

LES FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES DES TECHNIQUES FREINET

TECHNIQUES DE VIE

BIMESTRIEL

14

JUIN 1962

*4 // important
Art. de Freinet p. 2 et suivants*



S O M M A I R E

- C. FREINET... .. Pour un meilleur travail
- M. BARRÉ.. ... De l'influence des idées fausses sur la pédagogie
- P. LE BOHEC... .. Pour une méthode naturelle d'Education physique
- R. UEBERSCHLAG Le point de vue allemand sur les méthodes naturelles
- Livres et revues

Comité de Patronage

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

Comité de Rédaction

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

Pour un meilleur travail

par C. FREINET

Dans l'article qui suit et dont nous vous prions d'excuser la longueur, nous expliquons les difficultés que nous avons rencontrées pour remplir le programme que nous nous étions peut-être un peu prétentieusement fixé. Il était peu dans notre rôle, en effet, de susciter des discussions théoriques pour établir des fondements qui s'inscriront difficilement dans les aspects actuels de la psychologie, de la pédagogie et même de la philosophie.

A la suite de notre enquête sur l'enseignement des sciences et du calcul, nous avons reçu de très intéressantes réponses de personnalités de tous milieux, dont l'éventail rappelle celui des colloques que nous avons organisés à Saint-Etienne, Caen, Grenoble et, récemment, à Lyon. C'est ce dialogue dont je m'appliquerai à remplir impartialement le rôle d'animateur que nous allons rendre permanent, cette permanence se répercutant dans les colloques que nos camarades vont organiser à travers la France, sous le signe de notre *Association pour la Modernisation de l'Enseignement*.

L'expérience que nous avons menée ici pendant trois ans risquait de rétrécir arbitrairement les données de notre action, comme si le renouvellement de quelques techniques, si précieuses soient-elles, pouvait se suffire en dehors du large contexte pédagogique, social et culturel.

Nous nous attaquons à la complexité éducative en la plaçant, d'une part, dans le cadre de notre action pour la modernisation de l'enseignement, et en l'étendant à l'échelle internationale.

Nous donnons ci-dessous les premiers éléments de ce Colloque permanent, pour lequel nous serions heureux d'avoir la participation de nombreuses personnalités, enseignantes et non-enseignantes.

Et, débordant le cadre trop strictement psychologique, pédagogique et culturel auquel nous avions cru pouvoir nous cantonner avec profit, nous étudierons le destin de notre pédagogie moderne au sein même de notre *Association pour la modernisation de l'Enseignement* qui va enfin prendre son départ. Au cours de la prochaine année, *Techniques de Vie* paraîtra tous les mois : un numéro sur deux sera plus spécialement consacré à la Modernisation de l'Enseignement (AME). Notre prochain numéro sera déjà un numéro prototype de AME, avec plans de travail, sujets à étudier, colloques à organiser, etc.

Les discussions poursuivies dans l'AME nous aideront à mieux orienter nos travaux plus spécifiquement *Techniques de Vie*.

Et nous allons, délibérément, porter toutes ces discussions à l'échelle internationale. Il ne suffit plus, en effet, de modernisation de l'enseignement. En notre époque de marché commun, les normes mêmes de modernisation seront internationales. La tâche essentielle de notre *Fédération Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne (FIMEM)* sera justement de servir de cadre et de moyens à nos diverses recherches.

Dès maintenant, nous annonçons que nous commencerons sans retard

l'étude : dans notre mouvement de l'Ecole Moderne, dans l'AME et dans la FIMEM, du problème des examens. Il nous sera facile de faire le procès des examens en France. Nous demanderons à nos correspondants étrangers de nous présenter les innovations qui pourraient être utiles, pendant que nous étudierons, dans *Techniques de Vie*, le sens psychologique et culturel de nos recherches.

Cette vaste entreprise suppose, certes, que nous ayons, dans tous les milieux, les collaborateurs et les travailleurs qui nous permettront d'aboutir.

Nous aimerions, en attendant, que s'organise le colloque permanent dont nous précisons quelques données de base.

C. F.

Pour un colloque permanent "Techniques de Vie"

Il en est ainsi de toutes choses à leur naissance. Nous formons des vœux ; nous organisons en pensée les programmes d'avenir, et nous démarrons avec enthousiasme. Et puis les choses ne sont jamais exactement ce que nous les voudrions. Des voies se rétrécissent que nous croyions prometteuses, mais d'autres s'entr'ouvrent ou se devinent au bout desquelles nous rencontrerons peut-être le succès.

Tel a été le sort de notre revue *Techniques de Vie*.

Nous en avons justifié le programme. Il était né du besoin que nous ressentions tous de dépasser le stade expérimental qui nous a valu des conquêtes désormais sûres et définitives, pour nous engager au maximum vers les assises culturelles de notre pédagogie.

Une chose est certaine : des reconsidérations comme celles que nous avons opérées dans les Techniques de travail scolaire, le comportement des élèves et des maîtres, la notion même d'instruction, de formation et de culture remettent en cause un certain nombre de principes pédagogiques et psychologiques que nous ne saurions négliger. Nous nous appliquons nous-mêmes à cette étude, expérimentalement, techniquement. Mais nos recherches sont toujours contrées par les conceptions scolastiques que nous opposent la masse des éducateurs et des théoriciens qui, ne connaissant pas nos expériences, ne peuvent juger que selon une tradition dont ils sont prisonniers, avec des idées et des mots dont nous contestons la royauté. Nous bousculons ce qui est, en fonction du monde d'aujourd'hui et de demain, alors que le milieu que nous voudrions modifier vit encore avec le passé. Des idées, manifestement fausses, président — j'allais dire plus que jamais — au comportement des éducateurs et des parents : une campagne permanente de réaction pédagogique s'applique à montrer que la discipline démocratique que nous voudrions instaurer a fait faillite et qu'il faut en revenir aux méthodes autoritaires « qui ont fait leurs preuves », en attendant que les citoyens que nous aurons ainsi préparés à leur démission réclament un chef capable de les commander et de les mener ; le par-cœur est recommandé comme la forme la plus éminente du savoir. Et l'on crie au scandale quand nous osons affirmer, preuves en mains, que dans nos classes primaires du moins, la grammaire est inutile.

En lançant notre revue nous souhaitions et nous espérions qu'il se trouverait parmi ceux que nous appellerons les « intellectuels », sans que ce mot ait pour nous le moindre sens péjoratif, un nombre important d'éducateurs inquiets des problèmes graves que leur pose la vie et qu'ils nous aideraient

en conséquence à situer notre effort dans le grand complexe éducatif de notre époque.

A notre grand regret, nous ne sommes pas parvenus à établir le dialogue nécessaire. Nous remercions les inspecteurs et professeurs qui se sont attachés à déblayer le problème. Leur effort n'aura pas été inutile. Il nous a au moins fait prendre conscience des obstacles que nous avons à surmonter pour fonder progressivement, techniquement et théoriquement une pédagogie que le monde souhaite et attend.

C'est le Ministre lui-même qui, au cours de la cérémonie anniversaire de la mort de Jean Perrin a tracé les tâches urgentes de l'Université.

« Notre avant-garde scientifique et technique pose déjà les problèmes du XXI^e siècle, alors que le gros de la masse ne sait encore manier que les concepts du XIX^e siècle. Regardez nos villes atteintes de gigantisme où les progrès du confort se payent par de multiples inconvénients qu'ignoraient les précédentes générations ; regardez notre université elle-même qui contribue, plus que toute autre institution, au progrès général mais qu'on administre encore dans beaucoup de cas avec des méthodes héritées d'un autre siècle.

Si nous ne parvenons pas à inventer de nouvelles formules pour organiser et administrer en fonction du progrès des connaissances et du progrès matériel, c'est l'avenir de la civilisation qui risque d'être définitivement compromis, victime de querelles périmées. »

De cela les éducateurs eux-mêmes, et les parents aussi, sont convaincus. Témoins les livres, les articles de journaux qui dénoncent aujourd'hui ce décalage entre le progrès technique et la conception de la vie, entre les pratiques éducatives et les nécessités nouvelles du milieu où nous aurons, bien ou mal, à nous intégrer.

Théoriquement, l'idée est aujourd'hui admise. La difficulté reste encore de lui faire franchir le fossé qui la sépare de la pratique, et malheureusement nous nous trouvons là en présence de deux mondes presque imperméables. On ne raisonne pas, dans le civil, allais-je dire, comme on raisonne dans la fonction scolaire : l'éducateur démocrate en sociologie et en politique reste autoritaire et réactionnaire dans sa classe. Il suit fidèlement la nouveauté lorsqu'il s'agit de changer son auto ou d'acheter un transistor, mais il imposera à ses élèves la plume métallique qui n'est plus utilisée qu'à l'École, et acceptera de condamner, comble de l'illogisme, le stylobille dont il se sert lui-même. Il réclame — et il a raison — les quarante heures et l'assouplissement des administrations, mais il s'accommodera de pratiques scolaires qui sont la négation des principes pourtant courants en économie, de rationalisation et de productivité.

Le plus grave, c'est que, ne parvenant pas à dépasser ce fossé, le corps enseignant s'évertue à justifier théoriquement, psychologiquement, philosophiquement, sociologiquement même son impuissance et son repli. Exactement comme l'individu qui n'osant pas franchir l'obstacle qui le sépare d'un torrent de vie qui bousculerait trop ses habitudes et ses possibilités, se replie sur lui-même, et organise, loin du circuit normal, un ersatz de vie, avec ses lois et ses règles, qui font autorité dans ce milieu mais qui n'en restent pas moins un ersatz qui prépare les timides, les anormaux et les impuissants. La psychothérapie s'occupe de ces cas aujourd'hui classiques ; il serait temps qu'elle considère le cas le plus grave et plus général d'une université qui, selon le mot du ministre, vit et fonctionne, en cette fin de XX^e siècle, avec des habitudes, des concepts et des techniques du XIX^e siècle.

C'est contre cet état de fait que nous avons à lutter. C'est ce fossé que nous voudrions peu à peu franchir et combler. Ne nous étonnons pas de n'avoir pas réussi totalement à nos premiers essais. C'est sans doute que, non

totalement dégagés nous-mêmes de la scolastique que nous condamnons, nous n'avons pas encore su trouver les vraies voies de la modernisation indispensable.

