de raison qui se trouve partout et nulle part. Mais un citoyen adapté à une société particulière où il soit en mesure de jouer son rôle, et par conséquent façonné à cette fin dès ses premiers pas. Dans cette mesure la feuille ne saurait cacher la forêt : pour qu'ils se dessinent fatalement à l'horizon, certains objectifs des plus légitimes ont besoin d'être pris très tôt en considération.

Mais de deux choses l'une : si de telles valeurs sont déjà infuses dans la société en question, ne doit-on pas donner la palme au système éducatif qui permet de s'en imprégner à tout instant puisqu'aussi bien (7) l'exploitation du milieu ambiant y joue un rôle capital ? Et s'il s'agit de valeurs pas encore répandues mais qu'il importe de promouvoir dès l'enfance afin de transformer cette société dans le sens souhaité, suffit-il, certaines exigences étant posées, de faire appel à la logique pour en déduire infailliblement les moyens concrets qui s'imposent à l'éducateur ?

C'est contre cette dernière prétention que nous nous élevons. Autre chose est de s'assigner certains buts, autre chose de préjuger des méthodes qui permettent le plus sûrement de les atteindre. S'il est bon que l'éducateur sache exactement quels résultats on attend de lui, encore faut-il qu'il soit libre d'y parvenir par les techniques qui lui paraissent le mieux appropriées. Or ce que nous nous nions, c'est la possibilité de les déceler autrement que par la pratique.

On ne le dira jamais assez : la pédagogie, pas plus que la psychologie d'ailleurs, n'a strictement rien à voir avec la logique. Trop longtemps on a cru qu'il suffisait d'une vision claire de quelques grands principes à respecter pour être en droit de décider superbement des méthodes particulières, et cela au nom des valeurs que de tels principes étaient censés incarner... Mais la distinction étant faite, de quoi désormais ces principes peuvent-ils bien tirer leur vertu, sinon de l'expérience elle-même ? Et en est-il beaucoup qui résistent à une telle épreuve ?

Ainsi un principe apparemment aussi inébranlable que celui de la nécessité d'un enseignement méthodique et progressif. Il semble si évident qu'en son nom, d'innombrables prescriptions ont été édictées. Et pourtant, quand il met au centre de tout, le « tâtonnement expérimental », Freinet le bat en brèche.

Et combien d'autres encore à réviser ou à faire surgir ?

\*  
\*\*

... « Au lieu de cette philosophie spéculative..., on peut en trouver une pratique... », écrivait Descartes (8).

En pédagogie cette philosophie manque terriblement. Et il est urgent de la mettre au point.

D'ordinaire, sitôt qu'il se trouve dans sa classe, l'instituteur se préoccupe à peu près uniquement de procédés empiriques. Ce n'est pas qu'il nie la possibilité et l'intérêt d'une « philosophie » de son art. Mais justement celle-ci lui a paru jusqu'à présent si confuse et si décevante qu'il se contente de lui adresser parfois de loin un coup de chapeau, quitte à l'oublier face à ses élèves.

Si nous avons jugé bon de consacrer ce premier article aux rapports de la théorie et de la pratique afin de mieux démolir certains préjugés, c'est parce

---

(7) Pour des raisons que nous éluciderons plus tard.

(8) Op. cité.

que nous connaissons nombre d'enseignants fort sympathiques qui spontanément se sentent attirés par les « techniques Freinet » et qui intuitivement ont le sentiment de leur bien-fondé mais qui se laissent encore impressionner par des principes jugés intangibles qui ne cadrent guère avec elles. Avant tout il fallait les mettre à l'aise.

Dans la mesure où elles constituent un acte authentiquement créateur, les « techniques Freinet » sont grosses d'une philosophie implicite. Le but de la présente revue est de les expliciter ; et dans les articles qui suivront c'est là la tâche que nous nous fixerons.



De R. LALLEMAND (Ardennes)

*Au début de l'Education du Travail, il est une constatation qui a, je crois, tant du point de vue philosophique qu'en matière d'éducation une portée énorme. Je puis la retrouver rapidement, je ne l'ai pas ici, mais la voici en substance :*

*« Les gens qui se posent le plus de problèmes sur la vie, le sens de l'existence sont ceux qui ont manqué leur propre vie, qui n'ont pas trouvé leur équilibre ».*

*Il faut alors trouver un justificatif (une consolation jamais définitive aussi) à leur échec.*

*C'est au moment où l'on vit le plus sainement, le plus intensément, qu'on se pose le moins de problèmes théoriques ; c'est au moment où l'enfant agit fonctionnellement qu'il se pose le moins de problèmes théoriques comme celui de la discipline.*



*« La question du bonheur peut-elle être posée », nous écrit Le Bohec ?*

*« Techniquement, dans notre pays du moins, il semble qu'un certain degré de confort matériel puisse être atteint. Il va bientôt être possible de philosopher ».*

*Nous en discuterons dans nos prochains numéros.*

## Les Techniques Freinet peuvent-elles déborder le cadre scolaire ?

par LE BOHEC

*Dans sa maison, au cœur de son petit village, un homme vient, comme chaque matin, se planter devant sa glace. Pour l'instant, il est seul et se rase en se faisant des grimaces ; ou bien, il se tutoie et s'attribue des prénoms imaginaires. Mais cela ne dure pas. D'autres êtres pénètrent dans son monde et le nomment successivement : « loup, chou ou lapin » ; « papa » ; « Monsieur Untel » ; « Monsieur » ; « Untel », etc.*

*Car cet homme, d'abord seul avec lui-même, devient tour à tour, mari, père, instituteur, éducateur peut-être, militant politique... Ces divers aspects de sa personnalité sont-ils nettement séparés ou s'imbriquent-ils les uns dans les autres ?*

*S'il veut vraiment les séparer, notre Maître Jacques devra disposer d'une garde-robe bien fournie et, pour le visage, d'une belle collection de masques : — masque affable du mari prévenant — masque noble du père austère, sévère, mais juste — masque irréprochable de l'instituteur sévère, mais juste — masque sérieux du militant incorruptible, indomptable et rempli de science politique — et aussi masque de clown pour les minutes de solitude étanche.*

*Eh ! bien, non ! Il n'est pas possible de jongler sans se tromper avec une telle panoplie de carnaval. Les divers aspects de la personnalité d'un instituteur s'interpénètrent. Et si, par aventure, il s'est imprégné, sur le plan professionnel, de l'esprit de l'École Moderne, ses autres fonctions seront également touchées.*

*Peut-on s'en étonner ? Non, bien sûr. Car l'école n'est pas le seul domaine de l'éducation. Et les techniques Freinet, valables à l'école, doivent l'être nécessairement hors de l'école, car elles reposent sur des principes de vie. Elles doivent déborder le cadre scolaire et peuvent devenir des Techniques de Vie.*

*Il serait passionnant d'étudier, en profondeur, les influences possibles des Techniques Freinet « à l'extérieur ». Il ne m'appartient pas de me livrer à cette étude, mais j'aimerais toutefois, pour amorcer le débat et découvrir des pistes de pénétration dans un monde nouveau, survoler rapidement trois zones en précisant tout de suite que je n'avance rien de définitif et que cela peut servir, tout au plus d'hypothèse de travail.*

## L'éducation de soi-même (apport des Techniques Freinet sur le plan personnel)

Cet été, j'ai pris conscience de l'existence de drames chez beaucoup de jeunes instituteurs. J'ai rencontré Gilles, Gisèle et Claude et Hélène. Le premier revient d'Algérie, les autres sortent à peine d'une enfance et d'une adolescence difficiles. Ils ont souffert ; la vie les a maltraités et ils étaient désenchantés, désespérés, presque vaincus, presque résignés. Personne à qui se raccrocher ; aucun idéal auquel on puisse croire ; rien ne valait la peine de rien. La vie était vide et le monde triste.

Et pourtant, voilà qu'ils renaissent, qu'ils reprennent confiance, qu'ils s'éveillent à nouveau, qu'ils repartent. Ah ! oui, l'Ecole Moderne peut beaucoup pour les jeunes. Elle peut répondre à leur attente. Elle peut être une planche de salut pour beaucoup. Nos techniques sont bienfaites aussi pour l'éducateur. Elles peuvent devenir un moyen, une façon de vivre, une technique de vie qui peut s'intégrer à chaque individu et répondre à ses exigences les plus grandes et les plus secrètes.

### *La fraternité*

Ce que les jeunes ont surtout à découvrir au début, c'est la fraternité. Ce sentiment pourrait sembler émaner davantage des individus que des techniques elles-mêmes mais, en fait, en est inséparable. Cette fraternité qui séduit Gilles et Gisèle la solitaire et Jeannette l'écorchée et Hélène la douloureuse, cette fraternité si bienfaitante, si nourrissante, si merveilleuse à découvrir dans un monde désaxé, dans cette vallée de larmes où le bureau des pleurs est toujours ouvert, où tout est combiné pour désintégrer la personnalité, où donc prend-elle sa source ?

### *La Simplicité*

Eh ! oui, pour moi la simplicité est partie intégrante des Techniques Freinet. Comment l'Educateur ne deviendrait-il pas simple ?

La culture qu'il donnera aux enfants n'est pas une culture superficielle, artificielle, bonne en tout lieu et toute circonstance. Non, elle s'enracine profondément dans le milieu où l'enfant se trouve placé.

La tâche de l'éducateur, c'est d'aider l'enfant à comprendre, à appréhender son milieu. Ce n'est pas l'affaire de quelques mots hâtivement et définitivement jetés sur un pompeux cahier de monographie, cahier qui ressort automatiquement chaque année, à la même date. Non, c'est une recherche profonde, permanente, passionnante et jamais terminée des éléments constitutifs de ce milieu, de leur imbrication, de leurs interférences et de leur évolution. Pour jouer à plein son rôle, l'éducateur doit étudier ce milieu et s'y plonger, s'y intégrer, s'y dissoudre. Pour parfaire ses connaissances, il devra interroger le paysan, le carrier, le marin, l'artisan et il s'apercevra vite que l'on aurait pu écrire un très gros livre avec tout ce qu'il ne savait pas. Alors il aboutira assez rapidement à ces conclusions :

1° A âge égal la somme de savoir de deux hommes est à peu près équivalente ;

2° Le savoir n'est pas dans les livres, mais dans l'expérience ;

3° Quand on est spécialiste, c'est toujours aux dépens de quelque chose.

Alors, l'Educateur a le droit d'être simple, car rien ne justifie les complexes

de supériorité qu'il aurait pu faire. Savoir que l'on sait peut, c'est savoir beaucoup.

### *La Sincérité*

Elle est à la base de la fraternité, elle aussi. Elle aussi est conséquence. Nous acceptons la vie dans nos classes. La vie nous accepte à condition de ne pas tricher. Nous ne pouvons tromper les enfants. Nous ne pouvons donner le coup de pouce à l'expérience pour qu'elle réussisse. Nous avons l'obligation d'être vrai et aussi d'être nous-mêmes. Et, c'est ce qui frappe les jeunes de notre mouvement qui ont gardé de leur enfance une soif d'absolu, de sentir chez les camarades de leur groupe cette tension vers la vérité, alors qu'ils n'ont souvent trouvé jusque-là que le mensonge, la débrouillardise, l'escroquerie. Sur ce chapitre, on n'en finirait pas. Les T.F. rendent l'éducateur meilleur parce qu'elles l'obligent à accepter la vie avec toutes ses conséquences.

### *Le souci de la culture*

Ce dont l'éducateur s'aperçoit rapidement en pratiquant les T.F. c'est combien il est mal préparé à sa fonction. Ses insuffisances s'imposent immédiatement à lui. Il doit se cultiver, c'est une obligation (v. Makarenko). Il n'est pas nécessaire d'être cultivé pour démarrer, mais il faut le devenir. Car il a de nombreuses lacunes ; il faudra bien les colmater et, sur certains plans même, entreprendre sa propre rééducation.

Le jeune éducateur découvrira qu'il faut être exigeant avec soi-même. Il lui sera beaucoup demandé. Cela n'est pas pour lui déplaire car il a le goût des choses difficiles et il aura un programme de travail à la mesure de son appétit.

Il essaiera de mériter sa propre estime. Hum ! c'est difficile.

### *La joie de créer*

Le fait de créer peut être une source de bonheur. Gisèle et Jeannette, qui avaient un certain talent de peintre et de dessinateur m'ont avoué qu'elles ne créent plus. Elles n'en éprouvent plus le besoin : elles se sont mises au service des enfants. L'enfant ne souffre pas non plus lorsqu'il crée : il se libère. Il sait si bien dire et il est si facile à lire qu'on éprouve un grand bonheur à froter son âme à la sienne. C'est une bien grande joie pour l'éducateur, mais il lui faut la mériter.

### *Le secret de la jeunesse*

(au moins de la jeunesse d'esprit)

L'éducateur doit, au contact des enfants, conserver son enthousiasme, son goût des expériences et lutter contre la sclérose. Il voudrait peut-être, par paresse, rester à l'écart dans une petite mare, mais le grand courant de la vie vient l'y dénicher et le bouscule sans ménagement. C'est une affaire d'habitude : on s'y habitue même si bien qu'on n'a plus besoin de souvenirs, de photos, d'archives. On peut aller de l'avant sans se retourner. Pourquoi se retourner ? Le chemin est devant, et non derrière et cela, jusqu'au bout. Un quart d'heure avant ses 120 ans, on est aussi vivant qu'avant, c'est-à-dire aussi chercheur, aussi lutteur, aussi expérimentateur.

### *La Persévérance*

Si on a commencé à bouger il faut continuer sa marche en avant sans

tenir compte des habitudes, des préjugés, des verbotens, des tabous, des interdits. Ce n'est pas la voie de la facilité. Il n'y a pas à le dissimuler, il faut une certaine dose de courage. Mais cela n'est pas pour effrayer les jeunes, au contraire. Et, en fait, cela vaut seul la peine de vivre. Autrement, on meurt à vingt ans ; seul, le corps survit.

### *Etre exigeant*

Il faut être exigeant ; ne pas se contenter de formules toutes faites. Et, si l'on a raison, il ne faut pas se laisser duper par le brillant des discours ou l'apparente rigueur d'un raisonnement. Si l'on a raison, il faut s'accrocher, mais il faut céder quand on n'est plus assuré d'être sur la bonne voie. Il faut aussi lutter contre soi-même et ne pas s'accepter.

La vérité de chacun ne viendra pas des autres. Il ne faut rien accepter d'eux « sans conditions » mais toujours « sous réserves » car la vie change et vérité d'aujourd'hui ne sera pas vérité de demain.

### *Il faut se lier*

aux familles, aux mamans surtout  
et aux camarades, à ceux qui sont en marche, à ceux qui vivent.

### *Education politique*

Apport des T.F. à l'instituteur-militant politique.

On déplore souvent le manque d'éducation politique de la classe ouvrière.

Je me suis posé la question :

« Puisqu'il est question d'éducation politique, est-ce que les techniques d'éducation de l'Ecole Moderne n'ont pas leur rôle à jouer ? »

Et j'ai répondu par l'affirmative.

Evidemment les militants d'un parti ne sont pas des enfants. Mais pourquoi ne pas comparer tout ce qui peut être comparé ?

