

LES FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES DES TECHNIQUES FREINET

TECHNIQUES *Maria Montessori* DE VIE

MENSUEL

24

OCTOBRE 1963

SOMMAIRE

1	Pour une pédagogie efficiente	C. Freinet
5	L'angoisse des examens	Mme C. Verdière
9	La part du sport	Mme C. Cauquil
13	Questionnaires - enquêtes	
25	Esprit absorbant de l'enfant ou tâtonnement expérimental	C. Freinet
30	Livres et revues	

Comité de Patronage

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

Comité de Rédaction

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

Pour notre Congrès d'Annecy (1^{er}-5 Avril 1964)

Pour une pédagogie efficiente

C. Freinet

**Entre l'école
traditionnelle
et l'école moderne
la compétition
commence...
C'est l'épreuve !**

Pendant longtemps, sur le plan politique et économique, les deux Grands ont essayé de prouver chacun la supériorité de leur système propre. Ils ont assis leurs bases, aligné leurs références, invectivé, menacé, attaqué... et le problème restait pendant.

Sans doute ne pouvait-on faire plus, tant que les bases sociales nouvelles n'étaient pas suffisamment connues, et que l'idée ne pouvait pas même habiter la masse des hommes que soit possible et durable un ordre autre que capitaliste.

Or, à l'épreuve des faits et de la vie, le nouveau régime a montré qu'il avait lui aussi ses fondements, ses théoriciens, sa noblesse et ses succès. Alors, aujourd'hui, on peut parler de coexistence pacifique. Triomphera définitivement le régime qui répondra le mieux aux nécessités de l'heure et aux incidences des événements.

Nous en sommes, nous aussi, à cette épreuve.

Nous avons été longtemps les originaux, les hurluberlus, les rêveurs à la poursuite de la petite fleur bleue, puis les praticiens iconoclastes empêcheurs de scolastiser en rond. On nous a fait autrefois une chasse ouverte ; puis on nous a ignorés et boycottés. Mais malgré tout notre pédagogie a sans cesse gagné du terrain, en pénétrant et influençant l'école, jusqu'à s'inscrire maintenant en recommandations officielles dans les Instructions ministérielles.

Une première manche est gagnée. Face à l'immobilisme décadent et retardataire de la vieille pédagogie, nous apportons une solution que nous savons plus efficiente et qui pourrait bien être l'amorce d'une reconsidération totale des processus de travail scolaire, d'acquisition et de culture.

Nous en sommes aujourd'hui à cette sorte de seuil de rupture d'où pourrait dévaler un jour prochain une marée irrésistible qui, à une vitesse accélérée, gagnerait les vastes masses. A tous les degrés, on nous observe, on suppose, on pèse avantages et inconvénients. Les hésitants pencheront inévitablement, demain pour la pédagogie qui, avec un minimum de peine, donnera le meilleur résultat.

La compétition commence.

D'un côté, l'ancienne pédagogie, avec les avantages que lui valent le passé et les traditions. De l'autre, les solutions modernes qui prétendent apporter un résultat plus positif et plus valable.

C'est parce que nous sommes sûrs de ce résultat que nous affrontons la compétition.

L'ÉCOLE TRADITIONNELLE EST L'ÉCOLE D'UNE ÉPOQUE MAINTENANT RÉVOLUE

Mais pour qu'il y ait compétition, encore faut-il que se manifeste une certaine unité de vue. Nous ne ferons pas entrer en compétition un coureur de vitesse et un coureur de fond. Nous ne mettrons pas sur piste un tracteur et une berline. A moins que le coureur de vitesse puisse, le cas échéant, affronter le coureur de fond déficient, ou que le tracteur puisse prétendre arriver aussi vite au but que la berline.

C'est parce que nous sommes en mesure d'affronter cette polyvalence que nous nous mettons délibérément sur les rangs.

Les méthodes et les techniques de l'école traditionnelle sont si vieilles et si racornies ; les mécaniques en sont si rouillées et si peu en harmonie avec les rythmes actuels de vie ; elles sont servies par des éducateurs eux-mêmes si désadaptés et si désabusés ; elles sont si bureaucratisées, si neutres et sans allant qu'il nous est facile de faire aussi bien, même dans son propre domaine, pour les données artificielles qu'elle s'est créées.

Nous aurons à parler prochainement des mathématiques nouvelles qui sont elles aussi un vaste mouvement contre la scolastique et la mort. Nous dirons alors comment la géométrie euclidienne a créé de toutes pièces un système qui a fonctionné et continue à fonctionner dans un espace et un conteste euclidiens. Ce qui s'y faisait, ce qui s'y fait encore, était logique et bien ordonné à tel point qu'on pouvait tenir ses théorèmes comme éternellement justes et incontestables. Mais quand a été dépassé cet espace euclidien, quand on a scruté l'infiniment grand et l'infiniment petit, on a constaté que les données euclidiennes, valables en milieu euclidien, étaient fausses dans le milieu véritable du monde et de la vie, que les lignes droites n'étaient droites que par illusion euclidienne mais qu'elles étaient en réalité courbes, et que les parallèles qui sont parallèles parce qu'elles ne se rencontrent pas dans la géométrie euclidienne se rencontrent dans la géométrie sidérale.

Alors, les mathématiques modernes doivent elles aussi livrer bataille. Elles ont contre elles cette croyance, cette certitude d'un passé non encore révolu, que les vérités mathématiques d'hier restent des vérités dans le milieu où elles ont été conçues. Le tout est de ne pas sortir de ce milieu, de rester dans la scolastique, et il est normal que se défendent à outrance tous ceux qui ont été formés et modelés dans ce milieu où

ils se sont nourris de ces relatives vérités et qui ne sauraient admettre que ces vérités ne soient qu'une illusion que détruit la science nouvelle.

●

C'est là toute l'aventure de la scolastique. Tant que la pédagogie a pu demeurer isolée de la vie, tant que ses méthodes ont fonctionné en circuit fermé, elle a été relativement valable, ce qui explique le succès relatif de l'école du début du siècle. C'était le temps où les enfants s'y imprégnaient vraiment de beau langage, de définitions et de grammaire, de phrases bien tournées et méthodiquement ordonnées — mais qui n'avaient souvent aucun sens dans le contexte social, — d'orthographe et de calcul, — les enfants parvenaient à résoudre des problèmes ardu, mais sans réalité hors du milieu scolaire. Cette pédagogie formait des scolastiques, c'est-à-dire des gens susceptibles de penser et même d'agir avec maîtrise en milieu scolastique. Mais même en cette époque bénie du début du siècle ces scolastiques s'avéraient être en définitive des incapables et des inadaptés dans la vie de tous les jours. Ils étaient, dans les casernes d'alors les jouets des illettrés qui eux, s'ils ne connaissaient aucune technique scolastique savaient dans la vie réagir avec efficacité et sûreté.

La scolastique a pu faire illusion jusqu'à ces dernières années, tant qu'il n'y avait dans la vie, aucune autre technique de formation intellectuelle. Mais la radio, le cinéma, les voyages, la télévision ont définitivement rompu le charme. Que nous le voulions ou non une autre forme de culture non scolastique a pris naissance. Elle est à base de nouveauté, de mouvement, de vitesse et de vie. Et, que nous le voulions ou non, c'est elle qui triomphera. La scolastique est aujourd'hui défi-

nitivement condamnée parce que, peut-être juste et logique en milieu scolastique, elle s'avère aujourd'hui fausse et retardataire dans le monde nouveau qui évolue à une vitesse supersonique et qui appelle des données qui échappent aux enseignements du passé !

Ne nous illusionnons pas : la scolastique ne garde une certaine autorité que parce qu'elle a pouvoir de préparer et contrôler les examens, et que ces examens, par un incroyable anachronisme, tiennent encore les portes d'entrée des administrations et des services les plus enviés. Mais si demain étaient supprimés ces examens retardataires, si intervenaient dans les compétitions d'autres formes de sélection et de contrôle, nul enfant ne suivrait plus la voie scolastique. Si l'on parvenait à susciter une sorte de deuxième chaîne moderne, la scolastique serait définitivement condamnée.

Cette deuxième chaîne est en train de se réaliser : le ministère de la Jeunesse et des Sports, qui ne pouvait pas progresser dans la scolastique, s'est détaché de l'Education Nationale. L'agriculture qui se modernise à une vitesse reconfortante avait besoin aussi pour ses jeunes d'une pédagogie de vie. Elle s'est détachée aussi de la scolastique. Les collèges techniques piétinent tant qu'ils restent scolastiques. Ils ne prendront l'importance et l'autorité qu'ils devraient avoir que dans un contexte non scolastique. Et pour les initiatives nouvelles : classes de perfectionnement, classes de transition, classes terminales, c'est une pédagogie moderne que préconisent fort sagement les récentes instructions ministérielles.

PIONNIERS

DES IDÉES NOUVELLES

C'est sur ce propre terrain de la scolastique que nous avons mené, et

que nous mènerons aujourd'hui encore le combat pour une pédagogie de l'efficiencé. Nous sommes en train de montrer et de prouver que nous pouvons, par nos techniques atteindre plus rapidement et plus intelligemment les buts qui restent provisoirement, officiellement imposés à l'école : nos enfants doivent savoir lire aussi bien, sinon mieux que ceux de l'école traditionnelle ; ils doivent savoir mieux calculer, plus rapidement et plus sûrement ; ils sauront rédiger et écrire avec un minimum de fautes, et cela plus intelligemment en conservant pour eux, ce sens, cet esprit, cette soif de connaître, de créer et d'agir qui sont les plus puissants leviers de notre pédagogie. Ils n'auront pas grand mal à mieux connaître l'histoire, la géographie, les sciences, qui commencent à dénoncer le mot à mot, la mécanique et le par cœur, au profit de la compréhension et de l'expérience. Et dans les examens officiels, l'expérience le démontre, les nôtres sont sensiblement en meilleure place que les produits de la vieille école.

Nous ne garantissons pas que les instituteurs adoptant nos techniques travailleront moins que leurs collègues imbriqués dans une quelconque chaîne de production en série. Nous pouvons certifier qu'ils travailleront même, avec un intérêt et des satisfactions qui leur redonneront le goût du métier. Ils se

fatigueront moins, nerveusement surtout. Ils cesseront d'être des hommes et des femmes en proie aux enfants pour redevenir des éducateurs conscients et heureux.

QUEL EST LE DEGRÉ DE DÉFICIENCE DE L'ÉCOLE ACTUELLE ?

QUELLES SONT LES CAUSES DE CETTE DÉFICIENCE ?

COMMENT POUVONS-NOUS Y PARER ?

Telles sont, en somme les questions dont nous aurons à débattre pour la préparation de notre Congrès, et pour lesquelles nous voudrions bien avoir l'opinion des instituteurs, des professeurs, des usagers de l'école et des enfants eux-mêmes.

C'est à cet effet que nous lançons aujourd'hui quelques questionnaires susceptibles d'orienter et de nourrir les discussions à intervenir. Nous remercions d'avance les correspondants qui voudront bien nous aider dans notre délicate tâche.