Nous avons cru que nous pouvions discuter théoriquement de notre pédagogie comme s'il y avait une théorie en dehors de la vie et de l'action et que nos amis nous permettraient de la découvrir. Or, sur ce plan général, trop de choses nous séparent. Il faudra les reconsidérer à même notre pédagogie, à même le comportement des enfants et des maîtres. Essayons de préciser.

Nous parlons sans cesse de scolastique. Tout dépend bien sûr du sens que nous donnons les uns et les autres à ce mot. Le petit Larousse indique : Philosophie enseignée dans les écoles et universités du XI^e au XVII^e siècle ». Je ne sais si la philosophie actuelle est la digne descendante de cette scolastique, ce qui en justifierait davantage encore le retard sur les modes de pensée et de vie de notre époque. J'ai peut-être forgé moi-même un sens à cette scolastique en disant que j'appelle ainsi tout ce qu'on fait parce que c'est de l'École et qu'on ne fait pas, et qu'on ne ferait pas, en milieu non scolaire. Quand nous enseignons le français par le B-A = BA nous faisons de la scolastique parce que nul ne pratique ainsi dans la vie. Quand nous étudions par cœur des règles de grammaire ou des définitions scientifiques, nous faisons de la scolastique parce que nul n'emprunte cette voie dans la vie. L'École apparaît de ce fait comme une machine qui tourne sur elle-même, qui se satisfait, et se glorifie parfois, de ses résultats qui peuvent être évidents, mais qui n'en sont pas moins hors de la vie et ne servent pas forcément cette vie.

« J'aurais beaucoup à dire sur cette notion de scolastique, nous écrivait un de nos correspondants. Je crains que vous ne condamnerez sous ce terme, non seulement l'enseignement verbal et non motivé, mais encore le domaine tout entier de l'abstraction. Or, l'abstraction me semble très importante dans la vie intellectuelle et indispensable à l'enfant, je veux dire le préadolescent et l'adolescent. Je pense très profondément qu'à côté d'intérêts actifs ou pratiques, ou de communication, il y a, surtout à partir de 11-12 et 13 ans, et très tôt déjà, bien que de façon accidentelle, des intérêts profonds théoriques, préfigurant ce qu'on appelle, en sciences, la recherche fondamentale. »

Cette notion d'abstraction est justement une de celles qui mériteraient le plus d'être reconsidérée. Et si l'abstraction était non un deuxième stade auquel on atteindrait après avoir passé obligatoirement par le concret, mais le premier stade naturel, avant le concret ? Et si c'était la scolastique qui a faussé les données du problème en concrétisant trop tôt et mécaniquement ?

Dans notre n° de la Bibliothèque de l'E.M. sur *l'Enseignement du calcul* (1), nous écrivions : « Dans tous les domaines, l'individu fabrique de l'abstrait, mais il ne le fabrique point à partir du concret, et pas davantage en vertu d'un don particulier d'abstraction, mais par une opération naturelle de déviation des rapports, fruit de l'expérience. »

Dans son livre : « *Le matériel pour l'enseignement des mathématiques* (De-lachaux et Niestlé), Gattegno fait d'ailleurs une remarque similaire :

« Il est vain de rechercher une première abstraction, que ce soit dans l'ordre logique, dans l'ordre psychologique ou dans l'ordre historique. Quand se pose le problème de l'abstraction, nous sommes déjà en possession d'abstractions nombreuses sans lesquelles nous ne saurions formuler ce problème. La question est moins de savoir ce qui est l'abstrait en soi que de saisir comment nous progressons dans l'abstraction. »

(1) B.E.M. n° 13-14. Editions de l'École Moderne, Cannes.

En réponse aux deux questionnaires sur l'enseignement des sciences et l'enseignement du calcul, de nombreux professeurs, notamment des professeurs d'École Normale, ont bien voulu nous donner leur opinion. Nous n'en ferons pas ici la synthèse car nous n'avons jamais pensé que nous allions résoudre ainsi, en quelques pages, des problèmes aussi complexes que celui de ces deux enseignements. Les questions posées montrent seulement que nous voulions confronter les opinions de façon à détecter surtout les points sur lesquels nous ne sommes pas d'accord et qu'il nous faudra discuter : ce sera l'œuvre de l'année qui vient pour laquelle nous solliciterons à nouveau la collaboration de nos amis.

Il n'est pas inutile que nous disions à nouveau dans quel sens, et dans quel esprit nous désirons travailler dans notre revue *Technique de Vie*.

« Ou bien il s'agit, nous écrit encore un de nos correspondants, d'une revue destinée à faire connaître et à approfondir vos conceptions philosophiques et psychologiques, auquel cas je verrais mal comment y collaborer.

« Ou bien il s'agit, partant de vos techniques pédagogiques, d'en chercher les fondements même étrangers à vos propres manières de vivre. Auquel cas l'éventail se trouvera forcément ouvert, le point de rencontre étant évidemment dans la pratique des Techniques Freinet, et dans leur sens vécu "phénoménologique" comme dit G.-J. Michel. Mais dans ce cas, il faut accepter que s'y fassent jour des points de vue divers et philosophiquement différents. Vos disciples appartiennent à un large registre de pensée : il y a des marxistes, mais aussi des rationalistes classiques et des chrétiens. Pouvez-vous en refuser la parenté et la collaboration ? Je ne le pense pas, quant à moi, je ne pense pas qu'il soit interdit d'y parler métaphysique, car de quoi pourrait-on bien y parler ? Michel semble oublier qu'une pédagogie n'est pas seulement une technique pragmatique mais un effort pour faire s'incarner des valeurs, un idéal, et pour perpétuer un milieu de civilisation. En ce sens elle doit être déductive, même si cet idéal est sujet à discussion et à évolution. Il ne suffit pas de sentir un monde dans l'action : il faut encore le penser, le faire passer en conscience claire, mettre en relief à la fois les conditions psychologiques de cette action et les fins qui l'inspirent. »

Nous n'avons jamais pensé autrement. Nous avons dit dès nos premiers numéros que notre revue ne visait nullement à faire la seule apologie de nos techniques dans un but de propagande mais de susciter l'étude des questions que notre longue expérience nous porte à reconsidérer. Evidemment, nous ne sommes pas tous d'accord au départ, sinon la revue elle-même n'aurait pas de raison d'être, et il est évident que tous les points de vue y sont admis dans la mesure où ils concourent à éclaircir les points étudiés. Je ne dis pas solutionner tous les problèmes, mais nous faire avancer dans leur compréhension.

Mais voilà la chose délicate :

« Evidemment le risque est grand à ce niveau de ne plus se faire comprendre de tous. C'est un danger, mais faut-il, pour éviter d'y tomber, s'abstenir d'aller jusqu'au point où risque de manquer le vocabulaire et d'échapper les notions ? A ceux qui écrivent, d'essayer d'être plus clairs. A ceux qui lisent de dire ce qu'ils ne comprennent pas. Mais une revue comme Techniques de Vie ne peut pas doubler l'Éducateur. Elle doit se placer à un autre niveau. »

D'accord sur la nécessité, pour les uns et les autres, d'essayer de se comprendre. C'est élémentaire. Je reste persuadé que la psychologie comme la philosophie sont simples. C'est la scolastique qui en a compliqué et qui en complique encore la compréhension. Il nous serait facile d'en donner des exemples.

Quant à savoir si *Techniques de Vie* doit être à un autre niveau que l'Éducateur, nous restons très circonspect. C'est peut-être exact pour ceux de nos adhérents qui ne se sont pas encore bien pénétrés de notre pédagogie, qu'ils abordent plus dans sa forme que dans son esprit. Pour eux évidemment *Techniques de Vie* sera comme une deuxième édition. Mais notre revue doit être et peut être au niveau de nos nombreux camarades pénétrés de l'esprit de nos techniques. Ils sont capables de comprendre et de discuter des problèmes dont traite la revue, à condition que nos collaborateurs sachent eux aussi parler non plus un langage de spécialistes, mais avec bon sens et simplicité. Je sais que c'est d'ailleurs très difficile.

Mais l'essentiel c'est que nos collaborateurs du deuxième degré acceptent la critique qui s'exerce chez nous en toute liberté et qui est le fondement même de nos progrès.

Nous surmonterons difficilement cet obstacle si nous l'abordons sur le plan abstrait du langage. Et c'est pourquoi nous proposerons tout à l'heure une autre forme de travail.



Evidemment, la discussion ne sera pas facilitée par l'opinion qu'ont de nous bien des éducateurs de tous degrés qui ne nous ont jamais vus au travail, assisté à aucun de nos congrès ni lu aucune de nos publications. Pour eux nous sommes surtout les empêcheurs de danser en rond, les originaux qui ne pensent pas comme les autres et critiquent à tout bout de champ ; les éducateurs qui laissent les enfants faire ce qu'ils veulent. Comment pensez-vous que puisse accueillir nos idées avec un tant soit peu de sympathie le professeur qui nous écrit : *« Je sais qu'un public qui semble avoir perdu tout esprit critique, qui n'admet que l'argument d'autorité dont il dénonce l'emploi chez les autres, et dont la compétence peut d'ailleurs être mise en doute a coutume de vous approuver. Soucieux avant tout de la nouveauté des procédés pédagogiques, il acquiesce sans réflexion à n'importe quel slogan. »*

Si notre correspondant avait seulement participé à un de nos congrès, il en jugerait autrement. Nous pourrions, sur ce point, invoquer le témoignage de M. Apély, professeur de mathématiques à l'Université de Caen, qui, plus que sceptique en février dernier, faisait à la séance de clôture de notre dernier congrès une confession qui nous avait tous réconfortés parce qu'elle nous apportait la preuve que nous collaborerons en toute cordialité le jour où nous nous connaissons. Mais comment mieux nous connaître ?



Il est, dans les réponses que nous avons reçues, une infinité d'opinions très nuancées qui marquent le souci de nos correspondants de chercher des solutions valables, qui ne sont pas forcément les nôtres mais qui n'en marquent pas moins une lente évolution dont nous nous réjouissons.