Il n'est pas question de spontanéité, mais d'expérience. L'enfant de six ans ne vient pas de naître : il nous arrive avec un grand nombre d'expériences qu'il faut ordonner. Nous ne tombons pas en extase à chaque mot qu'il prononce, mais nous l'aidons à comprendre, à saisir son milieu et à poursuivre ses expériences. Nous l'aidons à découvrir sa propre vérité sans essayer de lui imposer la nôtre, de l'extérieur.

Eh ! bien, celui qui arrive dans une organisation politique est un peu dans ce cas. Il ne naît pas au monde politique. Il a derrière lui une grande somme d'expériences et il continue d'en faire ; parfois de très amères.

Dans cette organisation, l'instituteur n'a pas à pontifier, à monter en chaire, à débiter son cours puisé dans les livres. « Il ne doit pas se targuer de sa culture auprès des masses, car les hommes à qui il a affaire, raisonnent aussi sainement que lui. »

Mais du fait de son métier, il a aussi de l'expérience. Il faut qu'il apporte sa contribution. Ce qu'il doit faire, c'est aider ses copains à prendre conscience de l'originalité de leur milieu, de ses composantes, de son évolution. Tout doit partir de cette donnée : « Comprendre le milieu sur le plan politique ». Si on se livre à cette étude, ce sera passionnant, permanent, utile et infini. Passionnant, parce qu'on se passionne toujours pour ce qui nous touche de près. Permanent, parce que le monde est en marche, rien n'est

arrêté, toujours quelque chose naît, se développe ou meurt. Utile, parce que la connaissance du milieu politique local n'est pas une connaissance bonne en soi, mais une connaissance pour une meilleure action. « Savoir pour mieux agir. »

Infini parce que tout étant contingent, si l'on veut comprendre les faits politiques en profondeur, il faudra se livrer à une étude sérieuse des problèmes connexes que chaque question aura soulevés. Alors, on piétinera quelquefois et on sera bien obligé de chercher une aide auprès des gens de grande expérience, auprès des spécialistes et dans les livres.

L'instituteur devrait fournir la documentation comme il devrait aussi aider à faire la somme des expériences. Il a un rôle articulaire à jouer, il doit être un catalyseur.

Oui, les Techniques de l'Ecole Moderne améliorent aussi le militant politique parce qu'elles l'obligent à laisser entrer la vie et c'est dans la vie que l'on apprend.

### *Education dans la famille*

Notre rôle est surtout d'éduquer l'enfant à l'école mais nous devons nous intéresser à la matière première de l'Education, à l'enfant. Il est peut-être possible d'agir sur les familles pour que l'enfant qui nous arrive ne soit pas en trop mauvais état.

S'il est difficile d'avoir une influence sur les familles, il doit être possible à l'éducateur de vérifier, au sein de sa famille, la justesse des enseignements de Freinet.

Théoriquement, les enfants des instituteurs E.M. devraient être parfaits puisque leurs parents sont en possession de la plupart des secrets d'une bonne éducation.

Pratiquement, il n'en est pas ainsi. Pourquoi ? Parce que, si nous savons, pour l'essentiel, quelles doivent être les conditions optimales de l'éducation de nos enfants, nous ne parvenons pas toujours à les obtenir.

Nous nous en rendons compte en dressant le Profil Vital de nos garçons et de nos filles. Il y a de nombreuses chutes au point de vue santé des parents, activité des parents, espace, milieu, etc.

Pour l'éducation de nos deux lions, les éléments ne furent pas favorables, il s'en faut de beaucoup. Nous avons pu mesurer combien était importante la question du logement. Nous habitons au deuxième étage d'un immeuble où vivaient six ménages. Les cloisons en étaient minces. Notre fille ayant un certain don de glapissement, nous faisons notre possible pour obtenir un silence relatif et, de ce fait, le garçon devait souvent céder alors qu'il n'avait pas tous les torts et il aurait pu se croire le mal-aimé.

J'avais lu en quelque endroit que les façons de vivre utilisées jusqu'à dix ans risquaient de devenir définitives. J'en étais un peu effrayé pour l'avenir car, entre mon garçon et moi, ça n'allait pas comme il aurait fallu. C'est alors que j'ai essayé de comprendre son comportement à la lumière de « Psychologie sensible ».

Les progrès ont tout de suite été remarquables. Ils sont devenus importants lorsque nous avons déménagé. Nous avons en effet fait construire une petite maison dans un cadre idéal et la vie de notre famille en a été transformée.

Grâce à Freinet, la silhouette du père de famille idéal s'est dessinée dans mon esprit. Je me suis efforcé d'y ressembler sans y parvenir.

J'ai su que l'on enseignait ce que l'on était et je me suis hâté d'acquérir des qualités pour compenser les nombreux défauts que j'avais transmis à mon fils. Nous avons su refuser la ville, nous avons préservé Hervé des études surveillées. (Il apprenait beaucoup plus en bricolant ou en jouant avec ses camarades dans les landes, les champs, les grèves.)

Nous avons compris l'importance :

- des camarades ;
- de la non-maniaquerie des parents ;
- de leur jeunesse de caractère ;
- de l'intérêt que les parents accordent aux travaux, aux projets de leurs enfants ;
- du sérieux avec lequel on doit les considérer ;
- de la sincérité totale de nos réponses ;
- de la valeur des outils dont ils peuvent disposer, etc.

Cela, nous nous sommes efforcés de le donner. Hélas, nous n'y sommes pas toujours parvenus. En particulier, absorbé par divers militantismes, je n'ai pas consacré assez de temps à ma famille.

Maintenant, mon garçon est-il bien armé pour la vie ?

Le bilan est-il positif ? En toute sincérité, je le crois et pour cela, je dois dire un grand merci à Freinet et à Elise.



## De M<sup>me</sup> HIDALGO (Gironde)

*« Puisque nous essayons loyalement de faire le point, il est un problème qui me préoccupe : celui de la formation de la volonté et de la discipline intellectuelle par nos méthodes. »*

*« Personnellement, je suis venue, dès ma sortie de l'Ecole Normale, aux méthodes Freinet car j'avais souffert durant toute ma scolarité des règles trop strictes, du rythme trop lent de la classe, du troupeau qu'il fallait suivre. J'ai aimé passionnément la libération de la personnalité que j'entrevois dans les méthodes Freinet, la poésie, le rêve, l'intérêt revenus à l'école. »*

*Or, depuis deux ans, je suis les cours de M. Chateau, dont j'admire fort la pensée fine, la probité intellectuelle, l'intelligence et la profondeur de vues. Or, M. Chateau nous dit : « L'Ecole n'a pas à tenir compte de la personnalité de l'enfant ; l'Ecole doit être rigide, comme une loi à laquelle l'enfant se plie, mais qui est en même temps un appui qui est stable. L'enfant a besoin de cadres solides ».*

*Qu'en pensez-vous ? »*

# Les réformes scolaires et le mouvement de l'École Moderne

par R. DOTRENS

L'histoire de la pédagogie offre à ceux qui ne manifestent pas, à l'égard de cette discipline, un dédain caractérisé, matière à réflexions encourageantes et bien propres à animer le zèle des novateurs ! Ceux dont on évoque les idées ou les réalisations ont presque toujours été des hommes en avance sur leur temps, incompris, souvent brimés, mais à qui l'avenir a rendu hommage en valorisant leur pensée et leurs travaux.

L'histoire de la pédagogie contemporaine est, à un autre point de vue, plus instructive encore pour tous ceux qui sont lancés dans le dur combat de la régénération de l'éducation scolaire. Que nous apprennent, en effet, les événements d'un passé tout proche, auxquels plusieurs d'entre nous ont activement participé ?

A leur lumière, les voies d'accès à la réforme scolaire peuvent être schématiquement classées comme suit, abstraction faite des penseurs qui ont apporté des vues nouvelles sur le plan des idées : un Montaigne et un Rousseau autrefois ; un Langevin, un Wallon, un Piaget, de nos jours.

1. Réformes proposées par des psychologues ou des théoriciens de l'éducation et appliquées dans de petites écoles expérimentales créées par eux pour vérifier la valeur de leurs théories, souvent élaborées, du reste, au vu des réactions des enfants : Dewey, M<sup>me</sup> Montessori, Decroly, Claparède, Petersen à Jena, pour ne citer que les plus connus.

2. Réformes résultant de l'action de grands administrateurs scolaires placés devant la nécessité d'adapter l'enseignement à des besoins nouveaux et s'inspirant des vues des maîtres de la psychologie contemporaine, par exemple : les classes nouvelles de l'enseignement du second degré et les réalisations de l'équipe dirigée par M. Monod ; sur une aire beaucoup plus restreinte : l'école du Mail à Genève.

3. Réformes résultant de l'activité de praticiens journalièrement aux prises avec les problèmes de l'instruction et de l'éducation ; c'est là le secteur où il y a eu, où il y a encore, sans doute, le plus d'élan, de bonne volonté, mais, disons-le aussi, le plus de gâchis et d'erreurs ; souvent, de déperdition d'énergie par manque de capacité, parfois ; de collaboration, surtout ; de compréhension mutuelle, aussi.

4. Réformes issues, au bénéfice de conditions politiques et sociales particulières, d'une entente et d'un désir général de renouvellement unissant dans la même œuvre de redressement autorités politiques et scolaires, psychologues et théoriciens, corps enseignant, familles.

Le plus bel exemple qu'on en puisse donner est celui de la réforme scolaire

viennoise. Elle demeurera un modèle dont les possibilités de reproduction risquent fort de ne pas se retrouver souvent. La réforme scolaire yougoslave présente, cependant, bien des traits analogues et doit être suivie avec attention et sympathie (1).

Qu'en est-il des résultats obtenus dans les trois autres cas que j'ai distingués ?

Nous devons saluer et reconnaître comme nos maîtres et nos inspirateurs, même s'ils l'ont été à notre insu, les psychologues qui ont consacré leur œuvre à élaborer une psychologie appliquée à l'éducation et qui ont jeté les fondements théoriques de la réforme scolaire sur lesquels repose la justification de nos travaux. Nous savons, cependant, qu'ils sont fort peu connus des praticiens et qu'il faut des années pour que leurs enseignements les plus sûrs finissent par entraîner des modifications notables de l'action pédagogique : voir ce qu'il en est encore de l'emploi des méthodes, naturelles et globales, d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, de l'initiation aux mathématiques, du travail par équipes, ou de l'enseignement individualisé, etc.

La seconde catégorie, celle des réformes inspirées « par en haut », a, à son actif, d'intéressantes réussites et de beaux exemples mais ces réformes portent en elles le principe même de leurs échecs : attitude critique ou négative du corps enseignant, résistance des familles, fluctuations de la politique, etc. Les discussions actuelles auxquelles donne lieu le nouveau plan d'études belge sont significatives à cet égard.

Avec la troisième catégorie, celle des réformes « par en bas », nous abordons un terrain délicat. Il serait facile de disserter longuement sur la liberté laissée ou refusée à l'instituteur de pratiquer la méthode qui lui plaît ou d'en imaginer une qu'il juge remarquable...

Je ne conçois pas l'activité de l'instituteur sans que celui-ci ne dispose de la pleine liberté de ses moyens d'action, mais je conçois encore moins que l'on puisse accepter que n'importe qui enseigne et éduque n'importe comment ! La liberté n'est pas licence ni anarchie et le devoir premier de tout instituteur est de ne pas nuire aux enfants qui lui sont confiés.

Le plus grand tort causé aux méthodes nouvelles et à leur saine compréhension dans les milieux extérieurs à l'école l'a été par des instituteurs incapables, qui n'en avaient pas saisi l'esprit et n'avaient pas acquis la formation indispensable.

D'autre part, combien d'essais individuels, de réalisations intéressantes ont été perdus pour la collectivité parce que leurs auteurs étaient isolés ou gardaient jalousement pour eux le résultat de leurs expériences !

A côté des techniques remarquables que nous devons à Freinet, je ne suis pas loin de croire que son apport essentiel à la pédagogie moderne réside dans ce tour de force qu'il a été le premier à réaliser avec un tel succès : faire collaborer des centaines et des milliers d'éducateurs ; créer une véritable coopérative pour la réalisation et l'échange de moyens, de techniques transformant la conception traditionnelle de l'activité scolaire. C'est cette création et son essor qui donnent à son effort sa vraie valeur et sa richesse. Là est la base solide des mouvements de l'École moderne dont il est l'animateur. C'est cette même collaboration d'instituteurs convaincus et décidés qui a assuré le démarrage de la réforme viennoise. Il est dès lors possible de tirer de ces

---

(1) La pédagogie soviétique, qui marque un effort considérable d'adaptation aux nécessités techniques et sociales de l'éducation dans le monde contemporain, sera étudiée séparément dans des textes à venir. [N.D.L.R.]

deux exemples la condition première de toute réforme pédagogique efficace et durable.

Aucune réforme de l'éducation scolaire ne peut aboutir si, dans son esprit et dans ses techniques, elle n'est pas propulsée par un groupe important de praticiens coopérant entre eux pour en assurer l'application adéquate et le perfectionnement constant.

La seconde pourrait s'exprimer comme suit :

Toute réforme scolaire visant à la libération et à la culture de l'être humain ne peut aboutir si ses méthodes et ses techniques ne prennent pas en considération les enseignements de la psychologie appliquée à l'éducation, psychologie génétique et psychologie sociale, comme ceux de la pédagogie expérimentale.

Qu'il suffise, à titre d'exemple, de rappeler ce que le docteur Decroly avait revendiqué au Congrès de la Nouvelle Education, tenu à Calais en 1921 :

1. Ecoles établies dans un milieu naturel, où les enfants puissent journellement assister aux phénomènes de la nature et aux manifestations de la vie des êtres vivants.
2. Co-éducation.
3. Organisation interne des locaux scolaires de façon à favoriser le travail en commun ; suppression des classes-auditoires.
4. 25 élèves par classe et organisation de classes homogènes.
5. Entraînement au travail collectif, par la collaboration des élèves entre eux, et au travail personnel, par l'activité individuelle.
6. Suppression des horaires cloisonnés et de l'enchaînement de leçons de caractères différents.
7. Régime de discipline éducative et de liberté relative dans le choix de certains travaux.
8. Création de classes et d'écoles expérimentales.

On peut résumer sa méthode en trois mots :

Observation (avec la mesure et l'expérimentation) ;

Association ;

Expression.

Son programme : appel aux intérêts de l'enfant.

On sait, d'autre part, l'importance qu'il a attachée à la fonction de globalisation.

Par intuition, sur bien des points, Freinet est arrivé aux mêmes conclusions. Il y a eu, en quelque sorte — et c'est vrai pour d'autres efforts — marche parallèle, inspiration semblable, dans des conditions de travail et des milieux différents. Il est intéressant de noter cette convergence des mouvements de rénovation de l'Ecole et de réfléchir sur les résultats qu'ils ont permis.

Pour tous les tenants des mouvements de l'Ecole moderne, ce doit être une satisfaction et un encouragement, une sécurité aussi, de se sentir en accord avec un des maîtres de la psychologie contemporaine et de savoir que, travaillant sur des plans différents, avec des points de vue différents aussi, théoriciens et praticiens soucieux de l'avenir de l'enfant se rencontrent et bénéficient, mutuellement, de leur apport respectif.