C. F.

Voir les questionnaires des pages 13 à 24



De la revue belge de L'ÉDUCATION POPULAIRE (15-9-63)

L'ANGOISSE DES EXAMENS

par Madame Verdière

Directrice des Ecoles Normales de l'Etat
de Forest-Bruxelles

Un besoin est né : celui de réformer les examens

Le problème des examens est une question qui préoccupe de plus en plus les éducateurs et les parents. Le grand public en prend également conscience et il est certain que le besoin d'une réforme profonde de cette pratique aujourd'hui dépassée se fait de plus en plus sentir. Nous souhaitons que bientôt des directives officielles viennent sanctionner le résultat des recherches faites en ce sens par de nombreux éducateurs et notamment par les adhérents de l'Ecole Moderne.

Le remarquable discours prononcé par Madame Verdière, directrice des Ecoles Normales de l'Etat, à Bruxelles, lors de la remise des diplômes aux normaliennes en juin 63, attire spécialement notre attention sur l'angoisse débilite et inutile des examens.

...Je pense qu'un des grands facteurs de réussite dans l'enseignement est le degré de sécurité que nous apportons aux enfants, le pouvoir que nous avons de neutraliser leurs inquiétudes. Après avoir regardé vivre et interrogé beaucoup d'en-

fants et d'adolescentes, il apparaît nettement qu'une des angoisses les plus répandues et cependant les plus inutiles, car elle n'a aucun pouvoir d'avertissement ni d'amendement sur l'enfant qui au contraire n'en retire qu'une diminution

de ses potentiels personnels, c'est l'angoisse des examens, des compositions. Certaines adolescentes vivent une grande partie de l'année scolaire dans cette angoisse latente qui altère entre dix et vingt ans tous leurs étés.

De tous temps, me direz-vous, les étudiants ont craint les examens, les enfants ont redouté les compositions. Au moment même ou quinze jours d'avance... soit ! Mais cette peur des compositions éprouvée à longueur d'année, parce que entretenue par certains maîtres, est particulièrement débilite et d'autant plus regrettable qu'elle caractérise surtout les bons éléments.

L'épouvantail des examens, ressource de certains parents pour faire travailler leurs enfants, menace de quelques éducateurs dépourvus d'arguments plus fertiles, exaspère nos adolescentes.

Pour peu qu'elles soient émotives, cette hantise de l'examen atteint l'angoisse et celle-ci finit par sous-tendre ces comportements d'instabilité que nous ne connaissons que trop bien.

Jadis peut-être avait-on moins peur des examens car on travaillait davantage et plus régulièrement à domicile, uniquement dans l'optique scolaire.

L'actuelle dispersion des énergies, conséquence de la diversité de la vie moderne, l'évolution de la famille, la multiplicité des informations extra-scolaires qui mobilisent les forces des jeunes, freinent et modifient la qualité du travail de l'écuyer.

Mais nous restons toujours accrochés à la même formule d'examen que jadis. Le Docteur Wall et d'autres psychologues ont posé, à des niveaux d'âge différents, cette même question : « Quelles sont les 3 choses qui vous ont éventuellement le plus angoissées au cours de cette dernière année ? »

Une majorité d'élèves citent en premier lieu :

En 6^e primaire : les compositions.

En 6^e d'humanités : mes examens de passage.

En 5^e, en 4^e : mes examens de passage.

En rhétorique : la même chose.

En France : un échec possible au baccalauréat.

En section N.S., 18-20 ans : les examens.

Il y a donc bien là un problème à repenser et, en attendant, à dénoncer cette vaine peur pour des examens qui ne peut qu'affaiblir les résultats et détruire le système nerveux de vos élèves.

Votre intervention, sur ce plan, Mesdemoiselles, est d'importance. Ne présentez jamais des examens comme la sanction à toute incartade intellectuelle ou autre ; ni comme une confirmation de vos prédictions de l'année.

Certains éducateurs découragent leurs élèves sans quasi les connaître.

Dès la Toussaint, on condamne.

Comment voulez-vous qu'un enfant ou un adolescent résiste à s'entendre prédire continuellement un échec. Il ne faut jamais dépouiller un être de la possibilité de se représenter l'avenir ; l'année scolaire constitue souvent le seul avenir qui l'inquiète.

Les examens ne doivent pas être dans leurs échecs, un triomphe de l'éducateur sur l'élève.

Il faudrait que tous les élèves soient préparés aux examens techniquement. L'examen doit être un exercice semblable à ceux de l'année, présenté sérieusement mais sans solennité. Pas de conditions exceptionnelles qui altèrent la lucidité des adolescents et des enfants en troublant leur émotivité.

Donnez confiance à longueur de journée, à longueur d'années.

Réconfortez, délivrez vos élèves de ce qui peut les accabler ; épanouissez-les.

Aux examens, détendez-les par un

sourire, un mot, un geste, par une attitude quotidienne de compréhension.

Comme je voudrais, Mesdemoiselles, qu'en entrant dans vos classes, en septembre prochain, par un coup d'œil rapide jeté sur vos 40 ans de carrière à venir, c'est-à-dire de cas psychologiques à brasser, vous deveniez un instant conscientes de

la somme d'angoisse et de peurs inutiles que vous pouvez épargner à la jeunesse.

Comme je souhaite que vous mettiez en exergue à toute votre vie d'éducatrice cette pensée généreuse : « Je veux réussir à abaisser le taux d'angoisse stérile des enfants qui me sont confiés... »

M^{me} VERDIÈRE

Quelques bons exemples

recueillis par H. Landrot

« L'apprentissage scolaire se fait par explication et raisonnement et non par expérience. C'est la grande erreur qui a compromis les progrès de l'enseignement et qui donne encore à l'école son aspect rébarbatif qui est peut-être sa plus grande tare et qui fait de nos examens la plus injuste, la plus illogique et la plus inhumaine des épreuves ».

(Freinet au Congrès de Niort)

Quel est l'enseignant qui ne voudrait voir disparaître de sa classe cette « psychose » des moments d'examens, qui altère le sens de son enseignement et contribue à former chez ses élèves une hantise du contrôle ?

Mais il faut reconnaître que c'est un mal nécessaire, du moins en fin de scolarité primaire. A ce sujet, il est certain que la pédagogie évolue. Je n'en veux pour exemple que cet extrait d'une circulaire des Inspecteurs du ressort de Dinant :

« ...Il faut que la branche examinée soit essentielle. Ecriture, dessin, récitation, nous soignons et surveillons sans cesse ces techniques. Est-il nécessaire d'en faire un examen ?

...Il faut que l'examen mesure des connaissances, apprécie une méthode de travail et la puissance de la pensée. La préparation de l'examen consiste-t-elle en un chauffage à blanc de dernière minute ? Point n'est besoin de ces semaines de révision qui restent le plus souvent des semaines de récitation, des semaines perdues pour l'exercice de la pensée.

...Il faut que l'examen soit court et qu'il profite au maître. Que le maître y découvre les lacunes de ses élèves et dès lors de son enseignement.

...Dès lors, on peut se poser la questions : les examens doivent-ils nécessairement se situer en fin de trimestre ? Toutes les disciplines doivent-elles se contrôler à la même période ? Ne serait-il pas mieux

de faire subir, au fur et à mesure que le programme avance, que les CI se déroulent, de petites épreuves partielles, qui s'adressent à l'un ou à l'autre degré? »

Signalons tout de suite que cette dernière remarque s'applique parfaitement à l'expérience de plusieurs collègues qui ont travaillé dans ce sens.

« Actuellement, les brevets remplacent totalement les examens. Les parents sont au courant de notre façon de faire. Nous les avons informés lors de réunions de parents et nous inscrivons chaque semaine au plan de travail hebdomadaire le ou les brevets auxquels nous travaillons ».

A. CAPRON

Revenons aux examens de fin de scolarité. En 1962 et 1963, les élèves de sixième année primaire ont été soumis au même examen dans la province de Namur. Les questions posées y étaient particulièrement bien choisies.

Exemples :

Système métrique :

Quelle unité convient le mieux pour exprimer :

- la hauteur d'une maison?
- la surface de ta feuille d'examen?
- la contenance de ton encier de classe?
- la quantité d'électricité consommée?

Une grande boîte de lait peut contenir : 1 dal - 1 l - 1 dl - 1 cl

Souligne la réponse la plus proche de la vérité.

Remplie de lait, cette boîte pèse : 20 g - 120 g - 420 g - 1 kg

Souligne la réponse qui te semble la plus vraisemblable.

Rédaction :

La voiture de Papa se fait vieille.

Nous partons en excursion. Le car arrive.

Que je suis drôle, affublé(e) de vieux vêtements démodés !

Histoire :

Voici des personnages :

Albert 1 ^{er}	Gagarine
Charlemagne	Jules César
Charles-Quint	Léopold 1 ^{er}

Et voici des dates :

57 av. J.C. - 800 - 1550 - 1831 - 1914 - 1961

En face du nom de chaque personnage, écris la date qui convient.

Chacun des groupes de mots suivants rappelle une période historique :

Pour chaque groupe, indique la période dont il s'agit :

Légionnaire - Chaussée - Villa :

Période :

Château fort - Tournoi - Serf :

Période :

Charte - Beffroi - Foire :

Période :

ONU - Spoutnik - Télévision :

Période :

Calcul mental :

200 g de jambon à 45 F le demi-kilo coûtent :

La récréation a commencé à 9 h 55 mn.

Elle s'est terminée à 10 h 15 mn :

Combien de temps a-t-elle duré?

La distance Arlon-Namur est de 130 km. Un camion effectue ce trajet en 5 h. Quelle est la vitesse moyenne horaire de ce véhicule?

EXAMEN DE MATURITÉ :

Parmi les 5 noms suivants :

Beethoven - Churchill - Rubens - Mercator Pasteur, choisis l'homme qui fut :

un grand peintre :

un géographe :

un musicien :

un homme d'état :

un savant bienfaiteur de l'humanité :

Réflexions sur des graphiques, conclusions tirées d'observations météorologiques, interprétation de données numériques à comparer.

Voilà qui laisse augurer favorablement je crois, des questions qu'auront à résoudre nos enfants et petits-enfants.

H. LANDROIT

La part du sport

par Cécile Cauquil

Activité libre ou sport de compétition ?

SPORT : exercice physique dont la pratique méthodique a pour but de développer les qualités du corps et certaines qualités de l'esprit telles que : la loyauté, l'énergie, la persévérance et la décision.



Je croyais que j'avais depuis toujours aimé le sport, mais en relisant cette définition qu'en donne le gros Larousse, je m'aperçois que mes années d'enfance, pourtant si passionnées d'activité physique, s'en sont trouvées aussi loin que le texte libre l'est de la plus inoffensive rédaction imposée.

Le seul terme d'ailleurs qui se trouverait vraiment en trop pour qualifier ces exercices physiques auxquels nous nous livrions avec fougue, serait l'adjectif : méthodique. Quant au but, l'eussions-nous connu, nous nous en serions souciés comme d'une guigne. Nous nous livrions à une telle débauche de gestes sportifs, non pour développer les qualités de nos jeunes corps, mais parce que ces bras, ces jambes, tous ces muscles et ce cœur et ce sang débordaient d'une telle énergie qu'il fallait leur donner du champ libre sous peine d'exploser.