Mais les points délicats qui sont à l'origine de graves malentendus et que nous devons discuter sans parti-pris, nous les trouverons sous la plume de défenseurs acharnés de la scolastique qui formulent des opinions que nous estimons toutes contestables et qui serviront d'ailleurs de thèmes pour nos prochains travaux.

Le professeur d'E.N. dont nous citons l'opinion ci-dessus exprime dans sa réponse au questionnaire un certain nombre d'idées qu'il nous faut, au préalable, soumettre à l'attention de nos correspondants, car elles sont déterminantes pour la suite et la solidité de nos travaux. Et cet examen attentif mérite d'être fait car nous savons, hélas ! que ce professeur exprime ainsi les réserves de la masse des éducateurs du 2^e degré et même du supérieur.

Nous ne prétendons pas, au premier abord, que ce sont ces éducateurs qui ont tort, mais que la question que nous posons est de toute première importance, comme le sont d'ailleurs les autres questions suscitées par ce premier contact avec les enseignants du second degré.

LES PROCESSUS SCIENTIFIQUES ET L'ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE

Notre correspondant écrit :

« Ce que vous reprochez, en définitive, à l'enseignement traditionnel, c'est de faire appel à des "principes théoriques" et de ne se servir de l'expérience que pour illustrer ces principes. Vous voulez lui substituer un enseignement fondé sur l'usage exclusif de l'expérience. Or une question se pose : peut-on atteindre le sommet par cette voie ? Quoi que vous en pensiez il n'en est rien. Je pense que c'est là le défaut essentiel de tout votre système. Procédant à une généralisation insensée, vous supposez que toutes nos connaissances s'acquerraient par la méthode des essais et des erreurs, parce que c'est ainsi que nous acquérons effectivement nos habitudes motrices. Mais rien ne prouve que ce qui vaut pour la marche (c'est vous qui empruntez cet exemple) vaille pour l'acquisition d'un savoir scientifique. Une réflexion sur l'histoire des sciences, sur la nature et la portée de la preuve expérimentale montre abondamment le contraire. La prétendue méthode inductive qui entend apporter de chaque énoncé une vérification expérimentale est, en fait, inapplicable. Il est des énoncés qui ne peuvent être vérifiés directement. Prenons un exemple, classique chez tous les philosophes des sciences : par quelles expériences allez-vous vérifier directement le principe de l'inertie ? Vous chercherez en vain une réponse à ma question, car il n'y a pas d'expérience qui vérifie directement ce principe, si ce n'est une expérience fictive, totalement irréalisable. En bref, ce que vous oubliez, c'est que la science est un système déductif, fondé sur des principes généraux, qu'elle a un aspect architectonique, et qu'elle ne se réduit pas à un ramassis d'expériences.

Le fait est donc qu'il y a dans la science certains principes qui ne dérivent pas de l'expérience. Le fait est que, de façon plus simple, il n'y a pas de science possible sans un appareil conceptuel. Aussi, loin de reprocher aux méthodes traditionnelles de ne pas faire assez appel à l'expérience, je leur trouve un défaut opposé. Je crois que, dans l'enseignement traditionnel, on oublie trop souvent de distinguer ce qui est loi et ce qui est principe, ce qui est vérifié par l'expérience et ce qui est hypothèse. De là vient l'incompréhension de certains résultats, et surtout une naïve et dangereuse croyance en la toute puissance de la science. Mais, de toute façon, ce qu'il faut retenir, c'est qu'une distance infranchissable sépare l'expérience brute de l'ignorant de l'expérience scientifique qui suppose des connaissances préalables et qui ne prend son sens que pour celui qui sait manier certains concepts abstraits.

Mais, direz-vous, les enfants ne peuvent comprendre ces principes théoriques. S'il en est ainsi, je conclurai seulement que la science leur est inaccessible. Mieux vaut, en effet, ne rien leur apprendre, ou limiter les programmes que leur présenter une caricature de la science, une vulgarisation simpliste qui serait génératrice des plus graves confusions.

Vous semblez confondre le « sens scientifique » avec le goût de la manipulation ou de l'expérience amusante. En fait, le sens scientifique est celui de la rigueur, de la construction conceptuelle. Que cela vous plaise ou non, il en est ainsi. Il n'y a pas de science possible sans concept, sans technique mathématique, sans appareil déductif. Aussi ne pourrez-vous donner le sens de la recherche à un enfant, ce sens que ne possèdent pas les bacheliers.

Pour le prouver, je ferai appel à un exemple personnel. Je sais, comme tous mes collègues, que les monographies que doivent rédiger les élèves des Ecoles Normales sont de très basse qualité. Pourquoi en est-il ainsi ? Est-ce parce que nos élèves ne sont pas préparés à cet exercice de recherche qui est d'un genre nouveau pour eux ? Oui, si l'on entend par là qu'ils manquent des connaissances théoriques nécessaires pour effectuer les recherches qui leur sont demandées. C'est un fait que l'on ne s'improvise pas psychologue ou sociologue. Une enquête en ces domaines demande l'emploi de certaines méthodes qui relèvent de la statistique ; elle nécessite une technique de l'interview, du questionnaire ; elle suppose des connaissances théoriques. C'est ce qui manque à nos élèves. Et, de même, on ne s'improvise pas historien, physicien ou naturaliste. Je sais que, sur certains sujets très simples, les techniques d'étude seront également plus simples. Mais le domaine de ce qui est ainsi accessible à l'enfant reste très limité. Je crois que, dans l'énorme majorité des cas, les méthodes que vous préconisez ne donnent aucun résultat. Et, ce qui est plus grave, loin d'initier l'enfant à la recherche, elles risquent de lui fausser l'esprit en l'amenant à confondre ces jeux puérils avec la véritable recherche scientifique. »

Et nous voilà vraiment au nœud du problème. Les participants au Congrès qui ont suivi nos discussions touchant aux sciences, au calcul, et même à la gymnastique se rendront compte que c'est là la forteresse à réduire si nous voulons que triomphe un jour notre pédagogie moderne, et nous savons bien que ce ne sera pas une petite affaire.

Par l'affirmation ci-dessus, sans bavure, de la méthode scolastique, nous nous rendons compte de l'unité de la discussion que nous avons entreprise, et qui se ramène toujours à cette différence fondamentale de nos conceptions de base, que ce soit pour le français, le calcul, les sciences, la gymnastique, le dessin ou la musique.

Je n'ai pas la prétention de répondre, seul, et rapidement, à un ensemble de conceptions, d'idées et de comportement qui constituent comme l'ossature de l'édifice scolastique dont nous sommes nombreux à ne plus accepter la dictature. Nous apporterons, nous, primaires, nos expériences définitives et probantes, nos réalisations parlantes, nos réussites techniques, nos observations sur les processus d'acquisition de nos enfants, rien n'y fera, car notre correspondant nous en avise : « On ne s'improvise pas psychologue ou sociologue, pas plus qu'on ne s'improvise historien, physicien ou naturaliste ». Nous n'avons pas acquis pour cela les parchemins indispensables ; nous ne sommes pas, nous ne serons jamais agréés par la Confrérie scolastique, celle sans laquelle, notre correspondant le précise, aucune acquisition « conceptuelle » ne serait possible.

Nous nous contenterons volontiers de sourire, ou même de rire, nous qui ne parlons qu'au nom de « l'expérience brute de l'ignorant ».

Mais nous savons, et il nous sera facile de donner nos sources, que nos points de vue sont aujourd'hui partagés par la plus grande partie des scientifiques, des historiens, des géographes et des artistes *non enseignants*. C'est au sein même de la Confrérie que nous voudrions porter la dispute, et nous avons besoin, pour cela, de l'aide de tous ceux qui, étant dans la maison, sont peut-être mieux à même que nous d'en dévoiler les erreurs et les servitudes.

C'est pour aiguiller une discussion à laquelle nous allons consacrer nos enquêtes, nos études et nos recherches — nationales et internationales — au cours des prochains jours, que nous essayons de décortiquer l'affaire pour en examiner, méthodiquement, les arguments.

LE TATONNEMENT EXPÉRIMENTAL

A la base, et nous l'avons bien tous senti ou compris, il y a partout cette dualité de conception des processus de croissance et d'acquisition des individus, et de tous les êtres vivants.

L'intelligence, nous dit-on, loin d'être une faculté innée chez l'homme, mais qui, partant de zéro à la naissance, se développe et s'affirme par tâtonnement expérimental — cette intelligence se construit par le sommet, par l'enseignement dogmatique de lois et principes jugés rationnels et définitifs.

Écoutons encore notre correspondant témoin, que nous remercions de nous avoir ainsi présenté dans sa froide réalité une formule que nous trouvons ainsi rarement à l'état pur :

« Vous demandez que l'enseignement soit fondé sur « des expériences et des observations libres ». Je crois comprendre que l'enfant doit faire, de sa propre initiative, ces expériences et ces observations. C'est là ce que vous attendez. Attente vaine, car pourquoi serait-il conduit à faire les expériences nécessaires à l'acquisition du savoir scientifique ? Il faudrait que les questions auxquelles elles peuvent apporter une réponse se posent à lui. Je ne vois pas quel miracle ferait qu'il en soit ainsi. Les expériences scientifiques ne prennent un sens que dans un contexte culturel. Elles n'ont de sens que pour l'initié. C'est dire qu'il revient au maître de poser les questions... »

Quant à décider que l'enseignement doit se fonder sur les intérêts de l'enfant, c'est là, à mon sens, votre seconde erreur fondamentale. En effet, il faudrait d'abord savoir si ces intérêts existent au sens où vous prenez ce mot...

... Craindriez-vous à ce point l'emploi de l'argument d'autorité, que ce soit à vos yeux en faire usage que de ne pas permettre à chacun de tout redécouvrir par lui-même ? Quant à supposer que l'élève sera capable de trouver par ses propres forces la documentation qui illustre une loi, c'est-à-dire, si je comprends bien, les expériences qui la vérifient, c'est un espoir illusoire. On peut tenter de le faire, mais, faut-il ajouter, à condition qu'on apporte à l'élève les preuves qu'il ne sait trouver...