# Philosophie de l'Ecole Moderne

par C. COMBET

Lorsque Freinet nous convie à sa suite à une vision globale du phénomène de l'Ecole Moderne, ce n'est pas pour jouir d'une œuvre achevée, enclose désormais dans le cercle de sa propre perfection. S'il est une pédagogie insatisfaite d'elle-même, consciente de son inachèvement et vouée à un perpétuel dépassement de soi, c'est bien celle de Freinet. Le fait même qu'après une trentaine d'années de recherches et de créations dans le domaine de la pédagogie pratique, Freinet en vienne à poser la question du fondement et de la signification de ses techniques, cela témoigne d'une profonde vitalité d'esprit selon cette qualité si peu académique : l'esprit d'aventure. C'est en effet une singulière aventure que d'ouvrir libre champ aux investigations de philosophes, de psychologues et de pédagogues venus des horizons les plus variés. Solliciter la critique, appeler le libre examen, exiger une confrontation rigoureuse entre les données de la pédagogie vécue et les théories ou hypothèses des psycho-pédagogues — n'est-ce pas s'engager à réviser ses propres certitudes, à mettre en question jusqu'aux assises profondes de sa foi ? Il est vrai que l'épanouissement des enfants, leur joie de créer, leur bonheur d'habiter une classe à leur (meilleure) image, représentent un ensemble de faits envers lesquels hypothèses et théories auront à se prononcer — et dès lors le risque change de bord ! Il y a néanmoins pour Freinet, dans cette démarche originale qui le pousse à capter l'attention critique des spécialistes, les chances d'un progrès, ouvertures vers de nouveaux dépassements, vers de nouvelles mises au point ou de nouvelles créations. L'Ecole Moderne est appelée à profiter de cette multiplicité (convergente ou divergente, qu'importe !) d'éclairages dont elle va faire les frais. Si la théorie naît de l'expérience, cette dernière, cependant, s'affine et s'enrichit dans la mesure où elle est l'objet d'un jugement. La réflexion transforme le regard. Il peut perdre en naïveté. Il peut gagner en efficience.

Acceptation de l'aventure — par où se manifeste, avec une permanence fortifiée par l'épreuve du temps, un profond amour de la vie, exigeant et créateur : ainsi commence l'examen philosophique de la pédagogie de Freinet.

•••

Nous ne prétendons pas que l'amour de la vie explique toute la pédagogie de Freinet, qu'elle suffise à rendre compte de toutes ses techniques. Mais nous y reconnaissons la dynamique même d'un style de présence, une sorte de foyer, affectif autant (pour le moins) qu'intellectuel, qui irradie la vie et l'œuvre de Freinet et leur confère une particulière physionomie. Il y a chez Freinet une

constante valorisation du vital — l'ordre vital englobant à la fois le spirituel et le biologique — valorisation qui s'exprime à travers une série de perspectives, *thèmes majeurs* de la pédagogie de l'École Moderne :

- libre épanouissement de l'enfant au sein d'un climat humain favorisant au maximum la spontanéité créatrice ;
- dialogue de l'enfant avec le monde des hommes et des choses sur un mode poétique et sur un mode technique ;
- fidélité à une démarche empirique (expérience tâtonnée), exprimant le désir de coïncider avec le vivant dans sa stricte originalité ;
- opposition à toute scolastique, véritable pétrification de l'esprit et du cœur ;
- ouverture sympathique à tout progrès de l'humanité, à toutes les manifestations de culture comme à autant d'expressions originales de la vie.

Nous pensons avoir l'occasion de développer ultérieurement chacun de ces points dans leur détail. L'examen de ces *thèmes majeurs* de la pensée de Freinet nous amènera plus d'une fois à reconnaître combien l'École Moderne est axée sur l'amour de la vie, combien, à travers leur activité quotidienne, ses animateurs paraissent célébrer une sorte de culte de la vie, retrouvée dans son jaillissement profond, au cœur même de l'enfance.

Si, de nos jours, une pédagogie mérite l'épithète de *vivante*, c'est bien celle de l'École Moderne. L'enfant qui invente, celui qui enquête librement sur un sujet qui lui tient à cœur, celui qui participe activement à l'expérience de la coopération scolaire, celui qui assume sa part de responsabilité dans l'édification d'une véritable communauté — ce sont là des enfants qui vivent pleinement leur âge scolaire selon ses meilleures possibilités ; sollicités par le maître plutôt que directement orientés par lui, ils deviennent les artisans d'eux-mêmes ; ainsi, au plus vif de leur enfance, dans le secret de leur enthousiasme, ils réalisent une expérience de large humanité : advenir à soi-même à travers une vie sociale porteuse de valeurs culturelles.

Cet avènement à soi-même, cette accession à une liberté lourde de responsabilités et riche d'initiatives ne peut s'accomplir que dans un double mouvement de *dialogue* et de *dialectique* avec le milieu de vie : milieu humain, mais aussi milieu des choses, milieu animal, végétal, minéral. Nous y reviendrons à l'occasion : l'École Moderne nous montre avec acuité combien l'éducation, expérience existentielle, se réalise dans l'espace. Si Freinet a insisté si souvent sur la valeur pédagogique du plein air, c'est qu'il faut y voir, avec la psychologie contemporaine, un véritable élargissement de notre présence au monde. Le monde — forêts de sapins ou chemins creux, faubourgs industriels ou ports de pêche — appelle la communication sympathique, l'échange affectif (dialogue qui fournira la trame émotionnelle de bien des poèmes, de bien des dessins), mais en même temps il se présente comme l'objet d'une réflexion (impliquant une mise à distance, une dialectique) : le monde, matière première des leçons d'observation, suscite l'appréhension technique et la culture encyclopédique — mise en œuvre de l'intelligence. Alors que la pédagogie traditionnelle (dont la pédagogie dite *nouvelle* n'est souvent qu'une fausse amélioration) n'accorde de réel intérêt qu'au deuxième terme de notre antithèse, l'École Moderne, en réhabilitant l'imagination, en y reconnaissant la dimension typique de l'enfance, en lui donnant l'occasion permanente de s'exprimer librement, permet à l'éducateur d'envisager l'enfant dans sa totalité affective intellectuelle. Là réside probablement la fécondité de sa pédagogie : l'être vivant n'est plus scindé (d'un côté, l'affectivité que l'on s'efforce de tenir entre parenthèses ; de l'autre, l'intelligence — qui, fonctionnant seule et à tout prix fonctionne le plus souvent à vide !), l'être vivant est accepté et accueilli dans toute sa complexité, dans

toute sa richesse. Une telle pédagogie est éminemment humaniste. Mais à son propos il faut parler d'un humanisme vitaliste que nous opposerons résolument à l'humanisme rationaliste de la tradition universitaire française.



Ce dernier met en effet l'accent sur une culture intellectuelle qui s'acquiert essentiellement par le contact avec les livres, en particulier avec les grands classiques — les *Maîtres* ; c'est dans cette pratique des meilleurs auteurs que se forment jugement, critique et goût esthétique. Un auteur est d'ailleurs digne de confiance lorsque son œuvre consacre, en fin de compte, le triomphe de la conscience claire sur l'inconscient, de l'équilibre formel sur le jaillissement irrationnel des forces vives de la sensibilité. Humanisme apollinien. Sa pierre de touche est la grammaire : comme si la correction de l'expression garantissait la fécondité de l'idée.

L'éducation humaniste, au sens classique entend former des êtres libres — dans la mesure où liberté et rationalité coïncident exactement ; des êtres vertueux, c'est-à-dire dans la tradition socratique reprise par Descartes, des êtres qui agissent selon les lumières de la raison ; libre pensée, mais pensée rigoureuse ; sagesse, mais susceptibilité, à chaque instant, d'avouer ses motifs : vertu (privilege) de la connaissance. Cette vision de l'homme qui anime, en son fondement, l'éducation humaniste, nous la trouvons projetée dans le schéma général de l'enseignement primaire traditionnel : culte des livres, morale rationnelle (morale théorique), esthétique académique (tournée vers le passé ; ouverte aux seules valeurs communément admises), prédilection pour les idées générales (celles qui concernent l'homme en soi, abstraction faite de l'espace et du temps), valorisation exclusive de la fonction intellectuelle estimée selon la courbe des succès ou des échecs scolaires — d'où nous vient l'image d'un enfant anormalement raisonnable, compromis par la très encombrante réalité de son corps.

La reconnaissance de la vie comme d'une valeur essentielle doit transformer radicalement la vision de l'homme et du monde. De fait, l'humanisme impliqué dans l'idée directrice de l'Ecole Moderne fait sienne l'exubérance de la jeunesse ; l'espace de la classe ou de l'école devient un espace de joie et de création, un champ d'exploration et de découverte. Le dynamisme du corps cesse d'exclure le dynamisme de l'esprit : le corps inscrit son geste propre dans l'acte pictural, par exemple, ou dans la danse libre (*l'expérience* esthétique joue un rôle de premier plan à l'Ecole Moderne). Et parce que le monde déborde de vie, à l'entour de l'école, celle-ci se doit d'ouvrir largement portes et fenêtres à tout ce qui manifeste l'élan, le mouvement, le progrès des civilisations. Autant l'école traditionnelle regarde vers le passé, avec une vénération pénétrée de nostalgie, autant l'Ecole Moderne regarde vers l'avenir, avec un enthousiasme qui n'exclut d'ailleurs pas toute inquiétude ; avec, en tout cas, la volonté de former des hommes pour cet avenir.

Ce que doit être l'éducateur de l'avenir ? Question capitale et qui possède assurément une dimension philosophique dans la mesure où elle conduit à se prononcer sur une certaine conception de l'existence. Sans doute, l'éducateur est surtout un homme d'action et nul ne peut lui faire grief de négliger la méditation métaphysique. Néanmoins, il nous semble impossible d'accomplir le projet pédagogique (acheminer autrui à lui-même à travers le monde) si, à de certains moments privilégiés, on ne s'est pas posé la question du sens de la destinée humaine.



Sur ce point, il nous paraît qu'une action pédagogique puisant sa source

dans l'amour de la vie dépasse, en fait, le conflit de l'idéalisme (spiritualisme) et du matérialisme.

Il y a d'ailleurs dans l'un et l'autre courants de pensée une systématisation — et partant un esprit de système — qui répugne profondément à la démarche empirique de Freinet. La fidélité à une réalité en perpétuelle mouvance — coexistence de l'éducateur avec l'être en croissance — ne s'accommode d'aucun dogmatisme, ne se satisfait, en fin de compte, d'aucune certitude. Alors que la plupart des philosophies, en tant que systèmes, sont closes sur elles-mêmes, l'éducation est une œuvre jamais achevée. Amener autrui à sa propre liberté, c'est en effet le sensibiliser à des rencontres possibles — et contradictoires — le conduire à opérer des choix qui, sous forme de conversions, par exemple, l'entraîneront peut-être à renier ce qui fut l'œuvre de l'éducateur, à s'insurger parfois contre une présence, fût-elle la plus délicate et la plus amicale. L'œuvre éducatrice porte en elle-même son péril : sa générosité infinie, son respect d'autrui — expression même de l'amour qui la hante.

L'ouverture temporelle d'une telle éducation n'est rien moins que l'ouverture même de l'existence. Du point de vue de l'être en croissance, de l'être à la recherche de soi, matière et esprit n'apparaissent plus comme des absolus qui s'affrontent, mais comme des jalons, des points de repère susceptibles d'éclairer notre compréhension du monde. Il n'y a pas à considérer l'individu dans la seule optique de l'un ou de l'autre terme, ce qui serait nécessairement l'appauvrir ; l'important, c'est de l'amener à communiquer étroitement avec le monde. Alors il se pourra que l'esprit se manifeste à lui à travers le frémissement parfumé d'un pin ou à travers l'expérience de la souffrance : rencontre vécue et non pas théorie apprise par cœur.

Par là nous entrevoyons la signification philosophique de ce que l'on pourrait appeler provisoirement la *tolérance* de Freinet — mais qui est en réalité un extraordinaire pouvoir d'accueil. Son sens du mystère particulier à chaque enfant, à chaque adolescent lui interdit de donner des directives valables pour n'importe qui (attitude très proche de celle du psychothérapeute). Laïc, il ne voit pas dans la sensibilité religieuse l'empreinte d'un obscurantisme naïf, mais une dimension de l'existence, possédant sa valeur propre ; artiste, il s'intéresse prodigieusement aux réussites de la technique moderne ; psychologue, il demeure attentif aux efforts de toutes les psychologies dans leur recherche de l'homme ; pédagogue, il suscite les initiatives les plus variées : il suffit de parcourir les années de *l'Éducateur* pour constater le progressif enrichissement technique de l'École Moderne.

C'est peut-être la complexité du regard qui est le signe distinctif de *l'esprit Freinet*, cet esprit qui anime les milliers d'éducateurs attachés au mouvement de l'École Moderne. Non sans raison, il faut bien l'avouer, la mentalité primaire continue de passer pour une mentalité étroite, dogmatique et pédante. *L'esprit Freinet* est la négation radicale de cette mentalité. Il est ouverture, sens des nuances, dialogue, refus des explications simplistes et des préjugés.

Et peut-être *l'esprit Freinet* participe-t-il d'un certain esprit méditerranéen, rappel des origines provençales de l'École Moderne : cordialité des maîtres, sourire des enfants, chatoiement des peintures sur les murs de la classe, un air de bonheur tranquille et profond — quelque chose de la chaleur et de la luminosité du Midi y transparait, miracle.

# Problèmes de jeunes

par A. CHEVALIER

« Ça y est : j'ai mon Bac !

— Que vas-tu faire maintenant ?

— J'ai envie de demander un poste d'instituteur ; il paraît qu'on en manque, et puis j'ai toujours eu envie de faire ce métier-là... »

C'est souvent ainsi que l'histoire commence, et cela me vaut de voir arriver chaque année à mon bureau des jeunes gens et des jeunes filles, plus ou moins gauches et rougissants, qui croient avoir trouvé dans l'enseignement la carrière pour laquelle ils se sentaient appelés. Que sont-ils, ces jeunes qui abordent au métier d'éducateur ?

Beaucoup sont des bacheliers, c'est-à-dire qu'ils savent beaucoup de choses, qu'ils ont beaucoup appris, un peu retenu : ils sont sur le chemin de la vraie culture, pourvu qu'ils conservent assez de curiosité intellectuelle.

Tous sont des jeunes, c'est-à-dire des forces vives, des tempéraments dynamiques et entraînants, facilement transportés par une foi, un idéal, une passion. Quelques-uns ont dû gagner leur vie dès la proclamation des résultats du Bac, et ils ont peut-être passé leurs vacances à « faire » une ou deux « colos » : ceux-là sont les mieux armés pour la tâche qu'ils se sont choisie.

Tous ont cherché à se documenter sur leur futur métier, et il n'est pas rare d'entendre ces « novices » parler des « bouquins » de pédagogie qu'ils ont « potassés ». Ceux-là seront sûrement les plus désemparés à la rentrée : n'ont-ils pas appris dans leurs livres qu'on pratiquait en France une pédagogie de joie et d'épanouissement, une pédagogie active, dynamique et sociale, tendant à faire des enfants d'aujourd'hui des hommes adaptés à la société de demain ?

Que trouveront-ils, le plus souvent, à leur premier contact avec l'école ?