J'habitais, entre 5 et 12 ans, dans un quartier sain et aéré de la périphérie d'Albi, une maison si ouverte qu'elle me déversait à toute heure vers les espaces libres, carrefour au soleil ou foirail herbeux où tous les galopins du quartier m'attendaient...

Nous organisions incontinent les plus démonstratives parties « d'éducation physique ». C'étaient tantôt des « jeux gymniques » venus du lointain des âges et que nous abordions avec un sérieux dans l'effort, un goût du dépassement, une maîtrise parfois, qui nous laissaient des

heures après, pantelants, mais si comblés — esprit et cœur de surcroît — que nous avions l'impression d'avoir réalisé la seule chose pour laquelle nous étions nés, et dont l'urgence, à chaque coup, nous faisait entrer d'emblée dans l'action, manifestant des qualités d'organisation et de décision qui auraient stupéfié nos maîtres...

Avions-nous une corde? Aussitôt c'étaient des « attelages » qui caracolaient et piaffaient autour des platanes. Plus tard, nous préférons — si le jeu était mixte — former un cercle autour de celui qui, faisant tourner son « lasso » nous cinglait douloureusement les mollets si nous ne sautions pas très haut et très bien au moment précis.

Étions-nous seulement un cercle de filles? Alors le traditionnel saut à la corde — avec chants et rythmes aussi rituels (et aussi beaux, je m'en rends compte à présent) que les incantations, nous tenait là des heures durant. C'étaient du saut, mais c'était surtout de la danse. (M^{me} Mounier a raison, toute activité physique organisée est un ballet). Et tout le monde dansait : les deux qui tenaient la corde et tournaient, d'un poignet exercé, tantôt vite, puis très vite, en tirant horizontalement, alors que les autres, en demi-cercle scandaient la mesure en chantant d'étranges couplets, et que la « sauteuse » se sentait portée par le rythme et irrésistiblement soulevée de terre pour réussir ses « coups doubles » qui étaient de véritables performances (je n'ai jamais plus vu sauter de la sorte et je comprends bien mes élèves qui trouvent trop « gnan-gnan » les jeux de corde).

Puis venait le temps des sauts en hauteur, sans chant, sans rien, pour le plaisir d'affronter l'obstacle, de nous mesurer à cette corde toujours plus haute,

que nous ne savions aborder que de front, les jambes repliées, d'une façon fort peu payante, mais en un réflexe nerveux si tendu vers le but, si volontairement dépouillé et pur, que nous gagnions centimètre après centimètre et que chaque fois nous devenions notre propre champion.

C'était l'époque où nous ne pouvions rencontrer la barre transversale bloquant le demi-battant d'un gros portail sans nous exercer à toutes les acrobaties... Et lorsque je possédai par chance, de vrais anneaux de gymnase, ce fut « le cirque » à longueur de jeudis. Nous souhaitions de vraies représentations, recrutions des spectateurs, mais nous nous exercions si longtemps et avec tant de passion, que le public alléché venait grossir notre troupe et qu'il ne restait personne pour applaudir.

C'est vers ce temps-là aussi, que je devais, tous les soirs, porter une lettre à la gare ; mais jamais je n'avais le temps matériel d'y arriver avant le train ! J'y courais donc, sans arrêt et sans effort apparent, heureuse toutefois quand un attelage de livraison empruntait mon chemin et que je pouvais orchestrer mon jeune galop au trot lourd des deux chevaux.

Pourquoi est-ce que je raconte tout cela? Ces souvenirs trop personnels, alors que chacun en a autant dans sa mémoire? Tout d'abord parce qu'ils corroborent et ce que dit Freinet de la méthode naturelle et ce que pense Le Bohec : « Ce qui compte pour les moins de 11 ans, c'est l'activité physique *libre* et accrochée *profondément* aux intérêts *vitaux* de l'enfant ».

Et aussi parce que un seul de mes quatre enfants m'a paru exiger cette même frénésie de mouvements... Les autres en sentaient sans doute moins le besoin et leurs activités physiques étaient plus nuancées, plus rationnelles que violentes...

Ceci m'amène donc à envisager dans l'éducation physique aussi : « la part du maître ».

D'ABORD CHEZ LES PETITS

En « activités physiques »

— quand l'imagination créatrice tourne court...

— quand les gestes sont décevants pour l'enfant lui-même...

— quand la fatigue va trop loin, etc...
l'éducateur ne peut-il, s'il sent qu'il est bien toléré et ne rompt pas le charme :

— entrer dans la ronde et conseiller,

— offrir l'attitude qui dépanne,

— enseigner le geste plus rentable, plus joli aussi,

— suggérer une idée qui relance le rythme alors que l'intérêt faiblit,

— profiter d'une trouvaille enfantine pour amener les participants à se donner au maximum ? En un mot agir comme à l'heure du texte libre lorsqu'il offre sa participation.

APRÈS 11 - 12 ANS

C'est le temps où ici, comme là, liberté totale est souvent synonyme d'anarchie. Cependant l'enfant entre dans la pré-adolescence et, désœuvré ou non, il a de plus en plus besoin d'exercer ses jeunes forces. Le jeu libre ne lui suffit plus que rarement. Si c'est un petit paysan il commence à travailler dur, penché sur la terre, les épaules tiraillées par les poids trop lourds, il n'a plus le temps de jouer et par conséquent de remédier à ces exercices qui le rendent lourd, lent et souvent gauche.

Vers cet âge-là l'enfant a tendance à rechercher des partenaires pour des « jeux à règles » plus ou moins niais qui ne sont que parodie de jeux sportifs...

A ce signe, l'éducateur peut voir que l'activité physique veut devenir activité sportive, que la troupe enfantine peut se plier à la discipline d'un vrai sport d'équipe.

A Augmontel, quand le volley, le football, le ping-pong n'avaient pas acquis droit de permanence quotidienne, on voyait parfois les enfants essayer d'organiser une de ces parties de « barres » à l'intérêt vite languissant, au plaisir artificiel, comme les règles qui régissent ce jeu...

POURQUOI ALORS REFUSER LA COMPÉTITION SPORTIVE AU NIVEAU DU GROUPE ?

— En sport, aucun geste n'est gratuit, chacun étant d'autant plus efficace qu'il est complet.

— Chaque geste *peut* s'apprendre.

— Aucun temps n'est mort.

— Les règles précises exigent : discipline, don de soi, loyauté, esprit d'équipe, initiative, etc...

— La défaite, n'étant que momentanée ne laisse que peu d'amertume mais douche le vaniteux...

— La victoire n'est jamais que relative, mais elle exalte le timide.

Seulement « l'arbitre », le « meneur de jeu », le maître d'éducation physique, le « professeur de gestes » est souhaité par tous et son rôle est polyvalent : physiologique et moral.

S'il s'applique à faire triompher toujours le fair-play, la loyauté absolue, s'il apprend la démystification de la vedette sportive, s'il enseigne la désinvolture à l'égard des nouvelles à sensation sur les journaux sportifs... alors il peut faire un bien énorme, surtout lorsque le milieu où évolue l'enfant devient un véritable défi à toute logique.

Je pense à ce bouillant petit Jean-Pierre de 10 ans, dont le grand plaisir

était de courir le Causse, de travailler avec le chaufournier, son voisin, d'escalader la colline, de grimper aux arbres et bien sûr de taper dans un ballon, et qui vient de déménager au quatrième étage d'un building de Mazamet. Que lui resterait-il s'il ne pouvait s'inscrire à l'école de football heureusement créée depuis quelques mois dans son affreux quartier neuf?

Toutefois une mise en garde: le conseiller sportif s'apercevra bientôt que chez ses poulains, le sport a tendance à tenir lieu de tout et d'autant plus qu'ils acquièrent spécialisation ou maîtrise. Dans un groupe de jeunes par exemple, l'activité

culturelle passera dorénavant au second plan. Ainsi, si l'activité d'un match l'emporte toujours sur une séance de TV (et c'est autant de gagné!) la pratique d'un sport primera un exercice d'art dramatique et plastique par exemple, ou de lecture, ou d'audition musicale (seule la danse résiste assez bien)!

Mais la vie moderne étant ce qu'elle est devenue avec ses engouements excessifs orchestrés par la grande presse, sans doute vaut-il mieux composer, et offrir au sport, ce que, de toutes façons il prendrait lui-même.

C. CAUQUIL

Naissance d'une pédagogie populaire (I)

par Elise Freinet

- L'histoire de la C.E.L. et du mouvement de l'Ecole Moderne
- L'école de Bar-sur-Loup
- Naissance d'une pédagogie technique
- Le matérialisme scolaire
- Les premiers Congrès de l'Ecole Moderne
- Saint-Paul (1928-1929)

C'est le livre des faits

Un livre passionnant !

Bibliothèque de l'Ecole Moderne

L'école traditionnelle est-elle efficiente ?

— Vous ne seriez pas là, nous dit-on souvent, si l'école traditionnelle n'avait pas contribué à vous former !

Oui, elle nous a effectivement préparés à des examens qui ont été pour nous des laissez-passer plus ou moins bénéfiques. Mais après ces examens, il nous faut dégorger tout ce qu'on a entassé bon gré mal gré dans notre mémoire ; oublier, si nous en avons le courage, tout ce que l'école nous a enseigné de non essentiel, et refaire par nous-mêmes notre vie, hors des pratiques scolastiques par les démarches seules valables de la réflexion, de la recherche, de l'expérience et du bon sens retrouvé.

Ceux qui n'ont pu parvenir à ce redressement peuvent être instruits et diplômés, mais ils n'en risquent pas moins de ne pouvoir s'adapter aux impératifs du monde moderne et de rester des citoyens et des hommes sans direction et sans personnalité, même si les parchemins acquis leur valent argent et honneur.

Ce n'est pas avec eux qu'on bâtira la cité nouvelle.

Même avec la minorité d'enfants à tendance intellectuelle, et malgré le dévouement de maîtres dont quelques-uns ont parfois, par leur clairvoyance et leur science, atténué les méfaits de l'école, la proportion d'efficiencia serait très réduite au point de vue de la compréhension profonde et de la formation sociale et humaine.

Que dire alors des 70 % de la population scolaire qui n'a pu franchir les caps de ces examens et qui ont dû de bonne heure, oubliant le peu que leur avait enseigné l'école, pourvoir par leurs propres moyens, aux exigences de la vie.

Quelles sont l'instruction, la formation technique et la culture qui seraient indispensables à cette masse d'élèves au moment où elle affronte la vie ? L'école traditionnelle est-elle en mesure d'y pourvoir ? Sinon, l'Ecole Moderne peut-elle assurer un meilleur rendement ?

Tel est le problème qui, dès l'abord s'impose à nous.

Il y a une dizaine d'années, nous avons lancé par notre revue L'Educateur, un questionnaire qui se présentait comme un répertoire général de ce que l'école devrait enseigner ou préparer. Les notes attribuées à chaque titre nous avait permis de mettre en valeur les acquisitions considérées comme dominantes.