Le recours exclusif à l'observation, le lien de l'étude et de la vie ont peut-être leur prix à l'âge où l'on ne peut développer que l'attention et l'imagination parce que l'intelligence n'est pas encore formée. Mais, précisément, la science est œuvre de la raison et ne peut être enseignée qu'à ceux qui se servent de leur esprit et non plus seulement de leurs sens. Vos méthodes éveillent ; elles n'éduquent pas. Elles apprennent à manipuler, non à expérimenter, à glaner des observations, non à juger. »

Or, notre expérience collective contredit presque textuellement ces assertions que nous pourrions dire antiscientifiques. Nous n'allons pas nous livrer ici à ce petit exercice auquel nos adhérents ont certainement opéré d'eux-mêmes.

Disons que notre conception du tâtonnement expérimental est exactement à l'opposé de cette scolastique. Notre correspondant le nie sans connaître le véritable sens et la portée de ce tâtonnement expérimental, qui n'est pas du tout la seule pratique des essais et des erreurs, comme il assure d'ailleurs d'autorité, sans avoir expérimenté, « que, dans la majorité des cas, les méthodes que nous préconisons ne donnent aucun résultat ».

Nous pensons donc, et nous le prouvons, que rien ne s'acquiert autrement que par expérience, l'intelligence elle-même n'étant que la perméabilité à cette expérience. Mais la différence entre notre théorie du tâtonnement expérimental et celle des essais et des erreurs, c'est que l'expérience vivante ne se fait jamais au hasard. Il y a certes, à la base, pur tâtonnement, mais dès cette première phase franchie, les actes réussis constituent comme un appel à la répétition de cet acte, comme s'ils laissaient une trace par où l'individu a tendance à repasser, jusqu'à ce que la répétition des expériences réussies fasse passer ce comportement dans une technique de vie indélébile.

C'est la complexité de ces techniques de vie qui constitue la personnalité. Ce qui fait que les scolastiques condamnent à priori cette théorie, c'est qu'ils ne comprennent pas, ou n'admettent pas, cette notion de trace laissée par l'acte réussi, de barrière s'opposant à la répétition de l'acte échoué ; et qu'ils ne considèrent l'acquisition et la répétition des actes qu'à la mesure de l'Ecole, sans penser que cette répétition se fait, dans la plupart des cas, à un rythme électronique, et que le principe d'acte passé en technique de vie automatique, bonne ou mauvaise, accélère considérablement les tâtonnements.

Il y a là un certain nombre de notions qui sont souvent mal interprétées, que j'ai déjà expliquées dans mon livre *Essai de psychologie sensible* (1), et que je préciserai dans un prochain écrit.

Je n'insiste pas davantage sur cet aspect théorique. Je vais essayer d'isoler les problèmes dont nous devons longuement discuter :

Première question essentielle : Les intérêts de l'enfant sur lesquels nous pouvons fonder l'enseignement, existent-ils vraiment ?

Nous nous étonnons qu'on puisse en douter, ou bien alors la pédagogie, telle que l'ont toujours conçue et définie tous les éducateurs, n'a plus de sens.

Mais puisque nos correspondants en doutent, nous ne voulons pas nous dérober. Nous apporterons des preuves.

Deuxième question : Nous ne confondons nullement le « sens scientifique » avec le goût de la manipulation ou de l'expérience amusante. Et nous pensons bien, avec l'auteur, que ce sens scientifique est celui de la rigueur et de la construction conceptuelle.

Les bacheliers ne possèdent pas ce sens. C'est que l'Ecole le leur a fait perdre. Les élèves de l'Ecole Moderne le possèdent et savent s'en servir dans des démarches qui sont exactement celles de la science. Nous n'avons pas à donner le sens de la recherche aux enfants. Ils le possèdent inné ; c'est comme un besoin vital. Il suffit, non de le laisser perdre mais de le nourrir et de l'aiguiller.

Nous admettons fort bien qu'on ne s'improvise pas psychologue, pédagogue, historien, physicien ou naturaliste. Mais on le devient, sinon il n'y aurait jamais de ces spécialistes. Les scolastiques prétendent qu'il y faut les mé-

(1) Ed. de l'Ecole Moderne, Cannes.

thodes qu'elle a édictées et dont elle détient une sorte de brevet. Non, cette initiation ne se fait pas exclusivement au degré élevé de la Faculté. Elle commence avec l'Education, c'est-à-dire à la naissance, et nous prétendons qu'on peut fort bien devenir psychologue, pédagogue, historien, géographe ou naturaliste sans passer par l'Ecole et sans subir les examens qui ont pour rôle d'y préparer. Car, il nous serait facile de citer les tares de cette préparation.

Qui a raison : la scolastique ou nous ?

3° *Est-il exact que le domaine de ce qui est ainsi accessible à l'enfant soit très limité ?*

Cela est exact si on part délibérément de l'explication intellectuelle. L'enfant n'est pas le seul à n'en saisir qu'une marge limitée. Nous sommes nombreux à être dans ce cas. Et nous pouvons montrer que notre éventail dans ce domaine n'est pas limité du tout. Nous penserions plutôt le contraire.

4° Et nous touchons là au principe même de la science :

a) *Existe-t-il, en sciences, certains principes qui ne dérivent pas de l'expérience ?* L'exemple du principe de l'inertie me semble bien mal choisi. L'inertie, c'est l'absence de mouvement, le zéro et le néant. Cela n'a pas à être prouvé. Mais le mouvement peut l'être.

Et si ces principes ne viennent pas de l'expérience, d'où viennent-ils donc ? Du cerveau ingénieux d'un savant ? Mais avec quoi le savant a-t-il bâti son principe, sinon avec l'expérience préalable.

Nous sommes là en plein dogmatisme, que nous n'acceptons pas.

Autrement dit, existe-t-il, en sciences, des principes sacro-saints, qu'on doit prendre tels qu'ils sont, sans les discuter, parce qu'ils sont la loi, qu'il faut donc étudier par cœur, parce que c'est à partir de ces données qu'on ira plus avant.

b) Or, les principes les plus définitifs risquent d'être remis en cause par des découvertes nouvelles. L'exemple de la relativité est dans tous les esprits. C'est au nom de ces principes sacro-saints que la médecine établit ses médicaments, toujours scientifiques et inattaquables. Ils sont régulièrement condamnés, cinq ans après, par une autre production tout aussi scientifique et définitive.

c) C'est une très mauvaise préparation scientifique que d'affirmer aux chercheurs — grands et petits — qu'il y a des choses à admettre et pour lesquelles l'expérimentation n'est plus valable. Le scientifique doit être, au contraire, toujours prêt à tout reconsidérer, selon les résultats de sa propre expérience.

5° *La science est-elle un système déductif fondé sur des principes généraux ? A-t-elle un aspect architectonique, indépendant du « ramassis d'expériences » ?*

Nous posons la question aux hommes de Sciences.

6° Ce sont de telles conceptions, que nous estimons désuètes et antiscientifiques, qui nous amènent à des méthodes qui sont encore à la base de tous nos enseignements, — et c'est pourquoi nous insistons sur ce point :

Si la science n'est pas à base d'expériences mais d'initiation faussement conceptuelle ; si l'enfant est considéré comme n'ayant pas encore son intelligence formée, alors il n'y a évidemment qu'une méthode valable, que la scolastique s'essouffle à justifier : l'enseignement dogmatique, la leçon que le professeur expose souverainement, et pour l'illustration desquelles il hésite même à faire faire des observations et des expériences pour lesquelles lui seul évoque les questions.

Notre correspondant dit les choses un peu crûment, mais, en réalité, c'est bien cette méthode qui reste souveraine et dont les manuels existants se font les instruments. Tant que nous n'aurons pas prouvé, théoriquement et pratiquement, que cette méthode est erronée, qu'elle prépare des bavards mais non des scientifiques, on n'acceptera pas la révolution que nous opérons en disant :

- que l'intelligence est la perméabilité à l'expérience, qu'elle ne tombe pas d'en haut mais qu'elle part d'en bas ;
- que l'enfant possède une inextinguible curiosité scientifique qu'il suffit de satisfaire intelligemment pour acquérir le sens scientifique ;
- que l'observation et l'expérience ne sont jamais l'œuvre exclusive des sens, mais qu'elles participent, si elles sont suscitées par la vie, du vaste processus intellectuel, spirituel, affectif, qui mène à la culture. Si l'expérience et l'observation ne sont pas scolastiques, elles ne sont jamais simples manipulations. Elles s'inscrivent parfaitement dans les processus culturels de tous les chercheurs.

7° *Les principes pédagogiques que nous discutons ainsi sont, pour ainsi dire, les principes-clefs, valables également pour le calcul.* Et nous nous en sommes rendu compte au cours de nos discussions de Caen.

Si l'enfant ne se pose pas de problèmes, s'il ne peut acquérir de sens mathématique, si cette compréhension mathématique ne peut lui venir *qu'après* avoir acquis, par des procédés mécaniques et autoritaires, les connaissances de base, alors la méthode scolastique est bonne et doit former des mathématiciens.

C'est cette méthode qui a encore cours universellement ; les exercices, montés et préparés par les adultes, n'étant que l'illustration de l'application juste des acquisitions mécaniques.

Or, les professeurs eux-mêmes se rendent compte des défauts majeurs de cette méthode, et c'est pourquoi ils ont inventé une théorie des ensembles, qui est en progrès sur la méthode habituelle.

Mais si l'enfant — et nous en apportons la preuve — se pose sans cesse, effectivement, des problèmes, à sa mesure certes, mais que nous devons l'aider à résoudre ; s'il possède, au moins virtuellement, un sens mathématique qu'il suffit de développer et qu'on ne peut développer que par l'exercice vivant ; si nous pensons que ce sens mathématique est essentiel et primordial, les exercices ne devant venir qu'après, alors nous formerons des mathématiciens par les méthodes naturelles de calcul vivant.

La discussion à instituer doit nous orienter dans ce choix.

8° Ces mêmes principes sont également les clefs de l'éducation physique, dont nous reparlerons, dans un autre numéro, sur la base de nos discussions avec Léger et le Dr Le Boulch.

•••

Nous touchons là, on le voit, à des questions où s'affrontent vraiment méthodes scolastiques et méthodes modernes.