« On » leur dira : « N'oubliez pas que vous êtes le Maître, que vous devez vous faire obéir, au doigt et à l'œil. Pas de chahut, pas de sentiment : bras croisés et alignement parfait sont les règles d'or du parfait travail scolaire. N'admettez jamais le désordre : on répond à son tour, quand on est interrogé, sinon punition. N'écoutez pas les interrupteurs, avec leurs petites questions fantaisistes, punissez-les au contraire, pour les entraîner à garder l'esprit clair sur le sujet que vous traitez. Du dessin, de la musique ? Ah ça ! Vous êtes fou ! Calcul, dictée, grammaire, d'abord, et ensuite le reste, selon le temps disponible. Comment dites-vous ? des classes-promenades ! Mais vous n'êtes pas ici pour faire le guignol ; croyez-vous que l'Etat vous paie à ne rien faire ? » Et ainsi de suite jusqu'à parfait découragement du jeune aspirant.

Ajoutons à ce sombre tableau de nombreuses difficultés matérielles : c'est le logement abandonné et vétuste, qu'il faut occuper tant bien que mal ; ce sont les sordides discussions financières avec la logeuse ; ce sont les menaces qui pèsent sur le jeune sursitaire et le spectre de la guerre d'Algérie ; ce sont les familles des élèves, qui n'admettent pas les errements des premiers jours ; c'est encore le manque de matériel d'enseignement, le manque de documentation ; et que dire du malheureux qui « débute » en campagne, seul, livré à une classe dont il ne sait rien, loin des siens, abandonné de tous !

C'est pour tous ceux-là, qui veulent réaliser leur vocation, mais qui se trouvent dès l'abord désemparés, désorientés, à la dérive, que « Techniques de Vie » a tenu à réaliser sa page des jeunes. Les techniques de l'Ecole Moderne peuvent leur apporter l'aide morale et matérielle qui les lancera, avec tous les autres « jeunes », sur la voie du Progrès. J'ai pu le vérifier dans ma circonscription — qui compte près de 200 débutants — Quand je leur ai parlé de l'école moderne, au cours des journées pédagogiques, j'ai d'abord rencontré le scepticisme découragé, puis le doute inquisiteur enfin le désir d'essayer et l'amélioration. Les problèmes n'ont pas disparu, mais ils sont absorbés avec la volonté dynamique d'en venir à bout, avec bonne humeur et entraînement. La connaissance de l'Ecole Moderne a modifié l'esprit. Et l'Ecole est redevenue, pour ces idéalistes naturels que sont les jeunes, source d'action, de joie, de bonheur enfin.

Faire connaître les techniques Freinet aux jeunes, c'est les aider à saisir la vie, à l'introduire en classe ; c'est les aider à « s'engager » dans le combat pour l'avenir.

« Techniques de Vie » est prête à recevoir leurs suggestions, leurs critiques, à présenter leurs problèmes.

# Les bases psychologiques des Techniques Freinet

par C. FREINET

Si les Techniques de l'Ecole Moderne connaissent aujourd'hui un tel succès, si elles permettent aux éducateurs de donner l'enseignement en profondeur qui manque si totalement à nos élèves, si elles paraissent avoir de telles vertus de généralité comme le montreront ici même nos collaborateurs, c'est probablement qu'elles sont assises et se sont développées sur des bases sûres et conséquentes dont cette revue doit justement mesurer la valeur et la portée.

Quelles sont ces bases ? Quel est l'élément essentiel du retournement pédagogique que nous avons opéré ? C'est ce que nous voudrions essayer d'expliquer dès ce premier numéro, pour introduire les discussions qui ne vont pas manquer de s'instituer sur ces innovations, puisqu'aussi bien ce sont ces discussions qui sont la raison d'être de la présente publication.

\*

\*\*

Nous avons bousculé non seulement la forme mais le fond de la pédagogie traditionnelle parce que nous avons mis en valeur un processus nouveau du comportement que nous disons naturel ; comme une nouvelle source d'énergie que nous avons découverte et exploitée et dont les vertus se révèlent toujours plus importantes et plus décisives à mesure que nous en généralisons l'usage.

Cette découverte — et le fait n'est pas, croyons-nous, sans importance — nous l'avons faite en praticiens non conformistes. Nous avons osé mettre en doute l'universalité des méthodes que nous avons subies, en réfléchissant d'abord sur notre propre comportement en face de la scolastique. Notre expérience personnelle n'est-elle pas, d'ailleurs, dans tous les cas, le premier échelon de la recherche scientifique, d'autant plus valable qu'elle est confrontée avec d'autres expériences semblables où elle se répercute ?

Nous avons donc examiné notre propre cas, en le dépouillant autant que possible de ce qu'il avait de trop subjectif, pour n'en garder que les enseignements qui, par une enquête qui se poursuit depuis 35 ans, se révèlent comme étant communs à la masse des individus en général et des éducateurs en particulier.

Comme tous nos camarades, nous avons pendant quinze ans étudié des leçons et fait des devoirs. Certes, nous avons, de ce fait, ingurgité un certain nombre de notions qu'on peut considérer comme un acquis scolaire, sanctionné par des examens qui ont leur valeur et leur sens dans le milieu scolaire. L'enseignement qu'on nous a donné nous a permis en effet de pénétrer dans un milieu spécial, comme dans un cloître dont nous aurions appris avec plus de maîtrise les lois et les règlements.

Nous ne disons pas que tout soit négatif. Il y a du positif aussi dans la vie du cloître, mais seulement pour les âmes marquées par la grâce et qui sont destinées à continuer leur vie monacale, hors des incidences et des complications séculières.

Il se peut — c'est même certain — que l'Ecole dont nous sommes amenés à faire la critique ait formé ainsi un certain nombre de personnalités de choix, qui ont d'ailleurs continué par la suite à mener au mieux leur vie scolastique

monacale. Et nous avons tous d'ailleurs incontestablement bénéficié de certains aspects au moins de cette culture qui nous a faits ce que nous sommes, avec nos qualités et nos erreurs. Ce qui ne nous empêche point d'en user et d'en dénoncer les faiblesses. Le progrès est à ce prix.



Quand je m'examine moi-même, je constate donc que pour la connaissance du français notamment, toutes les règles de grammaire qu'on m'a fait étudier ont été parfaitement inutiles puisque je ne les connais guère mieux qu'un candidat au C.E.P.. Je sais pourtant écrire normalement. La facilité que j'ai pu acquérir me vient donc, nécessairement de ma propre expérience dans ce domaine, au contact d'écrivains et d'éducateurs qui m'ont montré la voie, bien plus que des études grammaticales, des analyses de textes et des lectures expliquées qui, au cours de ma vie scolaire, ont failli bien souvent me décourager au seuil d'acquisitions dont je sentais pourtant l'éminence.

Je sais que bien des clercs révoqueront en doute mon témoignage en disant au contraire tous les avantages qu'ils croient avoir tirés d'une semblable formation. Ce qui d'ailleurs reste à discuter. Mais l'épreuve sera à faire aussi avec la masse des individus que l'enseignement formaliste a laissés indifférents et qui se sont par la suite enrichis, à même le milieu, d'une culture originale et précieuse. Il y aurait lieu d'examiner de même objectivement si la culture scolastique, du seul fait qu'elle se poursuit en milieu fermé, n'entraîne pas comme un rétrécissement de la vie des individus, une pauvreté dans le comportement vital, une sorte de sécheresse née de la grégarité du milieu. Il se peut que les auteurs qui semblent avoir exceptionnellement bénéficié de l'enseignement scolastique écrivent un français pur, où toutes les règles traditionnelles sont respectées (et même est-on bien sûr qu'ils connaissent encore ces règles et ces normes ?). Mais l'intérêt de leurs œuvres n'est jamais le fruit de cette scolastique. La sève vivante, nous irons la chercher plus souvent chez les personnalités qui ont su, ou pu, soit négliger la scolastique, soit la dépasser, pour atteindre ou retrouver un autre processus autrement bénéfique, celui de la création et de l'expression originales qui vivifient les règles.

Cette preuve elle-même d'une relativité des valeurs sera certes toujours difficile à faire parce que nous n'isolons jamais de son complexe vital la pureté démonstrative. Nous avons appris à marcher d'une façon qui n'est pas naturelle et les jambes nous en sont restées quelque peu torses, ce qui ne nous empêche pas de nous tenir droits tout de même, parfois avec élégance. Il arrive que la vie redressant ou dépassant les erreurs de formation, fasse un athlète d'un enfant qu'une éducation mal comprise avait handicapé.

Mais c'est à l'origine même, chez nos élèves, que nous trouverons plus facilement les éléments majeurs de notre démonstration. Il nous suffirait de comparer les résultats obtenus dans les épreuves de rédaction du Certificat d'Etudes Primaires par les enfants formés selon la scolastique et par ceux qui se sont entraînés chez nous à écrire comme ils parlent avec la même étonnante facilité. Les premiers semblent dominés par leur souci de recoller les éléments dont on leur a fait étudier la mécanique. Les pièces parviennent tant bien que mal à être juxtaposées selon les règles mais la machine ne fonctionne pas sans à coups parce qu'il y manque la vie. Plus typiques sont encore à ce sujet ces écrits d'Africains qui ont appris à l'école les éléments de la langue française et qui font un montage baroque des connaissances acquises, sans parvenir à un minimum d'expression sensible.

Nous pourrions aussi — et ce ne sera peut-être pas inutile — citer longuement le cas d'enfants qui nous arrivent connaissant à la perfection les règles de grammaire les plus académiques, mais qui sont incapables de produire le moindre petit texte signé de personnalité, constellant leur prose insipide de fautes

d'orthographe, ce qui serait bien la preuve évidente et indéniable d'une erreur de méthode, d'un défaut de montage, qui condamnent à eux seuls toute la scolastique.

Comme nous pourrions évoquer le cas plus fréquent qu'on ne croit d'enfants qui lisent parfaitement, parfois même avec une intonation qui semble mettre en valeur le sens et la sensibilité des mots et qui, à l'épreuve, ne comprennent absolument pas le texte qu'ils ont lu avec une toute apparente facilité. Ils ont appris la mécanique, mais une mécanique détachée de la vie, que nous ne parvenons parfois plus à ranimer.

Et nous invoquerons également un autre fait d'expérience. On ne fait plus passer, je crois, d'examens de recrues en France, ou du moins nul n'en fait plus état, statistiquement et socialement parlant. Peut-être considère-t-on comme résolu le problème de l'instruction et de la culture puisqu'a disparu une certaine forme primaire d'analphabétisme. Mais ces examens existent en Suisse où des pédagogues en analysent périodiquement les conclusions.

Il résulterait de leurs observations et de celles, moins précises, que nous faisons en France, que le rendement de l'Ecole traditionnelle reste bien faible, si l'on considère les acquisitions intellectuelles, techniques ou morales qui s'incorporent aux individus pour les enrichir et les mûrir. Malgré la généralisation de l'Ecole un fait reste tragiquement regrettable : la grande majorité des jeunes gens qui parviennent à l'âge d'homme ne savent ni lire ni écrire, nous voulons dire qu'ils sont incapables de lire couramment un texte qu'ils comprennent et sentent au fur et à mesure qu'ils le lisent. Ils ne savent pas écrire parce qu'ils sont très rarement en mesure d'exprimer par la plume leurs pensées ou leurs désirs. Nous dirons, pour reprendre une image devenue chez nous classique, qu'on leur a bien expliqué comment fonctionne la bicyclette, mais ils ne savent pas rouler avec sûreté quand ils sont livrés à leurs propres forces. A moins que, par nécessité vitale, ils se soient entraînés et rééduqués par le seul processus valable : *l'expérience*.

On dira peut-être : c'est normal. On oublie l'accessoire mais l'essentiel demeure et imprègne, et conditionne la vie. Herriot ne disait-il pas que la Culture c'est ce qui nous reste quand nous avons tout oublié ?

Encore faut-il que quelque chose ait du moins marqué profondément l'individu pour subsister. Car nous n'oublions que ce qui ne s'est pas intégré, organiquement, à notre comportement.

La preuve sera facile à faire, définitive : la méthode scolastique d'enseignement de la langue est déficiente. La méthode naturelle que nous préconisons a un rendement incomparablement supérieur.

\*\*

Le processus d'acquisition scolastique est plus nettement en défaut encore lorsqu'il s'agit de sciences.

J'ai personnellement étudié pendant six ou sept ans, dans des manuels fort complets les caractéristiques des insectes ou des mammifères, la qualité des roches, la fabrication de l'oxygène, de l'hydrogène ou du chlore, ou les vertus de l'électricité. J'ai appris beaucoup de mots qui, parce qu'ils n'étaient que des mots non intégrés à mon expérience et à mes techniques de vie, ont été oubliés comme le sont, heureusement, tous les mots inutiles. Il m'en est resté si peu ! Et encore je ne suis pas sûr que ce peu ne soit pas l'acquis de mon expérience personnelle hors de l'Ecole, plutôt que l'apport de celle-ci. Et j'étais dans les têtes de classe !

Mon cas n'est, hélas ! pas unique. Notre impuissance commune à dépasser les définitions et les théories nous handicape tous dangereusement dans les

efforts que nous faisons pour assurer à nos élèves cet enseignement d'efficiencé dont nous avons été frustrés.

La même constatation pourrait être faite pour toutes mes acquisitions : en calcul, en histoire, en géographie, en musique, en gymnastique...

\*  
\*\*

En comparant la déficiencé spectaculaire de ces méthodes scolastiques avec la permanence des acquisitions obtenues expérimentalement par la vie, en me rappelant comment j'ai appris à parler et à marcher, puis à bêcher, à labourer, à pêcher à la ligne, et l'indestructible richesse qui m'en est restée, je me suis persuadé qu'il y avait nécessairement quelque chose de faussé dans les processus d'enseignement de l'Ecole, quelque chose qui faisait que pour nous la machine fonctionnait très mal, avec un rendement infime.

Et je me suis appliqué, en dehors de la scolastique, à chercher d'autres voies.

J'ai consigné l'essentiel de cette recherche dans mon livre *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation* (1) dont je voudrais indiquer au moins les principes de base, ceux sur lesquels il y aurait peut-être lieu de discuter pour vérifier, ensemble, si la nouvelle voie est effectivement meilleure, plus juste et plus efficiente que celles suivies depuis tant de siècles.

En étudiant mon propre comportement et celui de mes enfants et élèves, je me suis rendu compte que nous n'agissons jamais en nous référant à des notions théoriques, à des règles ou à des lois, même si les livres d'auteurs importants nous en disent la permanence. Quand j'apprends à marcher, je n'ai que faire des notions d'équilibre que nul d'ailleurs ne s'avise jamais de donner. C'est par un autre processus expérimental que nous avons appris et que tous les enfants du monde ont appris à marcher.

Les pédagogues et les psychologues se sont-ils jamais posé la question de savoir par quels cheminements mystérieux des enfants se saisissent, en deux ou trois ans, de leur langue maternelle, quelle qu'en soit la complexité, et pourquoi se sont toujours révélées inutiles et superflues toutes autres méthodes d'acquisition ?