Mais en dix ans, les centres d'intérêt, les soucis d'avenir, les tendances manuelles et intellectuelles se sont profondément modifiées par suite de la mécanisation incessante de la vie.

Nous présentons maintenant un nouveau questionnaire quelque peu réduit, que nous soumettons non seulement aux éducateurs mais aussi aux usagers de l'école, aux administrateurs et aux chefs d'entreprise qui nous diront mieux certains besoins des jeunes qu'ils sont amenés à employer.

Les réponses reçues orienteront mieux nos travaux.

Indiquez l'importance et l'urgence de chaque point en entourant au crayon la note sur 10 qui vous paraît lui convenir.

Vous pouvez ajouter à la fin de chaque chapitre les éléments d'enquête comme vous le jugerez bon.

NOM : (1)

Adresse :

Les besoins culturels des enfants et des adultes en 1964

Lire :

Lire mécaniquement	5 6 7 8 9 10
Lire couramment livre ou lettre	5 6 7 8 9 10
Lire silencieusement	5 6 7 8 9 10
Lire à haute voix	5 6 7 8 9 10
Comprendre les journaux ou revues qu'on lit	5 6 7 8 9 10
Comprendre d'un coup d'œil le contenu d'un journal	5 6 7 8 9 10
Savoir consulter un dictionnaire	5 6 7 8 9 10
.....	5 6 7 8 9 10
.....	5 6 7 8 9 10

Ecrire :

Ecrire mécaniquement	5 6 7 8 9 10
Rédiger un beau texte	5 6 7 8 9 10
Avoir le sens littéraire	5 6 7 8 9 10
Raisonner avec bon sens, jugement et esprit	5 6 7 8 9 10
Critique à la lecture d'un texte	5 6 7 8 9 10
Rédiger une lettre sans faute	5 6 7 8 9 10
Rédiger un télégramme	5 6 7 8 9 10
Ecrire un article de journal	5 6 7 8 9 10
Rédiger une motion, un appel, un compte rendu de réunion	5 6 7 8 9 10

(1) à remplir et à retourner à C. Freinet, CEL, Cannes (A.-M.).

Prendre des notes pendant une conférence	5	6	7	8	9	10
Faire un exposé ou une conférence	5	6	7	8	9	10
.....	5	6	7	8	9	10
.....	5	6	7	8	9	10

Parler :

Parler un français correct	5	6	7	8	9	10
Savoir téléphoner	5	6	7	8	9	10
Soutenir une discussion	5	6	7	8	9	10
Parler en public	5	6	7	8	9	10
Conter une histoire	5	6	7	8	9	10
Se défendre en public	5	6	7	8	9	10
Jouer du théâtre	5	6	7	8	9	10
.....	5	6	7	8	9	10
.....	5	6	7	8	9	10

Calculer :

Savoir compter et faire les opérations	5	6	7	8	9	10
Comprendre rapidement un problème posé	5	6	7	8	9	10
Comprendre sa feuille de paye ou d'impôt	5	6	7	8	9	10
Calculer mentalement et rapidement	5	6	7	8	9	10
Savoir compter des billets	5	6	7	8	9	10
Savoir lire la carte et le cadastre	5	6	7	8	9	10
Remplir un chèque postal	5	6	7	8	9	10
Savoir utiliser un tarif	5	6	7	8	9	10
Lire une carte	5	6	7	8	9	10
Connaître la géographie	5	6	7	8	9	10
Avoir le sens mathématique	5	6	7	8	9	10
.....	5	6	7	8	9	10
.....	5	6	7	8	9	10

Sciences :

Connaître de mémoire ou par leçons les grandes notions scientifiques	5	6	7	8	9	10
Avoir le sens scientifique	5	6	7	8	9	10
Aimer la recherche, l'expérimentation et la découverte	5	6	7	8	9	10
Savoir soigner un malade	5	6	7	8	9	10
Savoir faire la respiration artificielle	5	6	7	8	9	10
Lire un thermomètre et un baromètre	5	6	7	8	9	10
Connaître la physiologie de l'homme	5	6	7	8	9	10
Faire une installation électrique simple	5	6	7	8	9	10
Réparer une bicyclette	5	6	7	8	9	10
Lire un compteur électrique	5	6	7	8	9	10
Faire fonctionner un poste de radio	5	6	7	8	9	10
Faire du ciment et du béton	5	6	7	8	9	10
.....	5	6	7	8	9	10
.....	5	6	7	8	9	10

Histoire :

Avoir le sens historique	5 6 7 8 9 10
Connaître les noms de rois ou de batailles	5 6 7 8 9 10
Savoir replacer un événement dans le cours de l'histoire	5 6 7 8 9 10
Connaître les dates des grands événements historiques	5 6 7 8 9 10
Se passionner pour les recherches historiques ou archéologiques	5 6 7 8 9 10
.....	5 6 7 8 9 10
.....	5 6 7 8 9 10

Géographie :

Avoir le sens géographique	5 6 7 8 9 10
Etre en mesure de chercher dans les livres et revues, la documentation géographique	5 6 7 8 9 10
Connaître le code de la route	5 6 7 8 9 10
Savoir s'orienter	5 6 7 8 9 10
Savoir lire une carte	5 6 7 8 9 10
Savoir consulter les indicateurs	5 6 7 8 9 10
Savoir organiser un voyage	5 6 7 8 9 10
.....	5 6 7 8 9 10
.....	5 6 7 8 9 10

Musique :

Savoir chanter	5 6 7 8 9 10
Improviser des airs et des chants	5 6 7 8 9 10
Connaître le solfège	5 6 7 8 9 10
Jouer d'un instrument	5 6 7 8 9 10
.....	5 6 7 8 9 10
.....	5 6 7 8 9 10

Dessin et art :

Savoir dessiner et peindre	5 6 7 8 9 10
Avoir le sens artistique	5 6 7 8 9 10
.....	5 6 7 8 9 10
.....	5 6 7 8 9 10

Travaux manuels et vie pratique :

Réparer un vêtement ou des chaussures	5 6 7 8 9 10
Laver du linge	5 6 7 8 9 10
Monter à bicyclette	5 6 7 8 9 10
Faire de la maçonnerie	5 6 7 8 9 10
Changer les fusibles de l'électricité	5 6 7 8 9 10
Chercher un nom ou un n° de téléphone dans un annuaire	5 6 7 8 9 10
Préparer un repas	5 6 7 8 9 10
Demander des renseignements sans timidité	5 6 7 8 9 10
Se soigner	5 6 7 8 9 10
Monter une tente	5 6 7 8 9 10

Conduire et dépanner une auto	5	6	7	8	9	10
Bêcher un jardin	5	6	7	8	9	10
Construire un mur	5	6	7	8	9	10
.....	5	6	7	8	9	10
.....	5	6	7	8	9	10

Gymnastique Sport

Savoir nager et plonger	5	6	7	8	9	10
Pratiquer les sports	5	6	7	8	9	10
Faire du camping	5	6	7	8	9	10
.....	5	6	7	8	9	10
.....	5	6	7	8	9	10

En général

Etre habile de ses mains et de ses doigts	5	6	7	8	9	10
Avoir des réflexes rapides	5	6	7	8	9	10
Savoir travailler en équipe et coopérativement	5	6	7	8	9	10
Savoir remplir ses devoirs dans la famille et la société	5	6	7	8	9	10
Défendre ses droits	5	6	7	8	9	10
Savoir prendre des initiatives et des responsabilités	5	6	7	8	9	10
Savoir gagner honnêtement sa vie	5	6	7	8	9	10
.....	5	6	7	8	9	10
.....	5	6	7	8	9	10
.....	5	6	7	8	9	10
.....	5	6	7	8	9	10

Sur les bases de cette enquête, nous pouvons nous poser alors un certain nombre de questions majeures qui nous permettront de situer plus logiquement les problèmes que nous avons à résoudre.

Le procès de l'école traditionnelle

Tout système éducatif a ses qualités et ses défauts. Les éducateurs tâchent d'y parer, et c'est ce que nous nous appliquons à faire coopérativement.

Nous ne pouvons pas progresser si nous ne soumettons pas ces systèmes — le nôtre compris — à une critique objective et juste mais impitoyable.

Cette critique ne signifie nullement la mise en accusation des éducateurs eux-mêmes qui sont presque toujours les victimes des erreurs commises. On n'accuse pas l'ajusteur si on dit que son atelier est mal équipé et mal organisé, et les machines qu'il emploie vieilles et défaillantes.

L'appartenance à l'Ecole Moderne n'est pas forcément un brevet de valeur pédagogique, ni même d'application et de dévouement, et nous reconnaissons bien volontiers qu'il est hors de chez nous des camarades qui ont autant de mérites, sinon plus, que nous. Nous savons aussi que certains maîtres d'élite n'ont pas besoin de nos techniques pour faire mieux que nous.

C'est pour la masse des éducateurs en difficulté que nous travaillons et nous pouvons être satisfaits si nos techniques leur permettent d'œuvrer avec plus d'efficacité.

Ceci dit nous sommes bien obligés, si nous voulons perfectionner notre pédagogie de faire un bilan exact de ce qui est, pour nous appliquer ensemble à améliorer nos conceptions et nos pratiques.

Il n'y aura dans nos recherches, rien de polémique. Nous ne citerons aucun nom pour éviter tous malentendus. Et nous dénoncerons aussi bien les erreurs possibles de nos adhérents que les techniques de l'école traditionnelle que nous estimons dépassées.

1. - Les formes retardataires du travail à l'école :

- Les bras croisés ;
- la passivité ;
- la récitation des leçons et de résumés par cœur ;
- copie de manuels et de cours dictés.

2. - Les sanctions :

- Les punitions : lignes, verbes, piquet, bonnet d'âne, autres formes plus ou moins inhumaines et même sadiques ;
- Les récompenses : notes, classement, bons points, tableau d'honneur, etc...

3. - Les manuels en usage :

Ils régissent actuellement toute la pratique scolaire. Nous voudrions en faire la critique.

Examinez les manuels dont vous disposez et signalez-nous avantages, qualités et insuffisances :

- résumés incompréhensibles de manuels d'histoire et de géographie ;
- explications ou définitions abstraites ;
- définitions grammaticales incompréhensibles ;
- insuffisance des leçons scientifiques.

4. - Les relations maîtres-élèves :

Citez des cas d'autoritarisme excessif.

Les erreurs d'une certaine forme de la coopération scolaire.

5. - L'Ecole et le milieu :

Cas typiques d'incompréhension des parents et des administrateurs.

D'où vient l'opposition de tant de maîtres ?

Scientisme ou tâtonnement expérimental ?

L'école traditionnelle est verbale et non expérimentale, c'est-à-dire qu'elle essaie de démontrer et de résoudre toutes choses par les explications, les démonstrations, l'étude formelle de principes et de règles.

Or, nous prétendons que ce processus est erroné et que cette erreur est une des causes déterminantes du manque d'efficience de l'école.