Pour nous, les explications théoriques, même formulées par les plus hautes personnalités de la Faculté, même appuyées sur des principes et des lois qu'on dit centenaires, ne sont pas intangibles et doivent être reconsidérées si elles ne répondent pas aux besoins, aux nécessités et aux preuves du milieu vivant qu'elles doivent expliquer et promouvoir.

Nos découvertes ne sont pas davantage intangibles et devront être reconsidérées si de nouvelles expériences nous apportent la preuve que d'autres voies sont meilleures pour atteindre les buts que nous nous proposons. Or, ces buts, et ce serait à reconsidérer aussi, ne sont pas l'acquisition de notions mortes, abusivement abstraites, dont l'expérience montre les failles. Il faut

savoir quelles sont les méthodes les meilleures pour former des scientifiques, des mathématiciens, des ingénieurs, des hommes familiers avec les techniques que pose aujourd'hui la vie contemporaine, celles qui préparent le mieux non seulement l'universitaire muni de titres qui assureront sa carrière, mais le chercheur, l'inventeur, l'ouvrier apte à construire et à mener les machines, conscient aussi de tous les problèmes de vie d'une éducation qui sera moderne ou qui ne sera pas.

Nous disons alors, à tous ceux qui sont en mesure de repenser ces problèmes, de nous donner leur opinion sur les points ci-dessus, pour nous aider à trouver loyalement les solutions valables. Nous nous adressons, certes, aux professeurs des divers degrés qui ont déjà répondu à notre questionnaire et dont l'apport nous a été précieux, même et surtout lorsqu'il n'est pas rigoureusement conforme à nos déductions. Et la circulaire des *Travaux scientifiques expérimentaux*, qui va à 100 % dans le sens de nos techniques, nous incite à réfléchir et à chercher. Elle « inquiète » certainement de nombreux professeurs à qui se pose ainsi un problème nouveau, qu'ils ne parviennent pas toujours à résoudre, parce qu'aucun problème de vie n'est simple. C'est la scolastique qui isole arbitrairement ces problèmes de leur milieu de vie pour en faire un squelette sans consistance et sans but.

Par ces reconsidérations, nous touchons à toutes les questions qui ont une ouverture sur le grand souci de l'heure : *comment moderniser notre enseignement pour le rendre plus efficace.*

Rappelons que c'est pour les besoins de nos démonstrations que nous plaçons ainsi, face à face, méthodes traditionnelles et techniques modernes. On sait que nous n'avons, à aucun moment, voulu apporter une méthode définitive pour laquelle nous aurions exigé une initiation préalable. Nous avons ouvert des voies nouvelles dans lesquelles chacun s'engage selon ses tendances et ses possibilités : de sorte qu'il y a, actuellement, une large proportion de professeurs et d'instituteurs qui sont, plus ou moins, sur les voies nouvelles, et nous nous en réjouissons. Ce mouvement, qui devient comme un large et profond mouvement de masse, il nous faut, tous ensemble, en assurer l'évolution, et c'est le rôle de cette revue d'accueillir, pour le travail coopératif, tous les bons ouvriers.

Mais, nous n'avancerons pas si ne prennent part à cette sorte de colloque permanent, les non-enseignants, ceux qui, après avoir souffert de la scolastique, ont dû s'en dégager plus ou moins totalement pour assurer les tâches de leur métier. Ce sont eux qui, bien souvent, nous départageront. Et nous nous en rendons compte dans nos colloques où l'apport des ingénieurs, des psychologues, des techniciens divers, des chefs d'entreprises, des professeurs d'enseignement technique, des responsables d'éducation post-scolaire nous apportent toujours des opinions et des vues originales qui corroborent d'ailleurs, très souvent, nos propres observations.

Ce faisant, nous éviterons d'ailleurs les dangers des discussions trop théoriques que nous avons amorcées dans cette revue, et qui nous ont menés dans une impasse plus près de la scolastique que de la vie. C'est une des raisons de succès de nos colloques où toutes les personnalités, qu'elles soient plus spécifiquement intellectuelles, ou plus techniques et pratiques, parlent un même langage, compréhensible pour tous. Je ne crois pas, d'ailleurs, que la solution des problèmes qui nous sont ainsi posés nécessite des incursions dans la métaphysique qui a quelque peu effrayé nos camarades. Les philosophes et les sages sont ceux qui, ayant dépassé les techniques particulières de leur spécialité, ont trouvé, ou retrouvé, les voies simples de la vie, celles qui nous importent au premier chef.

C'est cet effort de recherche profonde et d'humble compréhension que nous continuerons ici, et nous remercions les personnalités, d'où qu'elles viennent, qui voudront bien participer à notre loyal effort.

Survivances de la logique mécaniste en matière d'éducation

De l'influence des idées fausses sur la pédagogie

par M. BARRÉ

Les discussions entre pédagogues dégènèrent souvent en dialogues de sourds. On pourrait, certes, incriminer des divergences d'ordre philosophique, mais y a-t-il un tel abîme entre les instituteurs français? Peut-être pourrait-on accuser de ce hiatus la survivance d'idées fausses, plus irréversiblement fausses que le phlogistique et la génération spontanée, mais qui n'en continuent pas moins d'embourber la pédagogie. Peut-être faudrait-il nous attaquer méthodiquement à un certain nombre de mythes fossiles qui hantent encore l'esprit des pédagogues, je pense au mythe de l'Homme éternel et immuable (de Périclès à Cuvier), celui de l'encyclopédisme, celui de la toute-puissante hérédité.

Dans cette épuration systématique de nos concepts pédagogiques, je propose de mettre d'abord en lumière les survivances de la logique mécaniste dans notre attitude d'éducateur.

Certes, nous n'allons pas aussi loin que ce brave homme qui absorbe chaque jour à jeûn une cuillerée d'huile d'olive, non par souci de diététique mais parce que, m'a-t-il dit, *ça huile tous les rouages*; pourtant, nous avons tendance, pour aborder les problèmes complexes de l'éducation, à assimiler l'être vivant à une mécanique simple. Bien sûr, les sciences nous ont appris (et nous le répétons volontiers comme une leçon) que l'enfant n'est pas un homme en réduction, qu'il est une unité biologique et psychologique complexe qu'il faut envisager dans son ensemble sous peine d'aboutir à des conclusions erronées. Nous savons tout cela, mais nous tendons néanmoins à revenir sans cesse aux schèmes faux, aux considérations fragmentaires et, par là même, sans signification ou, au contraire, aux généralisations hasardeuses. Ce qui apparaît comme logique, voire évident, est très souvent faux, et c'est faire œuvre de rationalisme que de dénoncer ces erreurs.

Pour les mettre en lumière, je voudrais examiner un certain nombre de notions qui reviennent souvent en pédagogie.

NOTION DE MESURE

On dit souvent que la science commence avec la mesure et les premiers psychologues ont recherché méthodiquement des seuils de sensibilité, ont mesuré des tas de réactions pour convenir, qu'en fin de compte, ils n'étaient pas très avancés. Le tout n'est pas de mesurer mais de savoir ce qu'on mesure. Un physiologue refuserait de traduire par des chiffres ce qu'est un homme bien portant. Certes, toutes les mesures dont il dispose peuvent donner, par leur recoupement, des indices valables dans certains diagnostics, mais un résultat d'analyse, une température, une tension artérielle ont rarement une signification en soi. Que dire alors de nos mesures scolaires qui sont loin de la précision du thermomètre (1). Dans une épreuve de calcul avec opérations et problème,

(1) Voir l'étude de G. MIALARET sur les différences ahurissantes de notation d'un problème de mathématiques. (*Nouvelle pédagogie scientifique*, P.U.F.)

nous avons déjà peu de chances de noter objectivement l'application de mécanismes et la résolution par des procédés appris de problèmes scolaires. Prétendre de surcroît en déduire une orientation sur cette inconnue qu'est le sens mathématique de l'enfant, relève de la plus haute fantaisie. Il est plus scientifique de se contenter modestement de rassembler des indices qu'on se gardera de trop interpréter mais qui, par leurs recoupements, guideront notre conduite plutôt que de se fier, pour échapper au flou, à des épreuves péremptives qui ne signifient rien.

NOTION D'EVOLUTION

Contrairement aux données les plus directes de nos sens, nous sommes tentés d'assimiler l'évolution de l'enfant à la progression d'un mobile animé d'une vitesse uniforme. Le partage du programme en tranches régulières, la prétention d'assigner à tous les enfants d'un même âge la même cadence découlent de cette conception.

Or, la seule constante dans la croissance tant physique que mentale c'est justement la variabilité constante des accélérations et des décélérations. Nous sommes souvent dans la situation du père qui, lisant son journal en marchant lentement tandis que son bébé trotte, s'arrête, retourne franchir l'escalier et revient en courant, se figure qu'en fin de compte tous deux ont marché à la même vitesse.

Ce qui est grave c'est que les éducateurs ne lisent pas leur journal et obligent l'enfant à maintenir ce pas uniforme qui n'est pas le sien, à prolonger les étapes qu'il brûlerait sans crainte et à dépasser trop rapidement, sous le prétexte d'une réussite occasionnelle, des répétitions indispensables ; et le décalage se trouve aggravé dès qu'on prétend astreindre des enfants par nature différents à un même rythme d'assimilation. L'éducateur perd peu à peu le sens de l'évolution de chaque enfant pour ne plus observer que l'évolution régulière de son programme.

NOTION DE PROGRESSION

Dès que nous admettons que l'enfant franchit certaines étapes par bonds, nous l'imaginons par contre volontiers sur un escalier aux paliers bien tranchés. Certes, il peut être commode pour des clartés d'exposition de définir un stade projectif, un stage réfléchi comme on parlerait d'un âge du chariot et d'un âge de l'automobile mais le schématisme est dangereux. En fait la mutation n'est jamais brusque, il y a dans la progression des caractères récessifs en disparition certaine mais qu'il ne faut pas s'étonner de voir rejaillir. La régression éphémère à un stade antérieur n'est pas un phénomène inquiétant. La charrette à âne cohabite longtemps avec l'automobile.