Et vous-mêmes, tous, amis lecteurs qui avez étudié si longuement la grammaire et vous flattez d'en connaître les lois, examinez votre comportement quand vous écrivez un texte et vous vous rendez à l'évidence : à aucun moment vous n'avez recours à ces connaissances formelles pour écrire correctement et sans faute. Il y a, à la perfection dont vous vous glorifiez, une autre origine, l'apport d'une autre méthode dont vous avez bénéficié, malgré l'Ecole.

Admirez maintenant la sûreté et l'élégance du maçon signolant son œuvre, du menuisier manœuvrant amoureusement la gouge ou le rabot, la virtuosité du bicycliste et la décision du conducteur d'auto. Aucune de ces acquisitions n'est le fait d'une méthode scolastique. D'autres procédés seuls ont joué, que nous semblons ignorer systématiquement, que nous ne voulons pas connaître parce que nous les disons non scientifiques, comme le médecin ne veut pas connaître le talent incontesté mais non scientifique de certains rebouteux, même si ceux-ci guérissent là où il est lui-même impuissant.

C'est ce problème que j'ai essayé de reconsidérer pour étudier la réalité, les principes et les lois des processus véritables d'acquisition, qui ne sont absolument pas ceux qu'a enseignés la science pédagogique officielle, et que mesurent pour leur donner un vernis d'authenticité les psychologues contemporains.

---

(1) Editions de l'Ecole Moderne, C.E.L. Cannes, 400 fr.

A nos lecteurs de voir et de dire si les processus de formation et d'acquisition scolastiques sont vraiment erronés, comme je le prétends, ou du moins en défaut. (Nous qualifions de scolastiques tous les comportements qui ont été formulés en partant d'apriorismes soi-disant scientifiques, qu'on enseigne dans les écoles, qui ont, de ce fait, prestige et dignité et dont seuls quelques iconoclastes osent contester la validité.)

Y a-t-il un autre processus d'acquisition, de conquête et de mûrissement ? Et lequel ?

La question est, on le voit, d'importance.

Si les processus dont nous croyons avoir révélé la permanence répondent vraiment à la réalité de notre vie, alors oui une partie importante de ce qui a été enseigné et s'enseigne encore dans les écoles sera controuvé ; la psychologie classique se trouvera en défaut ; les mesures et les statistiques de processus erronés seront elles-mêmes sans valeur.

Si cela est nous aurons à rebâtir notre nouvelle psychologie, notre nouvelle philosophie, bases d'une pédagogie qui s'est déjà renouvelée expérimentalement.



Nous semblons avoir opposé jusque-là l'expérience à une théorie qui peut apparaître parfois cependant comme le résultat d'expériences concluantes menées par les chercheurs qui nous ont précédés et dont on juge raisonnable de nous faire faire l'économie.

Il ne suffit pas de dire qu'on acquiert par l'expérience, et par l'expérience seule, car l'expérience ne porte pas forcément en elle-même les éléments de progrès. Elle doit être placée dans un contexte vital qui nous reste à définir et qui n'est pas une simple opposition de la théorie à la pratique.

Par quels processus l'individu enrichit-il son comportement ? Est-ce par la vertu des facultés classiques, selon le principe des essais, des réussites ou des erreurs ? Ou pouvons-nous aborder une nouvelle conception du comportement humain ?

C'est ce comportement que nous avons défini *Tâtonnement expérimental* que nous voudrions exposer et discuter dans les premiers numéros de notre revue car il est évidemment l'élément de base de notre nouvelle pédagogie.

Au cours des premiers chapitres de mon livre j'ai présenté les données nouvelles dans un certain nombre de lois dont nous ne reproduisons ici que le libellé :

#### PREMIÈRE LOI : La vie est.

*Tout se passe comme si l'individu — tout être vivant — était chargé d'un potentiel de vie, dont nous ne pouvons pas encore définir ni l'origine, ni la nature, ni le but, qui tend non seulement à se conserver, à se recharger, mais à croître, à acquérir un maximum de puissance, à s'épanouir et à se transmettre à d'autres êtres qui en seront le prolongement et la continuation. Et tout cela, non pas au hasard, mais selon les lignes d'une spécificité qui est inscrite dans le fonctionnement même de notre organisme et dans la nécessité de l'équilibre sans lequel la vie ne pourrait s'accomplir.*

#### 2<sup>e</sup> LOI : Le sens dynamique de la vie.

*La vie n'est pas un état, mais un devenir. C'est ce devenir qui doit expliquer une psychologie que doit influencer notre pédagogie.*

#### 3<sup>e</sup> LOI : De l'instinct à l'éducation.

*L'instinct est la trace qu'ont laissée en nous — transmise à travers les géné-*

rations — les tâtonnements infinis dont la réussite a servi la permanence de l'espèce.

Les variations du milieu obligent l'individu à modifier ces traces par de nouvelles expériences. L'adaptation qui en résulte est l'essence même de l'éducation.

#### 4<sup>e</sup> LOI :

C'est dans la mesure où l'individu est fort, psychologiquement et physiquement, dans la mesure aussi où la nature autour de lui, les adultes, les groupes constitués, l'organisation sociale tout entière, facilitent son besoin de puissance au service de l'exaltation de la vie que l'être se réalise dans le bonheur individuel et l'harmonie sociale.

#### 5<sup>e</sup> LOI : De la réaction physiologique mécanique à une impuissance fonctionnelle.

Chez le nouveau-né, l'impuissance est exclusivement physiologique et physique. Il essaie d'y parer par des réactions et des recours exclusivement physiologiques et physiques.

Il n'y a pas, à l'origine, de tare psychique susceptible de motiver des réactions complexes.

Pourtant, dira-t-on, n'y a-t-il pas, dans les premières réactions de l'enfant, dans ses premiers gestes, un peu de logique, une lueur de compréhension supérieure et d'intelligence, résultant de certaines aptitudes héréditaires et de son éminente destinée d'homme.

Nous ne le croyons pas. La grande loi que nous trouverons toujours au centre de tous les recours humains, c'est la loi du tâtonnement.

La source naissante doit se frayer un chemin entre les pierres. Si la pente est suffisante et si nul obstacle ne s'oppose à son cours, elle s'en va délibérément par le sillon que lui a révélé le hasard. Mais si la pente est faible, si aucune ligne ne se révèle parmi les herbes et les mousses, l'eau se renforce un instant, les gouttes s'ajoutant aux gouttes, jusqu'à ce qu'elle soit assez forte pour repartir, en s'insinuant de ci, de là, contournant une pierre, butant au barrage d'un monticule de terre, se répandant ailleurs jusqu'à ce qu'elle ait découvert la fissure par où elle pourra continuer sa route. A la voir ainsi évoluer sans heurt, sans remous, on la dirait intelligente et douce, et c'est pourquoi sans doute les hommes ont chanté et parfois divinisé sa pureté et sa mobilité. Pourtant, à y regarder de plus près, il n'y a vraiment là que tâtonnement mécanique : en vertu du principe de pesanteur et de fluidité, l'eau coule vers la pente, d'autant plus vivement que la pente est plus forte. L'obstacle refoule le flot naissant, dont le niveau s'élève pour partir à la recherche de nouvelles failles.

Il y a de même, à l'origine, chez l'enfant, un pur tâtonnement mécanique, suscité par une force qui est l'équivalent de la pesanteur pour l'eau de source : c'est ce besoin inné et encore mystérieux de vie, ce potentiel de puissance qui pousse l'être à monter, à aller de l'avant pour réaliser une destinée plus ample.

L'expérience, qui n'est en définitive, nous le verrons, qu'une systématisation et une utilisation du tâtonnement, commence. C'est elle qui est à l'origine du psychisme, et non le psychisme et une hypothétique pensée à la base de cette première manifestation dynamique de la vie.

L'enfant a faim : s'il avait une quelconque faculté intelligente, il irait d'emblée vers la solution efficace. Il n'en est rien : il tâtonne tout à fait comme la source. Il esquisse le geste de succion qui ne le satisfait pas : il

essaye d'une autre réaction, il remue bras et jambes. Et si aucun résultat sensible ne se produit, il crie.

Quand la lumière trop crue l'incommode, il cligne des yeux. Si ce réflexe ne produit pas une atténuation suffisante de l'impression désagréable, il essayera d'autres solutions : il remuera la tête, ou il la tournera, ou il criera, ou pleurera.

Remarquez d'ailleurs que l'ordre des réactions n'est pas immuable pour une même espèce : il dépend de la puissance de vie, d'une part, et, d'autre part, des obstacles ou des circonstances qui peuvent gêner ou faciliter la satisfaction de ces besoins.

Ne concluons pas de cette réserve que le tâtonnement soit anarchique. Si l'eau tâtonne dans telle direction, si elle s'infiltré sous cette mousse, c'est que l'attraction de la pesanteur l'oriente pour l'instant dans cette direction. Et elle va dans le sens où l'attrait de la pesanteur est le plus fort, où la brèche est le plus propice à l'écoulement. L'enfant aussi esquisse les gestes qui, au moment où ils sont exécutés, sont possibles et il se tient à ceux qui ont réussi. Ces gestes ne sont nullement dus au pur hasard : ils sont motivés par tout le complexe fonctionnel de l'individu et par le milieu extérieur sur lequel cet individu réagit. Mais ils ne sont pas, à l'origine, des réactions intelligentes, menant à un résultat clairement prévu et sûrement atteint. Si nous connaissions parfaitement et le milieu et la nature de l'enfant à un moment donné nous pourrions en déduire avec certitude l'ordre de ses tâtonnements qui ne sont donc, en quelque sorte, que des réactions mécaniques d'une simplicité primaire.

Nous énoncerons alors notre

#### 6<sup>e</sup> LOI : Du tâtonnement mécanique.

*A l'origine, les recours physiques et physiologiques ne sont chargés d'aucun contenu cérébral ou psychique. Ils s'effectuent par tâtonnement, ce tâtonnement n'étant lui-même à ce stade, qu'une sorte de réaction mécanique entre le milieu et l'individu à la poursuite de la puissance vitale.*

Afin de situer le problème dès ce premier numéro nous anticipons quelque peu sur les discussions à venir et sur leurs conséquences pédagogiques ; nous mentionnerons aujourd'hui les lignes générales de la reconsidération annoncée et dont nous étudierons plus en détail les données et les incidences.

1° Si l'intelligence est la sensibilité à l'expérience, si le tâtonnement expérimental tel que nous en avons défini les bases est le processus naturel et exclusif de la croissance de tout être (animaux compris), nous cultiverons cette intelligence, nous enrichirons les vies en permettant aux enfants le maximum d'expériences dans tous les domaines.

2° Les idées ne s'inscrivent dans notre comportement et dans notre vie que si elles ont des bases dans l'expérience complexe des individus. C'est comme un canal au courant irréversible. Toute explication, toute théorie qui prétendrait faire l'économie de l'expérience ne serait qu'une fausse piste, qui peut, dans certaines conditions, creuser un sillon parallèle, comme c'est le cas pour la scolastique, mais un sillon séparé des sillons de vie, qui donc ne s'inscrira jamais en véritables *Techniques de vie*.

3° Transposée sur le plan éducatif cette conception naturelle des processus du comportement condamne les méthodes scolastiques qui partent de la pensée, de la vie, des connaissances des adultes dont l'enfant n'aurait qu'à se saisir comme si leur quintessence était magiquement transmissible par voie professorale.

La pédagogie moderne part de l'enfant qui progresse dès lors par le tâton-

nement expérimental jusqu'à se saisir avec efficience de toutes les données de la vie nouvelle.

4° Mais il ne suffit pas de partir de l'enfance, c'est le processus de tâtonnement expérimental qu'il faut faire fonctionner pour normaliser l'éducation. Cette nécessité suppose une conception nouvelle de la formation, tant dans la famille qu'à l'école, avec, d'une part, obligatoirement, les possibilités d'observation et d'expériences effectives, et d'autre part l'attitude aidante des parents ou du maître.

Ceux-ci ne peuvent plus en effet se contenter de communiquer leur savoir et de contrôler s'il y a eu compréhension et mémorisation ; ils doivent organiser techniquement le tâtonnement expérimental des enfants dans tous les domaines, ce qui suppose de leur part une attitude totalement différente, nécessitant une rééducation qui ne peut se faire elle aussi que par tâtonnement expérimental.

La scolastique nous a préparés à parler, à expliquer, à démontrer ; elle ne nous a pas entraînés à travailler, à observer, à expérimenter, à réaliser. Elle a cultivé en nous l'attitude du professeur qui interroge, contrôle, sanctionne et nous a fait perdre le don naturel des mamans qui préparent et suscitent les réussites, qui ouvrent des brèches par où, dans l'enthousiasme, passe la construction active de la vie.

5° La pédagogie traditionnelle est une pédagogie de l'échec, une pédagogie de la faute ou de l'erreur que l'Ecole sanctionne dans l'espoir d'améliorer le comportement, comme on sanctionne le délinquant avec l'illusion qu'il sera guéri de ses travers quand il sortira de prison.

Nous saurons, nous, que l'échec, dans tous les domaines suscite toujours un choc, suivi d'un refoulement et que la douleur physique ou morale qui en résulte constitue comme un barrage rebutant à tous les efforts nouveaux.

Ce tâtonnement expérimental, démarche naturelle de tout comportement vital se poursuit au contraire par les brèches suscitées dans le monde complexe que nous avons à affronter. Ces brèches sont comme un appel puissant aux bonnes volontés qui cherchent à se réaliser.

Une bonne éducation devrait se schématiser en une sorte de chemin qui irait sans cesse en se ramifiant et se diversifiant, et qui comporterait ses feux rouges — les échecs plus ou moins définitifs — et les feux verts de la création et de la vie.

Le rôle de l'éducateur sera justement d'abaisser les barrières à surmonter ou d'établir les escaliers qui permettront d'y accéder sans crise par une succession de réussites, d'ouvrir les brèches favorables, de renforcer les barrages sur les chemins interdits.

\*  
\*  
\*

Ces quelques explications préliminaires ne sont qu'un rapide schéma destiné à faire comprendre que notre psychologie et notre pédagogie ne prennent pas une suite, mais supposent un retournement décisif qu'il nous appartient d'étudier, de préciser et de préparer.

Ce processus de tâtonnement expérimental, s'il est exact comme le montrent nos réalisations, est général et universel. Il n'est pas valable seulement à l'Ecole, pour la psychologie et la pédagogie des enfants à l'Ecole. Il est valable dans toutes les circonstances de la vie, pour tous les individus, pour tous les êtres vivants. Il affecte alors la philosophie même de la vie et c'est là un des aspects majeurs que la présente revue devra étudier aussi, dans un synthèse et une unité qui pourront désormais conditionner nos techniques de vie.

# L'expression libre peut-elle être un élément de connaissance de l'enfant ?

par M.-E. BERTRAND

« Ce serait évidemment une erreur, écrivait Freinet récemment, de publier une revue où cohabiteraient, sagement et sans drame, théoriciens et praticiens, chacun parlant une sorte de langage de sourd. Ce serait naturellement plus simple, mais mort. »

C'est dans ce souci d'interpénétrer les influences qu'il faut ici poser de nombreuses questions, des questions pour attendre des réponses et des questions qui posent de nouveaux problèmes.