Ce n'est pas en écoutant des leçons, même bien faites, mais en agissant, en expérimentant, en travaillant dans un climat compréhensif et aidant que l'enfant s'instruit et s'éduque.

Si cette conception éducative est exacte — et c'est ce qu'il faudra nous appliquer à montrer — il nous faut changer les processus scolaires : à la leçon du maître, aux explications qu'il apporte, aux devoirs et exercices prodigués de l'extérieur, nous substituons l'expression libre, le travail, la création et la vie, la recherche individuelle et collective de nos élèves.

Que pensez-vous de ce renversement ?

Le croyez-vous justifié ?

Pouvez-vous nous donner votre opinion et celle de personnalités variées : professeurs, écrivains, psychologues, élèves et parents, pour ou contre ce principe ?

Qu'est-ce que le sens scientifique,
littéraire, mathématique ou artistique ?

Comment le susciter ou le maintenir ?

Comment le cultiver ?

Les progrès littéraires du début du siècle ont fait croire aux éducateurs de tous degrés que tout peut, et doit, s'enseigner selon des démarches logiques et mécaniques.

Mais au fur et à mesure que les sciences, dans les diverses disciplines, vont se diversifiant et se compliquant, on se rend compte que cet enseignement trop formel n'est plus valable à l'école d'aujourd'hui. Des éléments nouveaux, autres que l'acquisition ou la mémoire entrent désormais en ligne de compte, beaucoup plus subtils, beaucoup plus liés à la sensibilité personnelle, à l'intuition et à la vie.

On comprend alors que ce qui est plus important que les acquisitions formelles, c'est l'exaltation chez les individus de ce qu'on appelle le *sens* ou l'*esprit*.

Les acquisitions mécaniques et les techniques sont indispensables. C'est la démarche pédagogique pour cette acquisition qui est seule en cause.

L'école traditionnelle pense qu'il faut enseigner d'abord ces techniques, dont on usera ensuite pour l'éducation, la compréhension et la culture. Il en résulte que le souci primordial de l'école sera d'apprendre aux enfants à lire, écrire et compter, même si ces acquisitions ne sont que mécaniques et non intégrées à la compréhension de l'être ; cette compréhension viendra ensuite.

Or, ce processus qui semble scientifiquement juste, n'est en réalité qu'une illusion.

Notre longue expérience en ce domaine nous montre que *la technique tue l'esprit* :

Commencer l'apprentissage par les techniques c'est bloquer, parfois irrémédiablement, les voies de la connaissance et de la culture.

Si vous commencez l'enseignement du calcul par l'étude des nombres, vous faites disparaître le sens mathématique, et vous ne le retrouverez peut-être jamais.

Si vous mettez abusivement l'accent en français sur les règles de grammaires et la syntaxe, vous tuez le sens littéraire.

Si vous commencez l'enseignement des sciences par l'étude des principes et des lois, vous tuez le sens scientifique.

Si vous enseignez les règles du dessin ou de la peinture l'enfant ne retrouvera peut-être plus jamais le sens artistique.

Comme on le voit le dilemme tel que nous le posons a une grande importance. Si ce que nous avançons est exact, c'est le processus scolaire qu'il faut retourner.

En vous rappelant votre propre expérience, en regardant autour de vous et en citant des exemples précis, dites ce que vous en pensez.

Les examens

Tout a été dit contre les examens.

Il serait fastidieux d'y revenir, mais nous n'en reconnaissons pas moins combien il est paradoxal que le public tout entier continue à tolérer des formules d'examens qui sont unanimement condamnées.

Pour beaucoup de pratiques, la tradition continue et continuera tant que nous n'aurons pas trouvé d'autres solutions plus valables et techniquement réalisables dans nos classes.

Il nous faut trouver d'autres formules d'examens.

Les examens actuels sont à l'image d'une pédagogie de mots que nous dénonçons, une pédagogie de mémoire, de règles, de principes dont l'école a établi la nécessaire prééminence.

Si nous changeons progressivement les bases de cette pédagogie, la modification des examens deviendra alors une chose naturelle.

Nous demandons à tous nos correspondants de France et de l'étranger qui s'intéressent à cette question urgente des examens de nous dire ce qui se pratique chez eux, les projets en cours pour l'amélioration de cette technique :

- *Part — exagérée ou non — de la mémoire dans les examens ;*
- *Quels essais sont faits pour contrôler autrement les acquisitions ;*
- *Quelle part est faite à la connaissance intelligente ;*
- *L'examen par tests ?*
- *A un recours au dossier scolaire ;*
- *Quelle part est faite ou pourrait être faite aux Brevets ?*

L'école doit-elle faire une large part à la culture civique et coopérative ?

C'est peut-être dans ce domaine que l'école traditionnelle est la plus déficiente.

Il est incontestable que :

- elle ne prépare pas les enfants à penser par eux-mêmes.
- elle ne leur donne aucune formation civique. Elle exalte l'égoïsme individuel plus que le travail coopératif totalement négligé.
- elle ne prépare pas les enfants à se commander.
- elle est autocratique et ne peut donc préparer aucunement les enfants à vivre et à agir démocratiquement.

Tout reste à faire dans ce domaine et il y a urgence si nous voulons que prospère la démocratie.



Ces divers points et les réponses qui nous parviendront seront étudiés par des commissions qui en feront rapport au prochain Congrès d'Annecy.

Ecrivez-nous !



L'ensemble de ces questionnaires est à renvoyer à
C. Freinet - BP 282 - Cannes (A.-M.)

Esprit absorbant de l'enfant ou tâtonnement expérimental

par C. Freinet

Le dernier message de Maria Montessori

Nous venons de lire le dernier message de Maria Montessori, paru sous le titre : L'esprit absorbant de l'enfant, texte français de Georgette J.-J. Bernard (Desclée De Brouwer Ed.)

Nous devons beaucoup à Madame Montessori parce qu'elle nous a magistralement précédés dans la voie où nous nous sommes engagés. « La voie est indiquée, dit-elle ; des critiques ont révélé les erreurs des conditions actuelles ; d'autres, le remède à apporter aux diverses phases de la vie ; tout est prêt aujourd'hui pour passer à la construction. La contribution de la science peut être comparée aux pierres déjà taillées destinées à cette construction. Il faut trouver celui qui se saisira des pierres et les superposera, pour ériger l'édifice nouveau nécessaire à la civilisation. »

M^{me} Montessori fut un des premiers ouvriers. Nous continuons son œuvre.

Nous aurions des pages entières de citations à donner qui montrent que les problèmes d'hier restent bien souvent encore ceux d'aujourd'hui et que germent lentement les idées des précurseurs.

« Si l'éducation devait être conçue selon les vieux plans de transmission de la connaissance, il n'y aurait plus rien à espérer pour l'avenir du monde. Quelle valeur peut avoir la transmission de la connaissance si la formation de l'homme est négligée ? »

Et voici qui définit notre pédagogie :

« L'Education, ce n'est pas ce qu'apporte la maître : c'est un processus naturel qui se développe spontanément dans l'être humain, qui ne s'acquiert pas en écoutant des mots, mais par la vertu d'expériences effectuées dans le milieu. Le devoir du maître n'est pas de parler, mais de rassembler et de disposer une série de motifs d'activités culturelles dans une ambiance préparée à cet effet ».

Ce processus, c'est le tâtonnement expérimental.

Les mécanismes scolaires sont étrangers à la vie sociale et contemporaine, comme si tous ces problèmes étaient exclus du champ éducatif. Le monde de l'éducation est une espèce d'île où les individus, déracinés du monde, se préparent à la vie en y restant étrangers.

Mais nous voudrions surtout donner notre point de vue sur quelques points essentiels des exposés de Maria Montessori.

L'importance de la toute première enfance

L'idée en est généralement admise aujourd'hui, mais Maria Montessori disait en précurseur :

« Nombreux sont ceux qui soutiennent aujourd'hui, comme moi-même, que la partie la plus importante de la vie n'est pas celle qui correspond aux études universitaires, mais bien la première période, celle qui s'étend de la naissance à six ans, parce que c'est précisément pendant cette période que se forment, non seulement l'intelligence, le grand instrument de l'Homme, mais aussi l'ensemble des facultés psychiques ».

Et nous-mêmes éprouvions le besoin il y a déjà de nombreuses années de mener une enquête sur l'importance primordiale de la première enfance.

Mon opinion sur ce point allait se raffermir quand, en 1943, je précisais dans mon livre *Essai de Psychologie sensible*, les principes du tâtonnement expérimental à la base de la formation de l'intelligence, du caractère et du comportement.

En effet, si, comme je le prétends, l'intelligence peut se définir comme *perméabilité à l'expérience*, le moment idéal pour la formation et la croissance c'est la toute première enfance quand l'individu est encore neuf et excessivement sensible, comme une plaque photographique neuve sur laquelle le moindre rayon de lumière laissera sa trace indélébile.

J'en avais conclu que, contrairement aux idées alors émises, les périodes les plus favorables à l'éducation ne sont pas, comme on l'a cru longtemps, celles de l'âge de raison, où l'individu prend conscience de sa position dans le complexe de la vie, mais les toutes premières de la vie, les premiers jours, les premiers mois, les premières années.

Les expériences, qui forment l'intelligence, marquent à 100 % dès les premiers moments et leur trace sur le comportement ultérieur sont indélébiles. C'est donc pendant cette période que l'éducation a le maximum de portée, celle dont on devrait se préoccuper en tout premier lieu et qu'on néglige totalement.

J'essayais même d'établir une gamme : de 0 à 6 mois, 100 % d'efficacité de l'expérience (bonne ou mauvaise) ; de 6 mois à 2 ans, 80 % ; de 2 à 5 ans, 75 % ; de 5 à 9 ans, 50 % ; de 9 à 11 ans, 40 % ; de 11 à 13 ans, 30 % ; de 13 à 16 ans, 20 % ; de 16 à 18 ans, 10 %. Passé ce délai, l'imprégnation possible, donc la portée véritable et profonde de l'éducation sont à peu près nulles. Il peut y avoir instruction, information, apprentissage, mais l'individu est alors constitué d'une façon à peu près indélébile. Il ne faut guère penser à le modifier radicalement.

L'enfance délinquante

Si cette gamme est exacte, on pourrait et on devrait reconsidérer en conséquence la portée de l'éducation aux différents âges. Nous ne verrions plus alors des parents affairés hors de leur famille confier leurs enfants à des bonnes qui, par autorité, crainte, fausses manœuvres, séquestration dans des locaux sans possibilités d'expériences, suscitent des complexes graves pouvant aller jusqu'à la névrose et au déséquilibre, difficilement

guérissables. Nous ne verrions plus tant de parents se préoccuper des tares de comportement et des déficiences de leurs enfants à neuf ans seulement, quand elles sont difficilement curables, alors qu'elles auraient été surmontées facilement entre 6 à 9-10 ans. Le problème de l'enfance délinquante est lié tout entier à cette réalité : ce n'est pas à 13 ans que l'enfant devient un délinquant, mais entre 7 et 10-11 ans. A cet âge, les jeux sont faits. On peut, si les circonstances y sont favorables, atténuer le mal sans le faire disparaître totalement. L'enfant bien élevé jusqu'à 9 et 10 ans ne deviendra par la suite ni délinquant ni blouson noir.