NOTION DE RENDEMENT

Nous nous représentons souvent les enfants comme transformant en acquisitions l'énergie du milieu éducatif. Est considérée comme rentable, la machine enseignante où la déperdition est moindre. Le malheur est que pour l'enfant l'éducation est une assimilation biologique plus complexe que l'effet Joule. Il y a beau temps que la diététique ne nous considère plus comme une simple bombe calorimétrique. Bien des éléments inconnus participent à l'assimilation mais nous pouvons déjà admettre qu'il existe en éducation des avitaminoses. Il y aurait tout un ouvrage à rédiger sur le scorbut né des conserves pédagogiques du XIX^e siècle.

Un souci élémentaire serait d'envisager le rendement au delà de l'école, de considérer l'avenir de l'être et celui de sa race. Voyons-nous souvent très loin ?

NOTION D'INFLUENCE

Nous avons tendance à attribuer une valeur en soi à l'influence éducative ou contréducative soit par sa puissance, soit par sa durée, comme si tout ne dépendait pas d'un ensemble que les sociologues hésitent maintenant à disséquer, comme si des événements quasi imperceptibles et fugaces ne pouvaient pas laisser une trace indélébile parce qu'ils sont survenus à un moment donné et à un point d'application particulier. Ce n'est pas se perdre dans le spiritualisme qu'affirmer que la portée des illuminations ou des traumatismes est hors de rapport avec les phénomènes qui les provoquent. Ceci doit nous rendre modestes mais confiants : six heures de classe face à certains milieux familiaux déficients, un an d'expression libre dans une scolarité traditionnelle, en fractions arithmétiques cela fait peu mais ne veut rien dire. Certaines idées vives connaissent le judo.

NOTION D'EQUILIBRE

L'équilibre en bonne logique, c'est le « juste » milieu. Dans l'idéal, c'est le bouchon planté d'une aiguille et de deux fourchettes, funambule des livres de physique amusante. Mais quelle valeur accorder à cette moyenne arithmétique entre les contraires ? Ils sont faux, les problèmes de règles de trois traitant du temps de travail d'un chantier si l'on augmente ou diminue le nombre de travailleurs ! Dans l'équilibre biologique (et qu'est-ce en fait que l'éducation ?) le nombre d'oiseaux de la forêt ne décroît pas inversement à celui des bêtes de proie. Il arrive un point de rupture où il n'y a plus ni oiseaux, ni forêt, ni bêtes de proie. Méditons cela si nous craignons les déserts mais épargnons-nous aussi l'angoisse du dosage méticuleux : l'équilibre vivant se reconstitue lui-même. Faiblement ébranlé il transforme spontanément son polygone de sustentation. L'équilibre de l'enfant n'a pas le tremblement stupide de la balance, il a la souplesse aérienne de la danse.

Dans le long périple de l'éducation, combien s'embarquent avec des planisphères faux. Ils savent que les routes décrites ne mènent nulle part mais la peur de l'inconnu les empêche de déchirer leurs cartes sans valeur. Les cartes véridiques du continent d'enfance sont en train de se dessiner mais il faut des explorateurs. Arrachons-nous donc aux schémas vides, aux syllogismes creux, observons-nous dans l'enfant, voilà le véritable humanisme rationaliste.

Pour une méthode naturelle

— Ecole Moderne —

d'Education physique

par P. LE BOHEC

Elise Freinet écrit à propos de l'Art Infantin :

« Rien ne périra de ce qui fut semé. »

Elle a raison : l'Ecole Moderne a pleinement réussi sur le plan de l'expression artistique, et ses expositions, surtout celle de Coursegoules, en apportent une éclatante confirmation. Ça y est, nous avons atteint le palier : nous ne pouvons plus redescendre. Nous devons continuer dans cette voie qui fut si riche en résultats. Mais nous devons aussi appliquer les mêmes principes aux autres domaines : au chant, aux sciences, au travail manuel, à l'éducation physique... et nous obtiendrons d'aussi beaux résultats. Oui, avant même de commencer, nous pouvons affirmer : nous réussissons. Nous avons forgé un levier, il ne reste plus qu'à l'appliquer aux différents points d'appui de l'éducation.

Avant toute chose, il convient de ne pas séparer l'éducation physique des autres activités. La personnalité d'un individu constitue un tout, et il est anti-naturel de vouloir le séparer en tranches. Tout est contingent : il y a une unité de l'individu. Si on l'oublie, on s'expose à des mécomptes. C'est ce qui se produit lorsqu'on fait une « gym » ennuyeuse, imposée de l'extérieur et non désirée par les enfants.

Il doit y avoir aussi une unité de l'enseignement, et je lis avec plaisir l'interview du docteur Fourestier, publié dans *l'Ecole et la Nation* et rapportée par Freinet dans *l'Educateur* :

« Il est certain que, dans les temps à venir, tout au moins à l'échelon de notre enseignement du premier degré, un vrai mi-temps pédagogique et sportif n'est compréhensible qu'avec un « maître unique », éducateur à la fois du corps, de l'esprit et du caractère. »

Maître unique, maître polyvalent, c'est beaucoup demander. Mais c'est nécessaire si l'on veut l'éducation polyvalente que l'époque exigera demain. Et, entre parenthèses, ceci est valable aussi pour le second degré.

Pourtant, bien des instituteurs ont rêvé d'être débarrassés de l'Education Physique et, dans la pratique, ils s'en débarrassaient. Leur revendication me paraît assez justifiée dans la situation présente. Mais il semble que, plutôt que de l'E.P., c'est de la surcharge des programmes dans les autres domaines qu'il faut les soulager. L'éducation doit être une chose simple ; il ne faudrait pas vouloir tout avaler. Et le rendement serait double.

D'autre part, la gymnastique elle-même ne doit pas être séparée en éléments juxtaposés, sans rapports entre eux. Le rythme, par exemple, doit être intégré à l'ensemble. Cela fait bien des exigences, mais ce n'est pas tout, il faut effectuer la révolution copernicienne : il faut partir de l'enfant.

Lorsque je faisais des leçons avec thème, au C.P.-C.E. 1, j'étais souvent très content de moi. J'avais créé, j'avais trouvé une liaison très astucieuse, à mon

avis du moins, entre les divers exercices, et cela suffisait à me combler. Et les enfants ? Les enfants ? Bah ! ils avaient suivi tant bien que mal. D'ailleurs, tout à ma création, je n'avais pas trop su ce qu'ils faisaient.

Eh bien ! non, cela ne valait rien : le seul bénéficiaire, c'était moi. Il faut partir de l'enfant, et appliquer à l'E.P. le processus qui nous valut de si beaux succès dans d'autres domaines, à savoir : expérience tâtonnée, découverte, socialisation de la découverte, création, tension vers la beauté.

Et maintenant, il me faut bien donner quelques faits, non pas pour témoigner d'une réussite, mais pour participer au défrichage des sentiers qui pourraient nous mener à la voie royale.

1° NECESSITE D'UN OUTIL

Dès le 16 septembre, en expression vocale, Gérard chante :

*25 fleurs se promènent sur la route.
Le jardinier prend 10 roses
et les autres s'en vont à la plage
avec les coquillages bleus.*

Après le chant, le calcul a eu ses droits, vous pensez bien, et justement, ce jour-là, il y avait 25 élèves. Mais nous avons pensé aussi à la gymnastique.

Et, tout de suite, est apparue l'absence du magnétophone. Il fallait que soit chantée la magnifique première phrase de Gérard. Et après, pour la promenade, il aurait fallu de la musique libre, ou des vocalises, des *la la li la la*, ou le premier mouvement du *quintette en la* pour clarinette de Mozart, parce qu'il faut une alternance de pensée et de musique. L'argument est donné et, après, on le danse.

Et vous voyez comme auraient pu s'enchaîner : la promenade des fleurs, la cueillette du jardinier, etc. Mais nous n'avions pas de magnétophone. (Nous ne l'aurons qu'en février.) Ah ! ce magnéto, quel excellent outil de création ! Et si, justement, l'Ecole Moderne a peu produit jusqu'ici en E.P., c'est parce qu'il manquait l'outil essentiel. Le voici ! Au Congrès d'Angers déjà, les bases de la méthode naturelle de gymnastique avaient été fixées par Antoinette Gréciet. Mais, depuis, nous n'étions pas devenus pianistes !

Alors, pratiquement, nous avons fait une sorte de jeu de l'épervier avec le jardinier (un vingt-sixième élève arrivé fort à propos) qui prenait dix fleurs.

L'épervier, oui, mais dix fois plus vivant que l'épervier du maître. Un jardinier qui veut saisir des fleurs qui ne veulent pas se laisser prendre ! On voit toute la résonance psychologique profonde de cette sorte de psychodrame à grands mouvements.

Il y avait, cette fois, création enfantine : tout est dans cette différence.

2° LIAISON ENTRE LES DIVERS ENSEIGNEMENTS

Deux jours après, un texte de Gouriou (7 ans) :

Ce matin, nous avons vu 6 hiboux sur le vieux moulin.

Oh ! la jolie histoire de hiboux qui nous a valu tant de choses ! *Des dessins*, bien sûr ; *du français*, évidemment, du rêve, de la poésie.

*C'était bien, les hiboux sur le moulin.
C'était un moulin décoré de hiboux.
Et les sapins étaient tout autour.*

de la géographie : Nous sommes allés voir le vieux moulin qui était sur une hauteur pour recevoir le vent de partout.

de l'histoire : Le lieu-dit du moulin, c'est ; *Creh ar Gan*, qui signifie ; *La*

Crête du Combat. De là, nous sommes passés au moulin de Jemmapes des lapins ou plutôt au moulin de Valmy, pour lequel nous avons de la documentation. (Rôle des moulins dans l'histoire.)

de la littérature : Chose extraordinaire, en créant le texte de l'album, nous avons parlé des lapins et, lors de notre visite au moulin, un hibou s'est enfui par la lucarne. Si bien qu'on ne sait plus très bien si c'est Alphonse Daudet qui a écrit le texte des lapins étonnés ou si c'est nous.

Ce texte appartient à la classe et chaque enfant l'assimile pour son compte personnel en lisant le livret de lecture que l'on n'a pas manqué d'écrire aussitôt.

du calcul : Naturellement, pour danser les rondes des 6 hiboux, il a fallu savoir combien on en pouvait faire avec 27 élèves.

Et de la gymnastique.