L'élément majeur de nouveauté que les Techniques de l'Ecole Moderne apportent à la pédagogie, c'est l'Expression libre. Il est bien entendu que nous désignons ainsi une véritable liberté offerte à l'enfant, organisée et dûment protégée par le maître et les autres enfants. Il ne s'agit nullement de rejoindre certains thèmes, de coller à certains modèles. La liberté est entière : par le dessin, par les couleurs, par la parole, comme par le chant et la danse, l'enfant peut dire, raconter et exprimer ce qu'il ressent.

Il faut pourtant nous limiter aujourd'hui dans notre propos. En effet, le spectacle que nous offre l'expression libre, c'est celui de la vie même, de la vie tout entière. Et si nos psychologues n'ont encore pu ou su se pencher sur nos techniques de travail et sur nos inépuisables documents qui en sont issus, c'est qu'ils ont devant eux l'image touffue et souvent inextricable de la vie elle-même, pleine de richesses et de promesses. Certes, toute une science n'y suffira pas ! Nous nous limiterons ici, à considérer quelques aspects du dessin d'enfant, ne retenant ni le trait, ni le graphisme, ni la couleur, mais seulement le commentaire du dessin libre. Le trait est trop souvent soumis à des conditions physiques, à des données physiologiques mécaniques ou nerveuses qui réduisent l'aire de la liberté. Et les couleurs dépendent d'une palette, de l'inspiration de l'instant et du groupe...

Plus profonde apparaît l'expression obtenue dans le commentaire du dessin libre, que l'enfant nous confie « d'homme à homme » et que nous pouvons noter sans entrave des deux parties.

Nous voici donc, très nombreux, en fin d'année scolaire, devant un monceau de dossiers renfermant dessins et commentaires. Pour ma part, je n'ai pas bonne conscience. Devant toute cette richesse de documents, je me sens pris de vertige devant un gouffre d'ignorance... Qu'avons-nous fait de tous ces dessins, de tous ces textes ?

Ce n'est pas si mal, certes, d'avoir pu en tirer matière pour apprendre prosaïquement à lire et à écrire et un peu à compter... — quelquefois aussi d'avoir pu réaliser une œuvre qui fait le plaisir de tous. Nous avons pu le faire sans trop nous battre, sans trop nous ennuyer !

Mais nous les sentons riches d'un contenu qui dépasse les simples exigences de la vie scolaire. La personnalité de l'enfant qui y est incluse dépasse le comportement de l'élève qui doit acquérir d'abord, le savoir élémentaire du cycle primaire.

Tous ces dossiers de Michel, de Martine, de Luna... les voilà reclassés et c'est alors que les questions fusent.

Voici justement, dans le dossier de Michel, plusieurs dessins où je retrouve dans le commentaire : « le type a oublié son âne » — « la petite fille a oublié de fermer la porte » — « le petit garçon a oublié d'aller à l'école ».

(Il faut insister, entre parenthèses, sur l'intérêt soulevé par le commentaire parlé qui nous apporte infiniment plus que le simple dessin.)

Pourquoi Michel m'a-t-il si souvent et si longtemps parlé de « types » qui oublient quelque chose ?

Et voici le dossier de Martine avec ses dessins touffus, si fouillés, si brouillons. Les commentaires y sont d'une longueur inaccoutumée : « La petite fille est passée par là, elle a passé la porte, elle a pris le sentier, et elle a passé sous les arbres et elle va au ruisseau, puis elle rentre par là, par l'autre porte, et elle va dans la cuisine mettre ses fleurs dans un pot. »

Et tant d'autres où la petite fille de Martine suit toujours un itinéraire très précis et très tourmenté. C'est la première fois que je relève tant de détails dans le récit des trajets et des déplacements des personnages.

Est-ce que ces éléments de l'expression enfantine — qui, dans ces cas, touchent à l'obsession ou, tout au moins, à un intérêt répété, persistant et permanent — est-ce que ces éléments ne seraient pas des éléments de connaissance et de découverte de l'esprit enfantin ? Ne pourrions-nous pas y trouver une aide, entrevoir par cette fenêtre ouverte sur un spectacle neuf, la possibilité, en nous référant à de nombreuses autres études, de mieux diriger notre action ? Car il s'agit là d'éléments nouveaux et sincères, originaux et précis, qui, loin d'être les témoins d'un vagabondage de l'imagination, sont des traces très nettes d'une libération qui doit avoir une signification... Laquelle ?

Tout cela, ce n'est peut-être pas de la psychologie (si je me réfère à ce que l'on m'a enseigné à l'École Normale, je ne trouve pas le chapitre où cela pourrait se caser...) C'est peut-être de la psychanalyse. Je ne sais. Pourtant, il s'agit bien de la science de l'âme !

Mais ce que je sais, c'est qu'il y a de nombreux éléments de découverte de la personnalité enfantine que, d'un côté — le nôtre, celui des praticiens — nous laissons totalement en friche (alors que nous en aurions tant besoin), et que, de l'autre — celui des psychologues — on ignore totalement comme une terre inconnue dont la présence est insoupçonnée. Pourtant, n'y a-t-il pas là des matériaux beaucoup plus puissants, beaucoup plus profonds que ceux recueillis jusqu'alors à l'aide des tests artificiels, « témoins de l'oiseau en cage ».

L'expression libre peut-elle être au niveau des cinq, six ou sept ans, surtout dans le commentaire du dessin — un élément de connaissance, un matériau aidant l'éducateur et le psychologue à mieux aider la personnalité enfantine à se construire et à s'affirmer ?

Le dessin libre n'est-il vraiment que l'expression d'un vagabondage de la pensée fantaisiste de l'enfant ? N'est-il qu'une gratuite activité promenant tel personnage en tel lieu pour un geste quelconque ou, au contraire, est-il une libération consciente ou inconsciente, une découverte — une mise à nu — une brèche sur l'obscur nuit du psychisme ? Dans quelle mesure ? Comment reconnaître le vrai moment où l'enfant exprime son drame ?

Comment pourrions-nous dépasser ce stade de l'intuition où nous stagnons ? On reconnaît parfois que le dessin libre est une technique « utile ». Peut-il être un diagnostic ou une thérapeutique ? Ne sera-t-il jamais, pour l'enfant normal, qu'une activité naturelle comme marcher, manger et dormir ?

Par quel biais allons-nous pouvoir étudier ces problèmes qui se posent et résoudre la difficulté, définir le rapport qui existe entre ces éléments dominants que l'on trouve dans le dessin libre d'un enfant qui, justement, par ailleurs, ne peut pas écrire sur les lignes, ne parvient pas à lire et se révèle comme attardé ? Car il y a un rapport : la vie n'est-elle pas une ?

Si toutes ces questions sont déjà trop complexes ou trop particulières ou trop restreintes, ne pourrait-on s'attarder à répondre à celle-ci uniquement : l'enfant qui ne dessine pas est-il, dans son comportement, semblable à un enfant entraîné à l'expression libre ? Pourrions-nous le comprendre et le connaître aussi facilement ? L'enfant de l'expression libre est-il aidé ? Comment ? Et l'autre n'est-il pas frustré ?

Il va sans dire que ces questions ne peuvent être posées qu'à l'appui d'un dossier conséquent dans lequel la fréquence de certains symptômes peut être rattachée à des conditions d'affectivité et de milieu social. Nous aimerions proposer à des psychologues, à des pédagogues d'expérience, certains de nos dossiers, pour que soient solutionnés les problèmes qui dominent la personnalité des émotifs, des nerveux, des violents, des pervers qui déterminent l'atmosphère de nos classes.

Nous avons l'impression qu'il y aurait là une entreprise originale et hardie à mener et qui saurait porter ses fruits.

M. ISCHER, directeur des Etudes Pédagogiques  
à l'Ecole Normale de Neuchâtel (Suisse),

pose les questions suivantes qui méritent discussion :

*Sur trois points, il nous faut convenir que la fantaisie et les hasards du centre d'intérêt ne sont pas suffisants. Sur ces points-là seule une progression systématique convient. Et c'est dans ces secteurs que s'applique le mot de Buyse : « Les tayloriser pour valoriser le reste de l'enseignement ».*

*Il s'agit :*

- 1. Du calcul écrit. Les travaux de M. L. Pauli, qu'il poursuit depuis des années et qu'il a réalisés après avoir compulsé la littérature mondiale sur le sujet (cf. son rapport à l'UNESCO), ont abouti à l'élaboration d'une méthodologie raisonnée, progressive et méthodique de l'arithmétique, basée sur le matériel Stern. Vous-même, avec Washburn, étiez arrivé aux mêmes conclusions. Le propre du matériel Stern (qu'il partage avec le matériel Cuisenaire) c'est d'être lié obligatoirement à une unité concrète, le cube, de 1 cm. de côté chez celui-ci, de 2,5 cm. de côté chez celui-là. On n'apprend pas l'arithmétique par les « problèmes de vie ». Mais dès qu'une notion est assurée, on l'exerce et on la répète par les problèmes de vie.*
- 2. Du vocabulaire fondamental. Un peu partout en Suisse romande, nous arrivons à cette conclusion qu'il est faux d'essayer de faire apprendre aux enfants les milliers et milliers de mots que les livres de français et l'Etude du milieu nous présentent. Il nous faut faire la part d'un vocabulaire orthographique fondamental (par exemple, Pirenne), répété systématiquement, sinon studiométriquement et d'un vocabulaire oral d'autant plus étendu qu'il ne s'agira pas d'orthographe.*
- 3. Il s'agit enfin de la conjugaison des verbes ; voir les travaux de Roller. Là aussi, une acquisition et une répétition systématiques s'imposent. Là aussi, il s'agit d'un drill qui va libérer de nombreuses heures au bénéfice des problèmes de vie.*

*Hormis ces trois points, j'apporte mon accord total à la pédagogie de la Vie, aux Techniques de vie.*

## Les livres

*A l'intention des lecteurs qui désirent améliorer et enrichir leurs connaissances, nous donnerons dans chaque numéro des conseils et des indications sommaires d'ouvrages de base pour l'étude des thèmes majeurs qui touchent à notre métier.*

*Nous serions heureux que les intéressés eux-mêmes collaborent à cette rubrique pour compléter éventuellement notre bibliographie.*



*Jusqu'à un passé fort récent, l'Evolution apparaissait tout au plus comme une hypothèse extrêmement plausible. Depuis quelques années, les sciences les plus diverses ont accumulé une masse si impressionnante de faits qu'on peut désormais la tenir pour une certitude.*

*Assurément on ne parviendra jamais à une vérification exhaustive. Mais y parvient-on davantage pour n'importe quelle loi scientifique puisque l'impossibilité pratique d'épuiser tous les cas où se trouve confirmée la loi de Mariotte par exemple n'empêche pas « l'induction » de cette loi ; en toute logique elle ne devrait être admise qu'une fois confirmée dans tous les cas possibles de temps et de lieu ; pratiquement, le savant s'estime satisfait si aucun démenti n'a été jusque-là apporté par l'expérimentation effective.. Or rien n'est venu jusqu'à présent infirmer l'Evolution.*

*Dès lors il est passionnant de savoir — puisqu'il s'agit d'un fait et non plus d'une hypothèse encore aventurée ! — comment l'homme est devenu l'homme.*

Pour une bibliographie complète des sciences préhistoriques, un gros volume ne suffirait pas. Notre intention est simplement de citer les ouvrages qui nous paraissent particulièrement indiqués pour connaître le résultat des recherches de la manière la plus agréable et la plus efficace à la fois.

L'œuvre maîtresse est évidemment celle de Teilhard de Chardin. Notamment :

Teilhard de Chardin : « Le phénomène humain ». Editions du Seuil, Paris.

Teilhard de Chardin : « L'apparition de l'homme ». Editions du Seuil, Paris.

Teilhard de Chardin : « Le groupe zoologique humain ». Albin Michel, Paris, 1956.

Mais même dans ses ouvrages les plus spécialisés, philosophie et science sont si étroitement mêlées que le novice éprouve quelque difficulté à en dissocier les parts respectives. Et autant les vues de l'auteur s'avèrent enrichissantes en matière scientifique, voire proprement géniales quand on

y décèle les linéaments de sa doctrine de « l'évolution tâtonnée », autant elles sont discutables sur le plan métaphysique.

A mon avis, l'intérêt gagne à être accroché par :

A. Senet : « L'homme à la recherche de ses ancêtres ». Paris, Plon, 1954.

Son sous-titre : « Roman de la Paléontologie », ne doit pas créer de suspicion. Comme procédé d'exposition, l'auteur a voulu recourir à la formule « grand reportage ». Les affirmations avancées n'en sont pas moins solides.

Il est intéressant de savoir par quelles tribulations la préhistoire a dû passer pour se constituer comme science et quels pionniers ont frayé la voie. Deux ouvrages en donneront un aperçu très pittoresque.

R. Moore : « Les commencements de l'homme ». Arthaud, Paris, 1957.

H. Wendt : « A la recherche d'Adam ». Paris, 1953.

Le premier surtout brosse des portraits particulièrement hauts en couleur.

Cela fait et de crainte de se noyer aussitôt dans les détails, on se munira d'un solide fil d'Ariane grâce à deux petits volumes de la collection « Que sais-je ? », modestes par leurs dimensions mais fort clairs :

C. Arambourg : « La genèse de l'humanité ». P.U.F., Paris, 1943.

E. Guyénot : « L'origine des espèces ». P.U.F., Paris, 1958.

Comme ouvrages encore « généraux » et pas trop orientés vers un point particulier, parmi les plus récents il y a :

W. Howells : « La race humaine ». Payot, Paris, 1957.

Von G.-H.-R. Koenigswald : « Les premiers hommes sur la terre ». Denoël, Paris, 1956.

A. Leroi-Gourhan : « Les hommes de la préhistoire ». Bourrelie, Paris, 1955.

H. Kühn : « L'éveil de l'humanité ». Corréa, Paris, 1956.

H. Weinert : « L'homme préhistorique ». Payot, Paris, 1944.

Depuis quelques années, en effet, les découvertes s'accumulent si rapidement que dans ce domaine il n'est pas futile de préférer les ouvrages les plus récents. Mais, bien entendu, on aura toujours intérêt à se pénétrer des « classiques », même s'il s'agit d'ouvrages anciens, quand leurs auteurs ont pour nom : Boule, Breuil, Piveteau, etc.

En tout cas, un ouvrage récent fait, à mon avis, remarquablement le point. C'est :

Bergougnieux : « La préhistoire et ses problèmes ». Paris, Fayard, 1958.

Enfin, parmi les ouvrages faciles à lire tout en étant solides et profonds mais déjà « philosophiques », je recommande :

A. Vendel : « L'homme et l'Evolution ». Gallimard, Paris, 1946.

*Evidemment il y a mille manières d'aborder la connaissance de la Préhistoire et la présente bibliographie n'a pas d'autre prétention que d'en faciliter les approches (s'il s'agissait de s'initier à la recherche préhistorique, ce serait un tout autre problème et le mieux serait évidemment de participer à des fouilles ou d'étudier des ouvrages spécialisés comme ceux de Nougier dont on me dit le plus grand bien).*

*On s'intéresse surtout aux six mille dernières années. Et c'est bien normal car l'homme a une « histoire » depuis qu'il a réussi à « transformer le monde ». Mais la feuille ne doit pas cacher la forêt : outre qu'il est passionnant à tous égards de savoir comment l'homme est devenu humain, les faits contemporains prennent un tout autre relief et même une tout autre signification quand on les replace dans les perspectives totales de la destinée humaine.*

Jean VUILLET.