On nous a dit alors que notre conception de l'éducation était bien trop pessimiste et que nous ne tenions pas assez compte des périodes de croissance telles que les a établies Maria Montessori elle-même. Le processus de tâtonnement expérimental devrait amener une reconsidération de ces périodes et de leur succession.

Il ne s'agit d'ailleurs pas de savoir si nous sommes pessimistes, mais si nos observations sont exactes et vraies. Nous devons en tirer loyalement les conséquences, qu'elles nous plaisent ou non.

J'avais déjà exprimé ce point de vue dans mes livres parus à la Libération. Des militants politiques m'ont déclaré alors qu'ils étaient contre ces points de vue, et donc contre les livres qui les expriment car ce serait affirmer que la propagande politique auprès d'adolescents de 15 à 18 ans n'a qu'une minime portée.

Et pourtant cela est...



Nous aurons par contre à critiquer la notion même d'esprit absorbant de l'enfant qui donne le titre au livre.

Parce qu'elle n'a pas entrevu la loi du tâtonnement expérimental Maria

Montessori ne parvient pas à expliquer d'une façon naturelle la montée de l'intelligence infantine.

« Le pas stupéfiant accompli par l'enfant, c'est celui qui le conduit de rien à quelque chose, et il est difficile à notre esprit de saisir cette merveille. »

Pour l'accomplissement de ce pas, il faut un type d'esprit différent du nôtre. L'enfant est doué d'autres pouvoirs, et ce n'est pas peu de choses ce qu'il élabore : c'est l'édification de tout ».

Cela n'est pas exact et une telle conception psychologique est d'ailleurs dangereuse. Tout se fait chez l'enfant, comme chez les bêtes d'ailleurs, par tâtonnement expérimental. Seulement sa plaque photographique est encore vierge. La moindre image, le moindre bruit s'y inscrivent automatiquement et d'une façon définitive. Les premiers exercices réussis s'inscrivent à la base de son comportement. Ces bruits violents, les lumières trop crues, les oppositions autoritaires y laissent une trace qui marquera tout le comportement ultérieur.

Nous croyons de même erronée la distinction que fait l'auteur entre *notre type d'esprit adulte conscient et celui de l'enfant inconscient*. Il n'y a pas entre le conscient et l'inconscient une telle barrière. Les deux sont profondément imbriqués et l'on sait aujourd'hui quel rôle joue le subconscient dans le comportement et les actes des adultes.

« Comment l'enfant a-t-il pu absorber ce qu'il a trouvé dans son ambiance ? Précisément grâce à des particularités caractéristiques que nous avons découvertes en lui : une puissance de sensibilité telle que les choses qui l'entourent éveillent en lui un intérêt et un enthousiasme qui pénètrent sa vie même. L'enfant assimile ses impressions non pas avec son esprit mais avec sa propre vie ».

Et cela est exact sauf que ce processus n'est pas particulier à l'enfant. Seule joue une question d'intensité.

Y a-t-il un caractère privilégié de l'esprit enfantin?

Nous insistons quelque peu sur ce point particulier des conceptions montessoriennes qui est peut-être à l'origine de la théorie des périodes de croissance de la vie de l'enfant. Il était peut-être bon que des psychologues réagissent au début du siècle sur l'habitude qu'on avait alors de considérer l'enfant comme un ersatz d'homme, tout juste capable de se plier passivement aux exigences de l'adulte. Il était bon qu'on dise comment et pourquoi l'enfant, pour devenir homme devait vivre d'abord sa vie d'enfant. Ce qu'avait déjà dit Pestalozzi. Ce qui ne veut pas dire que les lois de cette vie d'enfant soient différentes de celles de la vie d'adulte, de toute vie.

M^{me} Montessori a certainement fait fausse route en disant :

« Etant donnée la forme de notre esprit, il ne ferait jamais autant de chemin que celui de l'enfant ; pour une conquête comme celle du langage, c'est donc une forme d'esprit différente de la nôtre qui est nécessaire ; et c'est précisément cette forme là qu'il possède : un type d'intelligence différent du nôtre. »

Nous pourrions dire que nous nous acquérons les connaissances avec notre intelligence, alors que l'enfant les absorbe avec sa vie psychique. Rien qu'en continuant à vivre, il apprend à parler le langage de la race. C'est une espèce de chimie mentale qui s'opère en lui. Nous, nous sommes comme des récipients dans lesquels se déversent les impressions : l'eau reste distincte du verre. Au contraire, l'enfant subit une véritable transformation : non seulement les impressions pénètrent dans son esprit, mais

elles s'incarnent en lui. Le petit enfant est l'ouvrier de sa propre chair mentale, se servant de ce qu'il trouve dans son ambiance. Nous avons appelé son type d'esprit, l'esprit absorbant. Il nous est difficile de concevoir les facultés de l'esprit de l'enfant, mais aucun doute que ce soit un type privilégié d'esprit ».

Cet esprit absorbant qui incorpore les connaissances à la chair même de l'individu, c'est celui que nous avons reconnu nous-mêmes comme base de notre pédagogie. Seulement nous prouvons qu'il n'est pas un privilège de l'esprit de l'enfant ; il est l'élément essentiel de toute éducation, celui sans lequel il n'y a que connaissances scolastiques superficielles et vaines.

Et c'est sans doute parce que M^{me} Montessori avait persuadé psychologues et pédagogues de ce caractère privilégié de l'esprit enfantin qu'on tenait comme acquis la nécessité d'une autre forme d'acquisition et d'intelligence pour les enfants au-delà de 6 ans.

« Combien ce serait merveilleux si nous pouvions conserver cette prodigieuse habileté de l'enfant qui, alors qu'il est en train de vivre joyeusement, tout en sautant et en jouant, est capable d'apprendre une langue avec toute ses complications grammaticales ! Comme ce serait merveilleux si la connaissance entraînait dans notre esprit rien que par le fait de vivre, sans réclamer aucun effort, pas plus que pour respirer ».

« Cela, c'est le privilège du petit enfant. La connaissance humaine nous paraît à nous une grande conquête, mais il nous faut la payer cher parce que, dès que nous sommes conscients, chacune de nos acquisitions nouvelles est pour nous la cause d'un dur travail et d'une dure peine ».

Et bien, non ! Par nos techniques nous avons apporté la preuve que cet esprit absorbant de l'enfant ne meurt pas comme

par hasard au cours de la 6^e année. Il conserve ses vertus pendant toute l'adolescence et même plus loin dans l'âge mûr quand la scolastique ne l'a pas prématurément racorni et desséché. Il n'est pas vrai que, à un certain stade l'acquisition des connaissances nécessite des pleurs et des grincements de dents. Par nos méthodes naturelles ce sont les processus que M^{me} Montessori dit psychiques qui nous permettent toutes les conquêtes avançant par un chemin tout de joie et d'amour.

Notre théorie du tâtonnement expérimental est bien souveraine. Elle est susceptible de permettre une montée régulière, sans hiatus ni barrages, de l'inconscience à la connaissance formelle,

du psychisme à la vie sensée, raisonnable et intelligente de l'âge mûr.

Quelle merveille ce serait si nous pouvions, grâce à notre aide, grâce à l'intelligence de notre comportement vis-à-vis de l'enfant, grâce à notre compréhension de ses besoins vitaux, prolonger la période pendant laquelle l'esprit capable d'absorber opère en lui ! Quel service nous rendrions à l'humanité si nous pouvions aider l'être humain à absorber sans peine les connaissances ; si l'homme pouvait s'en trouver enrichi sans savoir comment il les a acquises, par un effet, pourrait-on dire, de magie et de miracles !

C'est ce miracle que nous réalisons.

C.F.



L'ENFANT ARTISTE

par
**Elise
FREINET**

Ce livre de 190 pages illustrées, comprend 20 hors-textes en 4 et 5 couleurs, relié pleine toile, titre or : 35 F. Franco contre paiement joint à la commande.

C.C.P. C.E.L. 115-03 Marseille

Un livre de Georges Mauco :

Education de la sensibilité chez l'enfant

Essai sur l'évolution de la vie affective

Editions Familiales de France

Georges Mauco est un des bons ouvriers de l'indispensable campagne qui, face aux exagérations du scientisme, doit réhabiliter les exigences et la portée de la sensibilité dans le complexe éducatif de notre époque.

C'est cette même lutte que nous menons par notre recours nécessaire à la vie, non à ses enseignements formels et aux acquisitions qui débordent aujourd'hui tout le plan éducatif, mais à l'être en profondeur, à ses racines visibles ou cachées, à l'élan mystérieux d'une nature dont nous sommes loin encore de connaître les processus et les possibilités.

Dans son avant-propos, Georges Mauco note justement les deux obstacles qui s'opposent en France à l'étude de cette zone encore floue et mystérieuse qui est subconscient, sensibilité, affectivité.

« C'est d'abord, dit Mauco, ce qu'on appelle l'esprit cartésien — ou plutôt l'abus qui en est fait — qui incite certains esprits avides de logique, à nier ce qu'ils ne peuvent faire entrer dans le cadre trop rigide de leur compréhension. »

D'autre part, les découvertes du psychisme inconscient sont les plus difficiles à comprendre objectivement... Et l'on comprend que l'homme qui s'est passionné pour la découverte du monde extérieur, recule devant la découverte du monde qui est en lui. De là des critiques a priori, étonnantes chez certains hommes de science qui, oubliant la simple honnêteté intellectuelle, prennent position sans même recourir à l'expérience ».

Nous connaissons cela d'ailleurs.

« Nul ne nie aujourd'hui, écrit encore Mauco, l'erreur de l'éducation en France qui néglige le développement de la sensibilité et du caractère, au profit, parfois exclusif, de l'éducation intellectuelle ».

Nous luttons, par notre pédagogie, contre cette erreur. Et c'est pourquoi la lecture du livre de Mauco aidera nos camarades à bien situer le problème et à poursuivre leur tâche malgré les incompréhensions des scolastiques.

Un tel livre, si dense, si utile, ne se résume pas. Vous le lirez. J'en noterai seulement ici certains aspects particuliers sur

lesquels nous aurons plus spécialement notre mot à dire.

1°. - Les adultes pensent volontiers *« que les sentiments de l'enfant n'ont pas grande importance, qu'il est trop petit pour comprendre. On les surprendrait fort en leur disant que si l'enfant, en effet, ne comprend pas toujours clairement, par contre il sent toutes choses avec une acuité extraordinaire et parfois même ce qui n'est pas exprimé ouvertement »*.

On a trop cru que la pensée commence à l'expression objective, comme si celle-ci sortait comme par miracle de la culture scolastique. Non, la compréhension, qui se fait par tâtonnement expérimental, commence par le flou, par l'intuition, par l'affectivité, par le sensible et ce n'est que lorsqu'ont joué tous les éléments premiers de la compréhension que survient la synthèse.

Il y a là tout un processus psychologique à redresser.