Jean-René chante :

*Pourquoi les hiboux savent-ils voler ?
Pourquoi, pourquoi les hiboux
Savent-ils voler ?*

Alors, Yann invente la ronde : il choisit cinq copains qui se mettent à danser en suivant ses indications :

Parce qu'ils ont des ailes

Ils vont au centre (comme dans la galette) et reviennent en battant des ailes :

*Et le monsieur dans son jardin
qui les écoute chanter*

Après plusieurs essais, Philippe est choisi et il marche entre les hiboux, les mains aux hanches.

Là s'arrête notre première expérience, mais elle donne déjà des idées pour l'avenir.

Dans ce domaine comme dans tous les autres, il faut faire confiance aux enfants : ils ont une énergie créatrice atomique. On commence seulement à savoir la libérer.

Et ce thème, intégré à la vie des enfants, c'était autre chose que le thème fourni par le maître qui, soi-disant, va à la chasse et se dresse ridiculement sur la pointe des pieds pour voir ses chiens *couri*.

L'EXPERIENCE TATONNEE

Mais, naturellement, on ne rencontre pas chaque jour des thèmes de cette valeur. Et puis, un magnétophone, c'est une chose très rare.

Heureusement, avant d'atteindre le stade supérieur de la création collective, de la tension vers la beauté, il faut effectuer le travail de base, il faut favoriser le tâtonnement expérimental. C'est ainsi que se font les découvertes.

Je mets les 26 élèves au mur. Je demande qui a des idées de marche. Et on me fournit une dizaine de marches variées parmi lesquelles je retiens immédiatement celle de Gérard L'Hévon. C'est une marche suédoise qui nous servira de retour à la base après chaque mouvement. Ce n'est pas : *Soyez grands*, c'est la marche de Gérard ; cela fait toute la différence.

Trois autres garçons la réussissent presque aussitôt et marchent ensemble ; c'est beau, vraiment beau. C'est une marche belle, calme, détendue qui, cor-

rigée jour après jour, permet d'obtenir quelque chose de très efficace sur le plan de l'attitude.

Et sur la base hébertiste : marche, course, saut, quadrupédie, grimper, équilibre, lever, lancer, défense, natation, on peut expérimenter en profondeur. Il semble, en effet, qu'avec cette trame, on ne risque pas de rien oublier.

S'il y a un thème, on fait la marche des hiboux (sorte de pas de l'oie), la course des hiboux (pas de l'oie couru), la danse des hiboux (g g d d gg dd, avec montée latérale du pied opposé), quadrupédie des hiboux, etc.

S'il n'y a pas de thème, on demande :

Qui a une idée de saut, de course, etc. ?

Donc, une expérience tâtonnée, multipliée par le fait qu'en dehors de la classe, en gardant les vaches, par exemple, les enfants continuent à chercher, à prendre conscience de leur corps et de sa situation dans l'espace.

De là, se détachent assez vite quelques éléments qui, étendus à la classe, donnent, aux autres élèves, des idées. Ils apportent des corrections, des prolongements. On voit combien serait excellente la socialisation d'une pensée gymnique, comme on le fait pour la pensée littéraire. Et, peu à peu, avec la musique, la poésie, on arrivera à une création où rentreront des éléments vocaux, instrumentaux, rythmiques, gymniques, mathématiques, poétiques, philosophiques et, surtout, psychiques.

N'est-ce pas aller vers une expression, une création réalisée par des êtres pris dans leur totalité ?

Mais le chemin qui nous en sépare est long. Nous y parviendrons par la coopération entre les instituteurs et les professeurs des C.R.E.P.S. Car les premiers ont besoin d'une culture et les seconds ont besoin de discerner des lignes directrices dans les expériences réalisées au stade de l'enseignement primaire. Oui, nous pourrons nous serrer la main car, après avoir été longtemps divergentes, nos voies se rejoignent et nous chercherons ensemble.

Evidemment, avec un magnétophone, nous sommes en avance de dix années peut-être. Ce n'est pas le régime actuel qui donnera à tous de telles possibilités de travail. Et, outre le magnétophone, il faudrait de vastes gymnases et des cours ou terrains d'évolution sonorisés. C'est du domaine de l'avenir. Mais si nous ne sommes pas encore à l'âge d'or, il faut y songer, il faut le préparer. D'ailleurs, des perspectives radieuses ne peuvent que renforcer notre potentiel pour la lutte nécessaire. Et si nous ne travaillons pas pour nous, nous travaillons pour les Cuba présents et à venir.

En gymnastique, comme ailleurs, les paroles de Semenov (Prix Nobel de Chimie) sont vraies :

L'activité créatrice constitue, au fond, la condition essentielle du bonheur authentique de chaque individu.

PÉDAGOGIE INTERNATIONALE

Le point de vue allemand sur les méthodes naturelles

par R. UEBERSCHLAG

Ce qui rend la discussion difficile entre collègues français et allemands sur la pédagogie que Freinet a appelée « naturelle », c'est la résonance très différente de ce mot dans les deux pays. En France, ce qualificatif est assez voisin de celui de « fonctionnel », encore que l'abus actuel de cet adjectif lui ait fait perdre la signification que lui prêtait Claparède. En Allemagne, où le mot Natur s'oppose à Kultur et évoque un univers où l'action de l'homme n'apparaît pas encore, les pédagogues proches de ceux de l'École Moderne parlent plus volontiers d'une « Lebensnähe », d'une éducation proche de la vie.

Qu'est-ce qu'une pédagogie proche de la vie ?

Or, le mot « vie » est aussi ambigu que le terme « nature ». Pour les uns, la vie est entendue essentiellement comme le développement psycho-biologique de l'enfant. Pour les autres, c'est le milieu dans lequel il vit mais aussi dans lequel se déroulera son existence d'adulte. Avoir un certain train de vie, refaire sa vie, changer de vie, autant d'expressions où le point de vue génétique a cédé la place aux considérations sociologiques.

Cette querelle de sens ne dépasserait pas le cercle des linguistes si l'opinion et les maîtres eux-mêmes ne faisaient à l'École le très important reproche de ne plus préparer les enfants « à la vie ». Presque chaque semaine, dans la presse d'Outre-Rhin, un économiste, un ingénieur, un homme politique déplorent le manque de liaison entre l'école et la profession ou entre l'école et la vie publique. On regrette le contenu périmé des programmes, le manque de souplesse des horaires et l'absence d'imagination qui caractérisent les méthodes. On rêve de plannings, de machines à instruire, de procédés industriels appliqués à l'instruction. On réclame une spécialisation précoce par « Kern et Kursunterricht », le Kernunterricht comportant les matières de base obligatoires et le Kursunterricht des spécialités. Bref, on estime qu'il est grand temps que l'école s'aligne sur la vie sociale adulte, qu'elle soit une préparation logique et scientifique à la vie de l'an 2000.

L'École n'est pas une station-service

Nos collègues allemands ont de bonnes raisons de se méfier de cette ingérence des milieux économiques et industriels dans l'organisation de l'enseignement élémentaire. La hantise de systématiser, de planifier et d'organiser leur a joué de trop mauvais tours dans un passé récent pour qu'ils ne cherchent pas à résister à ce qui, sous couleur de pragmatisme, de logique utilitaire n'est qu'une forme à peine voilée du conditionnement. Aussi assistons-nous à une défensive qui n'hésite pas à se réclamer de Rousseau, et qui, en termes de l'homme de la rue, s'énonce avec humour : « Nous n'accepterons pas de faire de nos écoles des stations-services ». L'école n'a pas à débiter le carburant pour le voyage de la vie. Son rôle irremplaçable est de créer un milieu conforme à la nature de l'enfant et favorisant son épanouissement.

Bien que Froebel et Schleiermacher aient exprimé des idées analogues, Rousseau demeure, même pour les Allemands, le philosophe de l'éducation qui leur a donné la forme la plus incisive en même temps que la plus simple. Ils n'ignorent pas les remarquables passages du livre II de « l'Emile » : « En l'homme, il faut voir l'homme et dans l'enfant il faut voir l'enfant », ou encore : « Que penser de l'éducation barbare actuelle qui sacrifie le présent à un avenir incertain ? ». Et, enfin : « J'entends de loin la clameur indignée poussée par cette fausse sagesse qui ne nous montre que des buts hors de nous, qui méprise continuellement le présent, et qui court sans cesse après un avenir qui s'éloigne de nous à chaque progrès accompli. »

Le mérite de Kerchensteiner est d'avoir exploité ces réflexions sur le plan de la vie scolaire. Pour lui, dès que l'école est organisée comme une communauté « sui generis », elle est proche de la vie. Pour se rapprocher de la vie, il n'est donc pas nécessaire que l'école s'adapte à des formes communautaires extra-scolaires, il suffit qu'elle reste proche d'elle-même, c'est-à-dire satisfasse les besoins intellectuels, esthétiques et moraux de

cette communauté originale qu'elle constitue. Peu importe, pour cette formation, que le patrimoine culturel soit emprunté à l'esprit antique ou à la réalité de la vie contemporaine. L'enseignement des langues mortes n'éloigne pas nécessairement l'école de la vie « à condition que la façon d'enseigner apporte la vie en classe. Nous laissons aux naifs en politique et en pédagogie le mythe consistant à croire que l'étude des langues antiques éloigne de la vie, alors que l'étude des langues modernes nous en rapproche ».

Ce qui est dit ici des langues peut aisément être entendu pour d'autres matières. Le contenu de l'enseignement n'est pas essentiel mais l'exercice de la pensée, l'organisation interne du savoir qui dépendent d'une pédagogie basée sur les besoins intellectuels et sociaux des élèves.

Le respect de l'évolution enfantine

La pédagogie utilitaire que l'on essaie d'imposer (et pas seulement en Allemagne, hélas !) se caractérise par un mépris ou, du moins, un refus de prendre en considération les étapes du développement de l'enfant. Röhrs, un contemporain, vient, dans une étude très remarquée (*Sinn und Grenzen des Prinzips der Lebensnähe in der Erziehung*, 1957 — Signification et limites du principe d'une éducation proche de la vie) rappeler l'importance de la Stufentheorie (théorie des étapes de l'éducation), déjà défendue par Kerchensteiner et Schleiermacher. L'idée de base est que chaque étape a sa valeur propre, ce qui signifie qu'aucune étape de la vie n'est à considérer comme simple moyen pour atteindre une étape supérieure. En particulier, l'enfance ne constitue pas une étape intérimaire dépourvue de signification propre pour arriver aussi vite que possible au but, c'est-à-dire à l'existence adulte. Au contraire, l'enfance et, plus tard, l'adolescence, est une fin en soi. Entre les différentes étapes, il n'y a aucune différence quantitative de perfection, mais une différence qualitative tenant aux particularités individuelles. Chacune d'elles est un phénomène de l'existence humaine jouissant par principe des mêmes droits. C'est pourquoi l'enfant ne doit vouloir qu'une chose : être entièrement enfant, l'adolescent rien d'autre que d'être tout à fait adolescent.