GEORGES SALET et L. LAFONT : L'évolution régressive (aux Editions Franciscaines, Paris.)

Qu'il y ait évolution des organismes, selon les modifications du milieu, nul ne peut le nier.

Cette évolution est-elle forcément progrès, comme semblent parfois le laisser croire certaines théories mécanistes ? Il y a seulement adaptation plus ou moins rapide au milieu ; survivent et se développent les organismes qui ont triomphé dans cette évolution. Les autres dépérissent.

Ce processus s'explique fort bien selon notre processus de tâtonnement expérimental, qui explique de même, et pour les mêmes raisons, que certains organes mal adaptés aux conditions nouvelles se soient atrophiés et que d'autres se soient déve-

loppés jusqu'à justifier la naissance d'espèces nouvelles.

On sait que c'est là l'explication que donne Teilhard de Chardin. Si les organismes les plus intelligents parvenaient à triompher, l'humanité marcherait inévitablement vers une perfection qui pourrait être le grand but divin des catholiques.

Mais les théories de Teilhard de Chardin sont bien souvent aux limites intelligentes de l'orthodoxie catholique, et je crois que seuls les esprits vraiment chrétiens, sans œillères formelles, les avaient acceptées, comme pouvaient les reconnaître valables les non-croyants. Teilhard de Chardin

avait tenté un pont qui reste peut-être l'initiative la plus exaltante de notre époque en ce domaine. On n'a pas fini de parler de Teilhard de Chardin.

Mais l'intelligence ne satisfait pas toujours les croyants. Il y faut la fidélité aux dogmes que bousculait dangereusement Teilhard de Chardin... Voici donc **l'évolution régressive**. A l'origine, il n'y avait point l'inorganisé évoluant au cours des siècles vers la perfection divine. Il y avait la perfection divine, l'âge d'or, où les êtres eux-mêmes ne mouraient pas. (Dieu, disent les auteurs, pouvait bien avoir un système à lui pour les faire disparaître.)

Tout a dégénéré depuis le péché du premier homme.

Là, nous ne sommes plus dans le domaine de l'intelligence, mais dans celui de la croyance. L'explication contenue dans ce livre n'est valable que si vous croyez. Nous sommes loin de Teilhard de Chardin.

Fondement religieux : « La nature humaine était excellente à tous points de vue et c'est la faute du premier homme qui a

entraîné pour l'humanité la souffrance, la maladie et la mort. »

Les antireligieux ont beau jeu pour dire que ce Dieu a la rancune tenace et que voilà bien des cataclysmes pour une faute.

Les auteurs se réfèrent au premier chapitre de la Genèse : « Dieu dit : « Qu'il y ait des luminaires dans le firmament du ciel pour séparer le jour et la nuit : qu'ils soient des signes, qu'ils marquent les époques, les jours et les années. » Et cela fut ainsi.

Nous reconnaissons notre ignorance pour ce qui concerne l'origine de la vie. Mais qu'on ne continue pas à nous donner des explications enfantines qui eurent peut-être en leur temps leur majesté mais qui ne sont plus aujourd'hui des raisons suffisantes pour étayer la foi. Il faut autre chose au monde inquiet que le dogmatisme qu'il soit religieux ou scientifique. Nous sommes nous aussi à la recherche des principes de vie pour lesquels nous ne récusons d'avance aucune bonne volonté intelligente et sensible.

C. F.

## PIERRE TEILHARD DE CHARDIN : L'Avenir de l'Homme. (Editions du Seuil, Paris.)

Il n'y a rien de plus riche, de plus réconfortant et de plus optimiste que les écrits de Teilhard de Chardin. Il regarde le monde de si haut, avec une telle envolée par dessus les espaces et le temps, avec tant de compréhensif bon sens que chaque chapitre, chaque paragraphe mériterait ici analyse et discussion. A cette hauteur surhumaine, le penseur semble insensible aux mesquineries, aux fausses manœuvres, aux erreurs dont les humains font trop souvent leur commune nourriture. Il ne voit que ce qui surnage, fruit d'une évolution dont il nous trace la fresque, tel un dieu ordonnant la marche du monde. Et lorsque, accidentellement, il nous parle de religion, il s'agit d'une conception si idéaliste que nous ne lui voyons plus aucune commune mesure avec ce que sont les religions qui se partagent l'exploitation terrestre de l'idéal invincible de la marée humaine.

J'ai noté sur la page de garde, au fur et à mesure de la lecture, plus d'une trentaine de pages de la plus haute importance, que nous ne pouvons donc passer en revue ici, nous réservant de nous y référer assez longuement au cours de nos travaux à venir.

Prenons seulement aujourd'hui quelques points caractéristiques :

L'évolution est un fait, liée à la réalité-Vie. C'est ce que j'ai résumé moi-même au début de mon « **Essai de Psychologie sensible** » en disant : **La Vie est.**

Mais qu'est ce progrès ? Faut-il le voir à l'échelle humaine ou à l'échelle du Cosmos ?

« Le Progrès n'est pas ce que le vulgaire pense, et ce qu'il s'irrite de ne jamais voir arriver. Le Progrès n'est pas immédiatement la douceur, ni le bien-être, ni la paix. Il n'est pas le repos. Il n'est pas même directement la Vertu. Essentiellement, le Progrès est une force, et la plus dangereuse des forces. Il est la Conscience de tout ce qui est et de tout ce qui se peut. Dût-on exciter toutes les indignations et heurter tous les préjugés, il faut le dire, parce que c'est la vérité : **Etre plus, c'est d'abord savoir plus.**

« Ainsi s'explique la mystérieuse attirance qui, en dépit des déceptions subies et des condamnations a priori, ramène invinciblement les hommes à la science comme à la source de la vie. Plus fort que tous les échecs et tous les raisonnements, nous

portons en nous l'instinct que, pour être fidèles à l'existence, il faut savoir, savoir toujours plus, et pour cela chercher, chercher toujours davantage, nous ne savons pas exactement quoi, mais quelque chose qui, sûrement, un jour ou l'autre, pour ceux qui auront sondé le Réel jusqu'au bout, apparaîtra. »

Et, en faveur du progrès, voici cet appel pathétique et réconfortant :

« Si l'on y prend garde, le monde de la pensée humaine présente actuellement un spectacle bien extraordinaire : portés par un mouvement d'ensemble inexplicable, les hommes les plus opposés d'éducation et de croyance se sentent aujourd'hui rapprochés, confondus, dans une passion commune pour cette double vérité qu'il existe une Unité Physique des êtres, et qu'ils en sont les vivantes et actives parcelles.

« Tout se passe comme si un fait nouveau et puissant s'élevait au travers du pays des âmes, recoupant toutes les catégories anciennes, et réunissant pêle-mêle, sur chacun de ses versants, adversaires et amis d'hier : d'un côté, la vision rigoriste et stérile d'un Univers formé de pièces invariables et juxtaposées ; de l'autre, l'enthousiasme, le culte, la contagion d'une vérité vivante qui se construit à partir de toute action et de toute volonté. Là, un groupe d'hommes associés par la seule force et pour la seule défense du passé. Ici, une influence de néophytes sûrs de leur vérité et forts de leur compréhension mutuelle, qu'ils sentent définitive et totale. »

**Les processus d'éducation** (idées qui peuvent servir de préface aux recherches de cette revue) :

« Philosopher, c'est organiser les lignes de réalité autour de nous. Ce qui apparaît donc d'abord, dans une philosophie, c'est un ensemble cohérent de relations harmonisées. Mais cet ensemble particulier, si nous y prenons garde, ne s'établit jamais que pour un Univers conçu, intuitivement comme doué de certaines propriétés déterminées, celles-ci ne constituant pas un objet spécial mais une condition générale de connaissances. Que ces projets viennent à changer, et c'est toute la philosophie qui, sans se rompre pour autant, joue et réajuste ses articulations ; tel un dessin tracé sur une surface souple, et qui se modifie quand, de celle-ci, on change la courbure. En fait, le passé de l'intelligence est plein de ces « mutations », plus ou moins brusques, trahissant, en plus d'un mouvement des idées humaines, une évolution de l'espace dans lequel se constituent les idées

— ce qui est évidemment beaucoup plus suggestif et plus humain. »

Et l'auteur cite quelques-unes de ces mutations :

a) Jusqu'au XVI<sup>e</sup> siècle, l'ensemble des hommes se représentaient encore l'espace et le temps comme des compartiments limités dans lequel les objets se trouvaient juxtaposés d'une manière interchangeable... Mais un beau jour, sous l'influence de causes internes et externes diverses, cette perspective s'est mise à changer. Spatialement, nos perceptions du monde se sont éveillées à l'Infini et à l'Immense.

b) Jusqu'ici, l'Homme avait pratiquement vécu, dans l'ensemble, sans analyser bien loin les conditions de légitimité et de développement requises par son effort. Il agissait au jour le jour — pour des intérêts plus ou moins proches et limités — instinctivement plus que rationnellement. Et voici que, autour de lui, l'atmosphère se fait portante, consistante et chaude. Avec le sens de « l'unification universelle » à laquelle il s'éveille, une onde de vie nouvelle pénètre les fibres et la moelle de ses moindres opérations, de ses moindres désirs. Tout s'illumine, tout se dilate. Tout s'imprègne d'une saveur essentielle d'absolu.

(Une mutation identique pourrait être notée et expliquée pour ce qui concerne notre éducation actuelle.)

Et cueillies çà et là, parmi une infinité de notations, quelques pensées qui vous donneront, avec une idée du contenu de ce beau livre, le désir, le besoin de le lire :

« Sans l'évolution biologique, qui a construit le cerveau, il n'y aurait pas d'âme sanctifiée. »

« Un goût passionné de grandir, d'être, voilà ce qu'il nous faut. Arrière donc les pusillanimes et les sceptiques, les pessimistes et les tristes, les fatigués et les immobilistes ! La Vie est perpétuelle découverte. La Vie est mouvement. »

« Ce qui, finalement, tend à séparer en deux camps les hommes d'aujourd'hui, ce n'est pas la classe, mais un esprit — l'esprit de mouvement. Ici, ceux qui voient le Monde à construire comme une demeure confortable ; et là, ceux qui ne peuvent l'imaginer que comme une machine à progrès — ou mieux comme un organisme en progrès. Ici, « l'esprit bourgeois » dans son essence ; et, là, les vrais « ouvriers de la Terre », ceux dont on peut aisément prédire que — sans violence, ni haine, mais par pur effet de dominance biolo-

gique — ils seront demain le genre humain. Ici le déchet, — là les agents et les éléments de la Planétisation. »

« Le grand ennemi », « l'ennemi n° 1 » du monde moderne, c'est l'ennui. »

« Quels que doivent être demain les retentissements économiques (sur ou sous-estimés) de la bombe atomique, il reste que, pour avoir étendu notre main jusqu'au centre même de la matière, nous avons découvert à l'existence un intérêt suprême : l'intérêt de pousser plus loin, jusqu'au bout,

les forces de la vie. En faisant éclater les atomes, nous avons mordu au fruit de la grande découverte. C'en est assez pour qu'un goût soit entré dans nos bouches que rien désormais ne saurait effacer : le goût de la super-crétion. »

« Par nature, tout ce qui est foi monte ; et tout ce qui monte converge. »

« Plus une idée est grande et révolutionnaire, plus elle rencontre de résistances à ses débuts. »

C. F.

F. J. J. BUYTENDIJK : Le Football, une étude psychologique.  
(Collection « Textes et Etudes Philosophiques », édit. Desclée)

S'il nous vient à l'esprit de signaler à l'attention de nos lecteurs ce petit ouvrage d'une cinquantaine de pages paru en France il y a sept ans, c'est qu'à notre sens il mérite d'être lu et relu par tous ceux qui cherchent à débrouiller le nœud de significations (psychologiques, sociologiques, existentielles) du phénomène du sport. Ajoutons que cet opuscule et, en général, la collection dont il fait partie, ne nous paraissent pas avoir bénéficié de la juste publicité qu'ils requièrent, si l'on en juge par l'ignorance des libraires à leur sujet.

Le texte offert ici au lecteur français reproduit, en l'élargissant, une conférence faite en 1950 à l'Académie d'Education Physique d'Amsterdam, par B. Buytendijk, professeur de psychologie à l'Université d'Utrecht. Nous suivrons le cheminement même de la pensée de l'auteur, laissant cependant entre parenthèses, pour plus de clarté, les préliminaires philosophiques.

M. Buytendijk part d'une observation concrète : « Deux garçons jouent au ballon dans la rue. Un promeneur... reçoit le ballon juste devant lui. Que va-t-il faire ? Chacun le sait d'expérience : donner un coup de pied dans le ballon... » (p. 21). Pourquoi cela ? Apparemment, pour rendre service aux joueurs. Plus profondément, parce que le ballon suscite le coup de pied, chez le promeneur, ce qui constitue, pour ce dernier, un indéniable plaisir.

Avant de poursuivre son analyse, l'auteur fait remarquer que n'importe qui n'est pas également réceptif à l'action « saisissante » du ballon. L'acte de donner un coup de pied exige, en effet, une sortie hors de soi, hors du monde (de pensées, de sentiments, de préoccupations) où nous sommes plus ou moins enfermés. « L'homme pré-occupé, par exemple l'intellectuel qui réfléchit ou le citadin plein de soucis, porte

avec lui le monde de pensées qui l'entoure et le ballon ne peut y pénétrer. La jeune fille coquette qui choisit d'être disponible à toutes les situations changeantes de la rue et, en particulier, aux regards des passants, est tellement enfermée dans ses relations et dans son « attitude », qu'elle ne veut pas perdre son allure (1) et elle ne frappera pas plus le ballon que le digne promeneur qui ne peut pas abandonner sa gravité sans « tomber » à l'extérieur de son monde. » (p. 22.) Remarques importantes qui nous permettront de comprendre, un peu plus loin, quel champ d'ouverture spatiale constitue pour le joueur une compétition de football : frapper le ballon deviendra un acte libérateur, réalisant la sortie hors de soi, l'évasion hors de l'espace exigu où nous cantonne la civilisation technique urbaine.

Revenant à sa première observation, M. Buytendijk en dégage deux questions qu'il s'efforcera d'expliquer :

1° Quelles sont les particularités d'un ballon ?

2° Quelles différences existent entre le jeu de balle avec la main et le jeu de balle avec le pied ?

En rapport avec celles-ci, d'autres questions seront examinées par la suite.

3° En quoi consiste l'intérêt du football pour les joueurs ?

4° En quoi consiste l'intérêt du football pour les spectateurs d'un match ?

5° Pourquoi les compétitions de football sont-elles nées et se sont-elles développées à l'époque contemporaine (ère industrielle) ?

(1) Nous présenterons, dans une prochaine chronique, les vues de Buytendijk sur la psychologie de la femme.

Chacune de ces questions fait l'objet d'éclaircissements présentés dans un style très dense, en même temps que très nuancé, avec une originalité de vues et une perspicacité qui appellent une lecture attentive. Nous nous bornerons, pour notre part, à dégager l'essentiel de ces considérations.