2°. - Nous donnons d'autre part, dans notre critique du livre de M^{me} Montessori : *Le pouvoir absorbant de l'enfant*, notre point de vue sur la portée décisive, dans l'éducation des enfants, des cinq premières années de son existence, et sur le fait que *l'individu aime en quelque sorte par absorption*. Le processus de tâtonnement expérimental sur lequel nous reviendrons, explique tout cela. La vie hélas ! dès les premières années, fait des « bleus », et nous en portons ensuite une cicatrice indélébile.

3°. - Mauco a raison de noter que, dans le milieu du petit enfant, le père et la mère jouent un rôle de tout premier plan. Mais je crois qu'il faudrait prendre garde à ne pas laisser croire que cette affectivité doit obligatoirement être manifeste, qu'elle doit se traduire par des manifestations spéciales telles que les cajoleries ou les baisers.

Ce besoin d'affectivité est intimement lié au besoin de sécurité, d'expression et de réalisation dans le milieu. Les cas les plus graves que signale l'auteur ne sont pas dûs

exclusivement au manque d'affectivité : c'est l'individu qui ne sent plus la possibilité de se réaliser selon ses tendances. Il est dans une impasse à laquelle il cherche en vain une issue. Il suffirait parfois que l'enfant trouve une de ces issues quelle qu'elle soit. Une brèche serait ouverte dans laquelle l'individu pourrait se lancer pour se réaliser.

Le drame affectif est souvent un drame d'isolement, de limitation et d'impuissance. Des parents vous diront : *« Pourtant, on l'aime beaucoup ; on s'occupe de lui ; on le cajole... »* Mais on ne lui donne pas la possibilité d'affronter et de dominer la vie autour de lui.

Nous sommes d'une génération où, dans les campagnes, ne transparaissait aucune affectivité : ni bonjour, ni bonsoir, ni embrassades, ni attentions particulières, à table ou dans les champs. Mais nous avons toute la nature autour de nous, le travail et les jeux, la pêche et les nids. Et c'est dans le complexe de ce milieu que se satisfait le besoin d'affectivité, de sécurité et d'harmonie. Nous n'avons pas l'impression d'avoir manqué d'affectivité. En tous cas nous n'en avons pas eu de complexe.

Il est toujours un peu dangereux d'isoler un processus ou un sentiment, pas plus qu'on ne peut isoler de tout le complexe vital la digestion, la respiration ou la mémoire. Et c'est sans doute l'isolement exclusif, et toujours un peu artificiel, du subconscient qui nous vaut aujourd'hui la méfiance envers le freudisme.

Cette observation a une grande importance. Elle montre qu'il ne faut pas chercher exclusivement la solution au problème de l'affectivité dans le comportement affectif du maître, mais tout autant dans la recherche et la mise à la disposition des enfants de toutes les possibilités de poursuivre leur tâtonnement expérimental. Dans mon *Essai de psychologie sensible* j'explique le drame de l'enfant qui est resté sur le quai. Lui permettre de s'embarquer, de partir, d'aller vers sa destinée, par tous les moyens licites à sa disposition serait très souvent une solution aux crises

et aux névroses qui sont comme des maladies d'une secte où l'enfant voit se rétrécir autour de lui les possibilités de travail et de réalisation.

Il serait souhaitable d'aborder ici dans une série d'études et de controverses cette question de *psychisme* qu'il faudrait bien replacer dans son complexe de vie.

Nous ne voulons pas allonger davantage cette critique. Ce que nous en avons dit sur quelques points spéciaux vous laisse penser que vous trouverez dans ce livre une infinité de pages et de notions qui vous feront réfléchir et vous engagerons à chercher à votre tour — ce qui est, en définitive, la fonction la plus exhaustive d'un livre de psychologie-pédagogie.

Nous terminerons en reproduisant ici une citation de Bernard Shaw qui résume

notre propre pédagogie : « *Celui qui est capable agit, l'incapable enseigne* ».

C.F.

Un numéro des *Cahiers de pédagogie moderne* de Bourrelrier, est consacré à une étude similaire de Mauco : *L'éducation affective et caractérielle de l'enfant* (2 vol. : 12,50 F). Préface de A. Isambert, Président de l'Ecole des Parents.

Dans cette étude Mauco fait une plus grande place à la notion de milieu, qui est prédominante en éducation, et il met tout particulièrement l'accent sur le rôle et le comportement des parents, complétant ainsi le souci plus psychologique du livre que nous avons recommandé.

C.F.

DU TEMPS, DE L'ESPACE ET DES HOMMES

Jean E. CHARON

Editions du Seuil

Un ingénieur s'interroge sur quelques-uns des problèmes classiques de la métaphysique. Il pense que *la science est maintenant capable de leur apporter une réponse ; que ces « grands problèmes » sont entrés « de plain-pied, un à un, dans son champ d'investigation »*.

Voici donc la science annexant la métaphysique : juste retour des choses, la métaphysique ayant longtemps tenu la science sous sa domination. L'auteur va même jusqu'à proposer une « démystification » de la théologie par la science.

C'est un point de vue.

Plus exactement, c'est une méthode. Car finalement, il apparaît curieusement que la science donne des réponses qui concordent admirablement avec celles de la métaphysique chrétienne. Et la tentative d'annexion de la métaphysique, voire de la théologie, par la science n'est, en définitive qu'une utilisation

de la science au service d'une métaphysique et d'une théologie — science apologétique ou apologétique scientifique. L'auteur — suivant d'ailleurs les méthodes classiques de l'apologétique, celles qu'utilisent Teilhard de Chardin, ou sur le plan littéraire les Révérends Pères des « Etudes » — connaît d'avance la solution et sa science vient, vaille que vaille, s'y ajuster.

Les deux domaines sont d'ailleurs fort différents et la science pose plus de questions qu'elle n'apporte de réponse. Peut-être est-il — et pour longtemps encore — plus sage de s'en tenir à une attitude de prudente expectative. L'auteur ne cite-t-il pas le témoignage de Teilhard de Chardin : « *Parvenu à l'extrême de ses analyses, le savant ne sait plus trop si la structure qu'il atteint est l'essence de la matière qu'il étudie, ou bien le reflet de sa propre pensée* ».

Dès que le savant fait de la métaphysique ou de la théologie, il n'agit plus en homme de science, mais en métaphysicien ou en théologien. Ou en apologiste.

G. J. Michel

Où va la Science ?

Elise Freinet

Les peuples subissent la science comme ils subissent les bienfaits et les catastrophes des grandes forces de la nature et du cosmos. Tout se prépare au-dessus de leur tête sans qu'ils aient à en connaître jusqu'à l'instant où ils font les frais de l'aventure. Dans cette tragique situation où une poignée d'hommes décide pour l'immense multitude des créatures devenues cobayes d'expérience, se crée un cas de légitime défense qui jusqu'ici n'a pas su devenir protestataire et accusateur. C'est cette démission des grandes masses devant le génie des savants et la tyrannie des forces au pouvoir qui rend la science sujette à caution et est prétexte d'angoisse permanente. La science est ce que la font ceux qui l'inventent et ceux qui en disposent et c'est de leur conscience que dépend le sort de l'humanité. C'est un enjeu très grave.

Il arrive que de temps en temps, à la faveur de grands bouleversements sociaux et humains les peuples règlent leur compte aux tyrans et à leur clique, mais jusqu'ici, les savants malfaisants et complices ont échappé aux vagues punitives qui pour un temps, rétablissent un équilibre viable. Le savant auréolé de gloire reste un héros de légende, remis à l'ordre du jour par la vénération des peuples. Cet état de fait est loin de nous tranquilliser car les événements prouvent amplement que la collusion des savants avec les forces des états est patente : la science est chauvine et conquérante tout comme les

nationalismes car les savants sont comme tous les hommes, trompés par les propagandes intéressées qui inévitablement engendrent les guerres.

Il semble que le remède à cette situation angoissante devrait être pédagogique au départ : on pourrait très bien concevoir une portion de terre réservée aux savants du monde entier, où tout génie créateur viendrait poursuivre ses expériences sous le contrôle moral et avec l'appui fraternel des autres savants. Alors serait facilement mis au point le code de respect de la vie qui devrait être la religion de tout inventeur ; alors la science prendrait le visage exaltant de forces invincibles marquées d'humanité, d'humanisme et d'espérance qui font la grandeur des civilisations.

Tous les savants devraient postuler pour une telle organisation, se détacher volontairement et courageusement des contingences nationalistes ; s'organiser en syndicat au-dessus de la mêlée pour le triomphe de la vie ; engager leur honneur dans la préparation d'un avenir qui donnerait vraiment la mesure de l'homme.

Nous sommes hélas ! bien loin de ce rêve idyllique, mais il n'apparaît pas comme impossible cependant quand on approche la personnalité de ces grands bonshommes que sont les vrais savants. Dans leur communauté, il n'est pas chimérique d'espérer que les bons corrigent les mauvais.

OPPENHEIMER

Michel ROUZE

Savants du monde entier - Ed. Seghers

L'histoire de J. Oppenheimer n'est pas seulement celle d'un homme ou d'un savant.

Elle exprime et ramasse, de façon significative et saisissante, un drame propre à notre temps : la responsabilité nouvelle de l'homme de science avec l'Etat et avec l'humanité tout entière. Nous sommes en effet arrivés à l'instant crucial d'une science déshumanisée d'où

dépend ou notre suicide collectif ou notre survie. La destinée de Robert Oppenheimer semble être là comme un symbole mettant en évidence le drame de la responsabilité du savant dans la ténébreuse aventure de la guerre. Cette responsabilité *le père de la bombe atomique* l'a assumée dans toute son inconséquence *en faisant écarter les conclusions du rapport Franck qui eussent évité Hiroshima et peut-être la course aux armements.*

Peu nous importe le génie des hommes funestes qui ont suspendu au-dessus de nos têtes l'effroyable danger de la destruction totale. Peu nous importent les articles et les conférences d'un esprit voué au pessimisme et à la solitude irrémédiable : désormais nous ne serons plus en repos car nous savons hélas ! que la science se confond avec les agissements du savant qui la crée et que ce savant n'est pas toujours d'une conscience irréprochable. Plus que tout autre le savant est responsable de ses actes et moins que tout autre il doit épouser les idéologies chauvines et partisans. Le spectacle du savant monté au faite de la connaissance, s'enfermant dans une aristocratie qui l'isole du monde, se désintéressant des conséquences de ses propres actes comme un Dieu incontrôlable, le spectacle qu'un Oppenheimer donna au monde est trop dangereux pour ne pas être dénoncé.

On ne cesse de s'étonner que les savants du monde entier, de plus en plus nombreux et conscients de leurs responsabilités, alarmés eux-mêmes des conséquences de leurs découvertes souvent *hasardeuses*, n'aient point pris encore l'initiative d'une organisation de défense de la vie au-dessus des frontières. Comment concevoir que des cerveaux entraînés à l'initiative, à l'audace permanentes, restent timorés comme des enfants devant les despotismes des états et leurs erreurs !

Il y a dans cette aliénation de leurs pouvoirs au profit des nationalismes les plus étroits et les plus intéressés, une abdication du cœur et de l'esprit qui ternit leur prestige.