On trouve dans Froebel (Dans « *Menschenerziehung* », l'éducation des hommes) la même idée : « l'enfant, l'adolescent, l'homme en général ne doivent poursuivre que le seul but d'être, à chaque étape, tout ce qu'exige cette étape ; à ce moment-là, l'étape suivante jaillira comme une pousse nouvelle d'un bourgeois prospère ». De nombreuses difficultés dans l'éducation viennent de ce que l'adolescent croit pouvoir sauter une étape alors qu'il est dangereux pour lui et débilitant de lui proposer un but étranger pour qu'il l'imite. Si une étape devient le moyen d'une autre qui suit, elle est frustrée de sa valeur propre, des lois qui la régissent, de son originalité, donc, au fond, de son essence.

L'École, milieu autonome

Traduits en termes d'organisation scolaire, ces idées signifient que l'école n'a pas à recevoir de l'extérieur des impératifs pseudo-utilitaires. Sans doute empruntera-t-elle au milieu, au siècle, ses éléments d'information et de culture. Elle sera largement ouverte à la vie et les utilisateurs des méthodes actives savent bien que l'esprit de l'enfant tire merveilleusement parti de ce qui l'entoure si on lui en fournit l'occasion et la possibilité de l'exploiter.

Mais l'école refusera de ravalier l'écriture, le calcul et la lecture au rang « d'exercices », sous prétexte que ces activités n'auront de véritable signification que dans la vie adulte. La vie, en classe, c'est l'art de réaliser et de se réaliser, et non « d'exercer » (ce que les Allemands expliquent en opposant « *ausüben* » — réaliser à la manière d'un jeu, exploiter profondément, et « *üben* », exercer). Une poésie qu'on apprend à cause de sa valeur de formation apparaît à l'élève comme valeur de formation et non comme poésie. Or, à partir du moment où elle est traitée comme « matière d'enseignement », la poésie est vidée de sa signification poétique et détruite dans son essence !

A force de considérer les biens de culture (la science, la littérature, l'art) comme des disciplines scolaires, comme des moyens, on arrive à ne voir dans l'école qu'un moyen parmi d'autres. Cette manie de ne voir autour de soi que des moyens pour aboutir à des buts est sans doute à l'origine de la crise morale du XX^e siècle industriel. Rarement, il se trouve un homme, de nos jours, pour accomplir une action en la considérant comme une fin en soi, en faisant abstraction de sa propre personne, en se dévouant à la chose. Les artistes, seuls, semblent encore bénéficier de ce privilège. Et les instituteurs dont on dit qu'ils sont des « artistes » ne sont pas les mieux notés ! On a fréquemment le mot d'humanisme à la bouche sans penser que le seul moyen d'y conduire nos élèves est de leur aménager ce milieu autonome, désintéressé, libéré de la relation fin-moyen que devrait être l'école.

Sources : J. Muth : « *Die Lebensnähe der Schule als pädagogisches Problem. Unsere Volksschule* ».

GEORGES MOËNE : *Délinquance juvénile et enfance en danger*.
Ed. "Tout Lyon - Moniteur Judiciaire".

La plupart des ouvrages de criminologie ou traitant de la délinquance juvénile sont conçus et rédigés en termes de spécialistes pour des spécialistes.

Le travail de Georges Moëne, membre du Barreau, puis magistrat, puis juge d'instruction, et surtout juge des Enfants, se réfère sans doute à l'autorité des théoriciens de cette question qui angoisse notre époque, mais il apporte surtout, à l'usage des éducateurs, comme de tous les gens de cœur, le témoignage d'une riche expérience personnelle, marquée par la chaleur humaine qui éclate à chaque page. C'est dire combien ce livre paraît recommandable à nos camarades. D'autant plus, peut-être, que la plupart des pages distillent un optimisme raisonné. L'auteur, psychologue de grande culture et éducateur d'intuition profonde, s'est donné la peine d'analyser les causes personnelles et les causes sociales de la délinquance des jeunes. Et il conclut, en se fondant sur les résultats d'expériences généreuses mais parfaitement conduites, en faveur d'une éducation ou d'une rééducation libératrice dont les techniques, comme les intentions, sont souvent proches de celles de l'Ecole Moderne. Elles tiennent compte, en premier lieu, de l'instauration de relations affectives concrètes, authentiques et sécurisantes du jeune inadapté social avec ses éducateurs.

Une seconde partie, réservée à l'Enfance en danger et aux moyens de prévention, constitue l'essentiel à connaître du point de vue administratif pour qui entend militer en faveur de l'Enfance. Ici la protection, depuis 1958, se trouve centrée sur un critère de portée générale susceptible de s'appliquer à l'infinie variété de situations individuelles. A savoir : les besoins légitimes de l'enfant. Dès 1936, les Comi-

tés de Vigilance et d'Action pour la protection de l'Enfance malheureuse — qu'on aurait aimé voir citer dans cette étude — ont travaillé dans ce sens avant la lettre.

Une liste des établissements spéciaux ou de post-cure, publics (trop peu nombreux) et privés (le plus souvent confessionnels) complète l'ouvrage. Une notation doit être relevée, bien propre à nous faire réfléchir et à alerter ces Princes qui nous gouvernent, s'ils avaient réel et profond souci de la vraie grandeur de notre pays.

« Une forte part des échecs de la rééducation en internat pourrait être évitée par une organisation meilleure de la post-cure. Il faudrait pour cela disposer d'un personnel plus nombreux, donc de crédits plus larges. Des dépenses aussi rentables seraient pour le pays de sérieuses économies à long terme. »

Car il est certain que, sur un plan plus général, au-dessous d'un certain seuil socio-économique, aucune sorte d'éducation ne saurait s'effectuer convenablement.

« Donnez-moi de meilleures mères, je ferai un monde meilleur », écrivait Julian Huxley. A quoi réplique le Dr Serge Lebovici : « Donnez-moi un monde meilleur, je ferai de meilleures mères... »

En guise de préface, une douzaine d'excellentes pages du professeur Georges Heuyer jettent une utile lumière sur l'histoire des travaux entrepris, depuis 1823, à propos de la délinquance et de l'histoire des doctrines criminologiques. Elles sont d'une telle densité, d'une telle portée, d'une telle humanité qu'on aimerait en voir reproduit l'essentiel dans les manuels de psycho-pédagogie des Ecoles normales et dans les revues et journaux professionnels.

Maurice PIGEON.

Nous cueillons dans « La Voix des Parents » les observations véhémentes mais bien sensées dont nous devrions faire notre profit.

QUAND CESSERONS-NOUS DE MARCHER SUR LA TÊTE ?

De retour d'un séjour à l'étranger, je trouve mon fils, lycéen de Seconde, aux prises avec les nouvelles dénominations

algébriques et avec le dernier cri du jargon : implication, intersection d'ensembles, loi de composition interne, élément neutre, quantificateurs universels et existentiels, sans parler de l'isométrie qui est une application biunivoque de l'ensemble F sur l'ensemble F telle qu'à tout couple (M, N) , etc. J'interromps ici cette liste inquiétante pour mentionner la série des nouvelles annotations où figurent à l'en-

vie les A, les E, les U et autres signes « cabalistiques »...

Pourquoi tout cela ? Pour exprimer dans un splendide jargon ce qui se disait d'une manière simple et directe l'an dernier. C'est le mandarinat dans sa plus belle manifestation.

J'ai l'impression d'être dans une maison de fous où l'on fait marcher ces pauvres gosses sur la tête. Pour corser le tout, les deux livres d'algèbre et de géométrie sont truffés d'un bout à l'autre de ces symboles, ce qui fait qu'un élève qui n'est pas très solide, a toute certitude de perdre pied complètement et de ne plus s'en sortir.

C'est pourquoi je proteste vivement contre cette déformation d'esprit qui consiste à inonder de jeunes cerveaux de notions abstraites compliquées et à vouloir assimiler des élèves de Seconde à des pratiquants de « math. sup. ».

C'est, hélas ! un lieu commun de dire que les élèves des lycées ne sont pas

assez mécanisés et entraînés au raisonnement géométrique. Alors, au lieu de profiter des possibilités offertes, il faut aboutir à cette aberration sans nom qui consiste à tout compliquer avec un livre d'algèbre de 350 pages et un livre de géométrie de 400 pages !

Faudra-t-il, une fois de plus, que des cérébraux, des intoxiqués de la virtuosité intellectuelle qui n'ont plus les pieds sur terre, des mandarins embusqués dans la citadelle de l'enseignement secondaire, puissent imposer leurs aberrations et défier le bon sens.

Au pays de Descartes, j'en appelle à tous les parents soucieux de l'avenir de leurs enfants pour qu'ils élèvent, comme moi, une protestation solennelle contre ces monstruosité pédagogiques.

A. D.

Ingénieur de Recherche
Paris - 15^e

CENTRE INTERNATIONAL DE L'ECOLE MODERNE DE AOSTE

La *Fédération Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne* (F.I.M.E.M.) organise à Aoste (Italie) un Centre International qui est dès maintenant à la disposition des éducateurs de tous pays qui désirent se documenter sur nos techniques et collaborer à notre œuvre. Ce centre comporte des installations que l'*Assessorat d'Aoste* a mis fort aimablement à notre disposition avec bureau, salle de réunion, hall d'exposition, classes expérimentales.

Une première rencontre internationale d'éducateurs et d'élèves est prévue pour fin juin. D'autres manifestations vont être organisées pendant les vacances.

Vous pouvez écrire :

Centre International de l'Ecole Moderne
4, place des Ecoles — Aoste (Italie)