\*

Ce qui caractérise la balle en tant qu'être physique, en rapport avec l'homme, c'est avant tout sa sphéricité. La sphère, en sa toute simplicité, est un corps géométrique parfait. Mais sa perfection ne captive pas seulement l'esprit du mathématicien. Elle met en cause le sentiment même de celui qui la palpe. Qu'éprouve-t-on, précisément, à tâter une sphère ? La main nous met en contact (et, par là, nous achemine à sa participation) avec un objet entièrement clos sur lui-même, démuné de toute aspérité, d'une égale courbure : ce qui fait que « nous nous trouvons toujours, par l'intermédiaire de la main qui palpe, également loin du milieu, du centre de gravité de l'objet. » (p. 24.) La sphère est tout entière à la main qui en récapitule la forme et en éprouve la totale consistance. Nous sommes en prise sur cet objet, mais d'une façon ambiguë puisque s'il est vrai qu'il s'abandonne sans réserve au jeu de la main, il n'en garde pas moins resserrée sur soi toute l'épaisseur de son intériorité matérielle.

La palpation de la sphère engendre un sentiment de profonde satisfaction — aussi peut-elle se développer facilement en un geste de caresse qui, par son rythme jamais achevé, se reprenant sans cesse, renouant perpétuellement avec son origine, éternise la sensation et le bonheur qui lui est lié : geste de la mère caressant la tête de son enfant, geste de l'enfant enrobant de la main son ballon ou la tête de son ours.

On pourrait prolonger les vues de M. Buytendijk par des observations inspirées de la psychanalyse : bien des obsessions, bien des frustrations s'expriment dans une prédilection pour l'objet rond, pour le geste de palpation et de caresse ; l'exaspération du toucher trahit, furtivement, le besoin jamais assouvi d'une complétude, d'un plus-être (le sentiment d'incomplétude est-il lié nécessairement à la frustration du sein maternel, c'est une autre question) : qu'on se rappelle le geste de Lennie caressant au fond de sa poche le corps tiède et palpitant d'une souris (Steinbeck : « **Des souris et des hommes** ») ou encore, chez M. Bloom, l'obsession des opulentes rondeurs de ces dames (Joyce : « **Ulysse** ») ou le ressassement mental de Molloy à propos

des pierres à sucer (Beckett : « **Molloy** ») (2). La valorisation du sphérique, particulièrement du sphérique doux et chaud, témoigne de la dimension charnelle de notre insatisfaction d'être au monde. — Apparemment, cela semble très loin du football. En réalité, comme nous le verrons, quelque chose de cette insatisfaction habite le corps du joueur comme celui du spectateur.

Ajoutons, pour en finir avec les caractéristiques de la sphère, que celle-ci relève de la mythologie du cercle et, comme telle, intervient dans un grand nombre de mythes et de rites primitifs. M. Buytendijk se contente d'indiquer cette direction de sens, dont l'exploration exigerait un travail de longue haleine (3). Il se peut que la satisfaction engendrée par la sphère ne soit pas entièrement d'ordre sensible. Le monde conscient et même l'inconscient individuel sont loin d'épuiser le champ de significations de la sphère et du cercle. Ce qui reste en nous de conscience mythique (collective), et qui hante rêves et œuvres d'art, y trouve son compte. La sphère demeure attirante parce que, de tous temps et sous toutes les latitudes, elle a fait l'objet d'un culte (4). Nous verrons d'ailleurs que le cérémonial, qui marque le début de la compétition de football et les

(2) La succion (d'où dérivera. expression culturelle, le baiser) est la forme la plus primitive, antérieure à la préhension, à la palpation et à la caresse, de la prise de possession du monde.

(3) Le symbolisme du cercle et de la sphère a été étudié par Mircea Eliade (*Traité d'Histoire des Religions, Le Mythe de l'Eternel Retour, Images et Symboles*), et par C.G. Jung (*Métamorphoses de l'Ame et ses Symboles*). Les vues de Jung sont condensées dans l'ouvrage de J. Jacobi : *La Psychologie de C.G. Jung*, éd. Delachaux et Niestlé.

(4) Dans *Vingt-quatre heures de la Vie d'une Femme*, Stephan Zweig a exprimé avec vigueur le contenu émotionnel du jeu de roulette. La boule, dans ses apparentes hésitations, dans ses retours imprévus et dans sa progression toutefois inexorable, incarne le destin. La fascination qu'elle exerce aussi bien sur le spectateur que sur le joueur tient à l'aura de sacralité qui l'environne. L'expérience du jeu possède une dimension mystique dans la mesure où elle nous projette hors de notre condition quotidienne et nous met en contact avec des forces qui nous dépassent.

différentes reprises de son déroulement, participe de cette tradition.

Notons enfin que la sphère, comme objet de jeu, est d'autant plus parfaite qu'elle est élastique. L'élasticité lui confère une sorte de vie. La balle **répond** au joueur et, par sa réponse même, réveille sans cesse l'activité de celui-ci.

\*

La seconde question « concerne la différence entre les jeux de balle qui se pratiquent avec la main et ceux qui se pratiquent avec le pied ou, plus simplement, entre l'action de jeter et l'action de frapper du pied. » (p. 29.)

L'analyse de M. Buytendijk s'appuie de nouveau sur une observation concrète : on constate, en effet, que les petites filles préfèrent généralement les jeux de balle à la main alors que « les garçons préfèrent le football, et cela d'autant plus qu'ils deviennent plus âgés. » (p. 30.) Il ne faut pas chercher la raison de ce fait dans une différence de force musculaire entre filles et garçons (les filles jouent au tennis qui entraîne une sérieuse dépense de force). En réalité, nous sommes renvoyés à la description des modes d'existence particulières à la fille et au garçon. Seule cette description phénoménologique pourra nous introduire peu à peu à la compréhension du football.

Notons d'abord qu'il y a plus d'agressivité dans le fait de donner un coup de pied que dans celui de jeter (5). En outre, l'acte de jeter implique celui de saisir et donc de recevoir. L'acte de frapper du pied appelle seulement le renvoi d'un coup de pied. D'autre part, l'acte de frapper du pied comporte en général plus de risques parce qu'il compromet l'équilibre du joueur, la stabilité de son attitude corporelle. Le coup de pied peut prendre une tournure acrobatique qui satisfait le goût viril du risque. Enfin, l'acte de frapper du pied est un mouvement particulièrement expansif. Il ouvre le schéma corporel — ce schéma que la jupe féminine a pour fonction de fermer. L'acte de frapper du pied est donc spécifiquement masculin et le jeu de football apparaît comme une démonstration plastique de la virilité. « Dans le jeu de football apparaît sous une forme ludique le schéma fondamental des tendances masculines et des valeurs du monde masculin. C'est pourquoi, dans le jeu indiscipliné des enfants, on trouve déjà, comme on peut s'en rendre compte chaque jour dans la rue, une orientation vers un but, l'intention

d'atteindre quelque chose... un combat et une performance, et donc aussi la tension et l'effort, toute une série de caractéristiques de l'être masculin (l'homo faber) qui souhaite rencontrer le monde comme une résistance à vaincre. » (p. 33.) Précisons immédiatement que la compétition, avec ce qu'elle implique d'organisation, de réglementation, de difficultés particulières (discipline des pieds, par exemple, plus difficile à obtenir que celle des mains) exprimera bien ce monde de tâches, à la limite dangereuses, où se situe la présence masculine.

A cette forme de jeu s'oppose radicalement le jeu féminin qui consiste en une série de figures exécutées avec la balle : les filles développent jusqu'à la virtuosité cette « continuité des reprises et des variantes » par quoi elles semblent véritablement « cultiver l'acte de saisir. »

\*

Pour comprendre, maintenant, l'intérêt que représente une compétition de football pour celui qui y prend part sur le terrain, il faut rechercher les caractères propres à ce type de compétition.

Remarquons tout d'abord que le football est un jeu d'équipes qui ne laisse aucune place aux a parts. Le joueur fait son chemin, accomplit son aventure, compte tenu du jeu de ses coéquipiers et de ses adversaires. Il y a là une limitation de sa liberté d'action qui renforce le caractère de performance inhérent au jeu. Notons aussi que le joueur se sait toujours regardé, même en l'absence de tout public, par le simple fait de la présence des coéquipiers et adversaires ; d'où la double satisfaction qui lui vient de la performance en tant que telle et en tant qu'accomplie sous le regard d'autrui. Mais, de toute façon, la situation particulière à la compétition consiste en

---

(5) M. Buytendijk fait justement remarquer que l'acte de jeter peut être masculinisé (par exemple, dans le base-ball) : le jet est alors plus direct, plus agressif que chez la fille. La fille jette d'ailleurs d'une façon moins centrifuge que le garçon. (Il suffit, pour s'en apercevoir, de comparer le style d'une équipe de filles et celui d'une équipe de garçons dans le jeu de basket.) Mais l'inverse ne peut être vrai : l'acte de frapper avec le pied (nous ne disons pas piétiner) ne peut être féminisé. C'est pourquoi les jeunes filles qui aiment à donner des coups de pied sont celles qui aspirent plus ou moins consciemment à la virilité.

une rencontre humaine (6) où le joueur s'oublie tout en restant lui-même. Il reste lui-même dans la mesure où son jeu propre (comportant un style irréductible à celui de tout autre joueur) s'imbrique dans le jeu d'autrui, ce qui lui interdit toute démonstration abusive de sa personnalité. L'exhibitionnisme sportif, à base de narcissisme juvénile, est la négation même du sport.

Autre caractéristique : la présence d'un cérémonial au début de la partie et après chaque but, cérémonial qui marque un temps de silence et introduit une certaine gravité religieuse, un « sérieux solennel » au cœur même du jeu : instant où les équipes, ramassées sur elles-mêmes, s'affrontent avant de s'entremêler, font bloc avant de se démultiplier à travers tout l'espace du terrain.

Insistons aussi sur le caractère dramatique de la compétition de football : à la différence d'une compétition d'avirons ou d'une course à pied qui se déroulent d'un seul tenant, le football inclut « une position de départ, un développement du jeu, un développement de la situation, une tension croissante et une détente, un but ou non, etc... » (p. 39.) La temporalité d'un match de football est donc faite d'instantanés successifs, riches de tension, d'émotion, permettant de complets renversements de situation — en rapport avec une spatialité extrêmement mobile où concentrations et explosions de joueurs se succèdent à un rythme discontinu, imprévisible. La logique du jeu est perpétuellement démentie par l'imprévisibilité des réactions des joueurs et du ballon. A l'intérieur, donc, d'une organisation rigoureuse (dont la règle du jeu constitue le fondement), il y a place pour l'indétermination, pour le hasard, pour la liberté. Le football n'est pas une pure technique. Il y entre du fortuit, ce qui garantit son attrait.

Toutes ces caractéristiques, auxquelles s'ajoutent, bien entendu, l'agressivité contrôlée et la démonstration de la virilité sont à la base de l'intérêt éprouvé par le joueur de football dans l'exercice de son sport. Mais M. Buytendijk a raison d'y ajouter l'atmosphère particulière qui règne au sein des équipes. Il nous fait remarquer que le terme du jeu n'est pas d'écraser l'adversaire mais de jouer une bonne partie. L'adversaire ne peut être supprimé car il est la condition même du jeu. La perfection de la partie réside dans l'habileté des équipes à s'articuler l'une l'autre et non pas dans leur puissance d'écrasement. L'articulation des équipes adverses n'est possible

que là où règne la morale du fair-play : respect des règles du jeu, acceptation des sanctions éventuelles, respect de l'arbitre, respect de l'adversaire, bonne humeur. C'est à cette condition seulement que le football peut conserver son authentique valeur socio-pédagogique — encore faut-il que « les spectateurs considèrent le match comme un jeu qui se déroule entre deux parties et non pas comme une bataille d'un certain nombre d'amis, de concitoyens ou de compatriotes, contre un « ennemi » (p. 42) car les équipes ne peuvent être totalement indifférentes aux réactions du public.

\*

Nous ne nous étendrons pas à décrire la popularité du football : elle fait partie du visage de notre civilisation. Mais, pour bien comprendre l'engouement des présentes générations pour ce sport, il importe de saisir en sa particularité la situation du spectateur.

Le spectateur se trouve dans une situation privilégiée. A distance des équipes et du terrain de jeu qu'il domine, il accède à une vue perspective de la partie. Il en perçoit le déroulement dans son ensemble beaucoup mieux que ne peut le faire le joueur, prisonnier des exigences de l'action dans l'instant. Mais d'autre part, il a la possibilité, par participation affective, d'habiter le terrain, de manœuvrer avec telle équipe ou tel joueur de son choix. Proximité et éloignement (surplombant), participation affective et point de vue critique, ainsi peut se définir la situation du spectateur.

Mais il est évident que c'est le caractère dramatique de la partie — sa marge d'incertitude, l'alternance de la tension émotionnelle et de la détente — qui constitue l'intérêt majeur de la compétition. A quoi il convient d'ajouter « l'intervention de l'orgueil national ou local, le cuite suggestif qui est porté aux sportifs favoris (7) et l'encouragement qui est apporté à tous ces

---

(6) Dans *Phénoménologie de la Rencontre* (Desclee de Brouwer, 1952), Buytendijk a développé ses vues sur le problème de la communication interhumaine.

(7) Le Champion occupe une place de choix parmi les Héros des mythes modernes. Cf. l'article de Jacques Ellul : « *Mythes Modernes* » (*Diogène* n° 23, juillet 1958).

éléments par les conversations et les journaux. » (p. 47.)

\*

Maintenant, comment comprendre l'apparition du football dans l'espace et dans le temps ? Cela n'est possible que si l'on découvre, dans l'expérience du football, une réponse à l'expérience du monde où il est apparu.

Le football est né à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle en Angleterre et s'est répandu très rapidement en Europe occidentale. Il est né et s'est développé dans les centres industriels. Or, c'est un fait que la civilisation technique marque une prédilection pour la coopération, pour toutes les formes collectives d'activité (8). D'autre part, la civilisation

technique, en développant à la fois un hyper-intellectualisme (cultes du plan et des statistiques) et un automatisme stupide, engendre l'ennui, le désintérêt de la production et donc la recherche de compensations, parmi lesquelles il faut placer en bonne position le sport. Dans la mesure, aussi, où le travail se vide de pensée et où le souci majeur devient celui du loisir, de la disposition du temps libre, le sport apparaît comme la possibilité de combler le temps et se présente comme une voie d'accès à un type d'humanité supérieure (au regard de la condition inhumaine qui est faite au travailleur). L'espace du jeu peut devenir dès lors, pour le jeune ouvrier, l'espace de son meilleur accomplissement.

Claude COMBET.

---

(8) « Celui qui comprend quelque chose à l'esprit de la culture grecque voit bien qu'une partie de football eût été impossible aux Jeux Olympiques. Dans une civilisation avant tout érotique et esthétique, on appré-

cie plutôt les performances personnelles. Une culture technique valorise le « travail d'équipe », même dans les jeux démonstratifs qui représentent de façon formelle l'idée de civilisation. » (p. 49.)



# TECHNIQUES DE VIE

ADMINISTRATION ET RÉDACTION

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

France et Etranger  
Communauté

Prix annuel de l'abonnement (5 numéros)..... 1.000 1.300

Le numéro : 250 fr.

Le gérant : C. FREINET

Imprimerie ÆGITNA - CANNES (A.-M.)