On nous dira que leur philosophie reste excellente et qu'ils ont par ailleurs des personnalités attachantes ayant une heureuse influence sur la mentalité des masses. C'est possible, mais dans l'instant précis où éclatent les guerres et où surgit le cas de légitime défense, le droit à la vie est plus impérieux que le plaisir de philosopher ; il serait logique de demander des comptes aux responsables des coups de foudre qui ensanglantent périodiquement la paisible planète qui est la nôtre. Pour des actes justes et utiles à l'avenir de l'humanité, de courageux militants d'idéologies révolutionnaires passent devant le poteau d'exécution. Pourquoi le génie n'aurait pas à rendre des comptes ?

Ceci ne veut point dire que la science est malfaisante : elle est ce que les puissants de ce monde, savants ou hommes d'état, la font. Après Hiroshima la désinvolture du supersavant est un crime qui mérite justice.

RENE LERICHE

Robert CLARKE

Une science comme la médecine qui relève des multitudes humaines, prend à nos yeux un visage plus humain et parfois familier. Ici, plus encore que dans d'autres disciplines on peut dire que tel est le savant telle est la médecine. Parlant de Leriche, maître incontesté de la chirurgie moderne, l'on peut dire tel fut l'homme, telle fut sa vocation.

Par un sens pénétrant d'analyse et de psychologie, Robert Clarke a su, dans son ouvrage consacré à Leriche et à son œuvre saisir l'unité fondamentale d'une existence, qui fut avant tout joie de la recherche et de l'action, probité intellectuelle et morale, besoin d'humanisme et de culture. C'est dire que l'homme dépassa le praticien de toutes les exigences d'une personnalité aux aguets de la découverte, toujours tendue vers un dépassement, toujours dominée par un doute constructeur allant au-delà de l'investigation chirurgicale.

Trois éléments paraissent essentiels à Leriche pour féconder son travail de recherche : la persévérance, le courage de sortir de l'orthodoxie, et l'intelligence animée par l'imagination.

L'appel à l'imagination dans le monde médical pétrifié par le dogme ne manqua pas de susciter d'après critiques à l'encontre des initiatives hardies de Leriche. Il avait lui, le sentiment d'appartenir à cette catégorie d'observateurs exceptionnels qui, selon l'expression de Claude Bernard son maître, *ont des yeux tout autour de la tête*, ce qui laisse supposer des sens supplémentaires dont la subtilité ne saurait être perçue par les tenants de l'orthodoxie médicale. Répondant évasivement à ses détracteurs, Leriche écrit :

— Je ne suis pas un imaginaire, contrairement à ce que certains croient, je suis purement observateur, puis déductif, très strictement, ce qui me donne parfois des allures de voyant. Mon travail a toujours eu pour point de départ une observation d'habitude longtemps poursuivie. Non pas de ces observations enregistrées par d'autres : ce travail sur pièces sèches est sans âme, peu vivifiant... Je n'ai utilisé que des observations personnelles, vues de mes yeux, hors des mots appris de la pathologie, comme si le cas était unique, sans ces slogans tout faits si souvent inexactes.

Le non-conformisme fut à l'origine de la vocation de Leriche et décida de la sûreté de sa technique.

Si nous relevons cet aspect de la pensée du savant, c'est qu'il évoque pour nous des situations similaires dans notre domaine de la psycho-pédagogie où il y aurait beaucoup à dire sur les sommités à *l'intelligence statique (qui) ne conçoivent le progrès que dans leur propre ligne d'immuabilité : ils ne croient que ce qui s'accorde à leur propre pensée...*

Tous les conseils donnés à ses élèves, toutes ses réflexions et méditations mettent à jour un psychologue de grande classe dont la pensée serait tout entière à citer. Ces remarques sur les conditions connues du fait humain nous reportent à nos propres remar-

ques au long de notre pédagogie expérimentale ; nous ne saurions trop nous réjouir de voir Leriche rester attentif à cette énergie informulée et potentielle qui gîte dans l'intimité de l'être physiologique et moral : *il y a dans les tissus*, écrit Leriche, *beaucoup d'inarticulé, une vie latente, crépusculaire, que seule la pathologie libère... La pathologie est plus subtile dans ses mécanismes, plus ingénieuse que nos plus perspicaces inventions expérimentales. Elle joue de tout l'homme à doses tantôt fractionnées, tantôt massives. Il faut la voir comme un miroir grossissant des ressorts de la vie tissulaire...*

On pourrait reporter ces remarques sur le plan moral, intellectuel, affectif pour expliquer le fondement de notre pédagogie de libre expression révélatrice de la vie totale de l'enfant.

Nous ne saurions ici, faute de place, parler longuement du thème nouveau de *la douleur* qu'aucun livre de chirurgie n'avait abordé avant Leriche. Il la considère lui comme objet de connaissance : *La douleur*, dit-il, *n'est ni sur le plan de la vie, ni dans l'ordre physiologique*. Ce n'est pas un moyen de défense ou un avertissement : *Quand la douleur arrive on en est presque toujours au dernier acte. Il est trop tard : le dénouement est déjà en puissance. La douleur n'a fait que rendre plus pénible et plus triste une situation depuis longtemps perdue*. Il est passionnant de lire les écrits d'un praticien si humble, si enclin à la pitié, face à celui qui souffre. *Toujours inutile*, dit-il, *la douleur appauvrit l'homme*.

Quel psychologue sera assez attentif aux leçons du Maître pour orienter la psychiatrie vers une plus humaine et plus scientifique compréhension de l'angoisse, de l'obsession qui ne sont peut-être qu'une incidence d'une douleur secrète, contenue, sur le psychisme ?

Quel éducateur, à la faveur d'une telle reconsidération de la douleur dans ses manifestations multiples et secrètes, aura l'intuition d'une pédagogie du *bonheur* libérant le psychisme des souffrances déclarées nécessaires (effort, surmenage, déceptions, chocs de

l'insuccès) pour instaurer une lecture de la simple joie de vivre ?

Quel philosophe, à l'écart d'un moralisme désuet de la douleur, pressentira à son tour que la douleur pré-existe au fait de conscience qu'elle est, et que dans la vie végétative comme dans la vie morale, elle ne saurait être escamotée mais au contraire être considéré comme objet de connaissance nouvelle dans le comportement des hommes ?

Quel praticien enfin, renversera cette métaphysique médicale combattue âprement par Leriche, qui donne gratuitement aux éléments les plus élémentaires de notre corps, le souci de l'être entier ?

On le voit, le génie du savant appelle une reconsidération des sciences qui gravitent autour de la compréhension du simple fait humain. C'est là l'héritage humaniste de Leriche.

SEDOV, ou l'astronautique

Hilaire CUNY

Ed. Seghers

Léonid Sédov *s'intègre à l'astronautique grâce à sa qualité de mathématicien et de physicien*. En raison de ses mérites d'organisateur il a été appelé à coordonner les efforts gigantesques de l'URSS pour la conquête des espaces interplanétaires.

L'astronautique est une science aux ramifications innombrables se réclamant aussi bien de la mécanique céleste que de la physique, de la chimie, de la nucléonique, de l'astrophysique, de la biologie, de la médecine, etc... que de la mécanique proprement dite, de l'électronique...

Sédov personnifie aux yeux du monde l'astronautique soviétique dans ces techniques diverses, et c'est pourquoi Hilaire Cuny consacrer son ouvrage à toute l'astronautique de l'URSS dans sa complexité, son organisation, ses perspectives.

C'est rendre ainsi le plus grand hommage à Sédov, à Tziolkovski et à tous les savants soviétiques qui en équipe courageuse travaillent pour l'avenir de la science. Une science dont l'ampleur et la subtilité ne seront plus désormais l'œuvre d'un seul, mais la collaboration fraternelle d'inventeurs de diverses disciplines œuvrant dans la même direction et pour un même but : le triomphe de l'intelligence humaine sur la matière pour le bonheur de l'homme. Espérons que ces espoirs ne seront pas déçus par les contradictions nationalistes et saluons cet effacement de l'homme de science devant les exigences d'une mission collective toujours plus haute et impersonnelle, délibérément retranché de la légende et de la gloire.

Elise FREINET

Les récentes instructions ministérielles recommandent les techniques modernes : imprimerie, texte libre, journal scolaire, fichiers, etc...

Vous ne pouvez plus les ignorer.

Pour vous aider :

LE COURS PAR CORRESPONDANCE DE L'ÉCOLE MODERNE

Ecrire à C. FREINET - Vence (a-m)

Année Scolaire 1963-64



TARIF DES ABONNEMENTS

à verser à ICEM Cannes - CCP Marseille 11 45 30

L'ÉDUCATEUR

Revue n° 1 de l'Ecole Moderne I Rubriques permanentes pour tous les cours. Fiches-guides - Plans de travail.

Bimensuel. 20 numéros par an : 12 F, Etranger : 15 F.

TECHNIQUES de VIE

Complément culturel de *L'Éducateur*. Les fondements philosophiques et psychologiques de la pédagogie Freinet. Modernisation de l'enseignement et vie de la FIMEM (vie internationale).

Mensuel. 10 numéros par an : 8 F, Etranger : 9 F.

LA NOUVELLE SERIE

Toute la littérature enfantine illustrée. Un reportage de 16 pages illustrées et 16 pages de textes et dessins d'enfants. Tous degrés.

Mensuel. 10 numéros par an : 10 F, Etranger : 13 F.

ART ENFANTIN

La revue de l'expression libre. Dessin. Peinture. Monographies. Direction d'Elise Freinet. Une revue de grande renommée.

Eimestriel. 6 numéros par an : 12 F, Etranger : 14 F.

BIBLIOTHÈQUE de TRAVAIL

Magazine illustré. Un reportage de 24 pages et 8 pages d'actualités. Indispensable dans toute bibliothèque scolaire.

Tous les 10 jours. 30 numéros par an : 35 F, Etranger : 41 F.

SUPPLÉMENT BT

Textes d'auteurs. Expériences. Maquettes et dioramas. Thèmes d'études pour l'histoire, la géographie, les sciences.

Bimensuel. 20 numéros par an : 10 F, Etranger : 13 F.

BIBLIOTHÈQUE de L'ÉCOLE MODERNE

Le livre de poche de l'Ecole Moderne.

Souscription annuelle : 10 F, Etranger : 11 F.

Revue spécialisée :

L'ÉDUCATEUR- SECOND DEGRÉ

La revue des CEG, Lycées et Collèges animée par une équipe de professeurs adaptant la pédagogie Freinet au Second degré.

Mensuel. 10 numéros par an : 8 F, Etranger : 9 F.

BT SONORE

Encyclopédie visuelle et sonore. Un disque 45 tours et 12 vues diapositives avec un livret. Grand prix du disque de l'Académie C. Cros.

5 numéros par an : 60 F, Etranger : 62 F.



TECHNIQUES DE VIE

ADMINISTRATION ET RÉDACTION

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

France et
Communauté Etranger

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

Le numéro : 1,50 Francs.

Le gérant : C. FREINET

IMP. C.E.L. - CANNES