

LES FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES DES TECHNIQUES FREINET

**TECHNIQUES
DE
VIE**

BIMESTRIEL

3

FEVRIER 1960

S O M M A I R E

- C. FREINET..... L'originalité des Techniques Freinet de l'Ecole Moderne
J. VUILLET..... Cohérence interne des Techniques Freinet
C. COMBET..... Aspects psychologiques des Techniques Freinet
R. UEBERSCHLAG... Pourquoi ont-ils abandonné le texte libre ?
M.-E. BERTRAND.... Le milieu conditionne le rythme de vie
P. LE BOHEC..... Qu'est-ce que savoir ?
R. FROMAGEAT
et J. VUILLET..... L'harmonisation du premier et du deuxième degrés
C. COMBET..... Les enfants naissent-ils poètes ?
Les livres

Comité de Patronage

- M. Ad. FERRIÈRE
M. R. DOTRENS, Genève
M. CROS, Directeur de l'Institut Pédagogique National
M. CHAGOT, Sous-Directeur de l'Institut Pédagogique National
M. BLOCH, Professeur à la Faculté des Lettres de Caen
M. MUCCHIELLI, Professeur de psychologie à la Faculté de Rennes
M. 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. LEFEBVRE, Inspecteur primaire à Alger
M. CHEVALIER, Inspecteur primaire à Dunkerque
M. UEBERSCHLAG, Inspecteur primaire à la Réunion
M. JOUBREL, Délégué général de l'A. N^{le} 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. 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'Ecole Pestalozzi, à Florence (Italie)
M. MAERTZ, Attaché au Ministère de l'Éducation Nationale, G.-D. Luxembourg
M. KRNETA, Conseiller à l'Institut Yougoslave de Recherches Pédagogiques

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.

L'originalité des « Techniques Freinet » de l'Ecole Moderne

par C. FREINET

Il nous faut revenir encore sur le sens unique et original de l'entreprise que nous menons depuis trente ans avec notre mouvement des *Techniques Freinet de l'Ecole Moderne* et, aujourd'hui, avec l'essai de justification théorique que nous amorçons dans notre revue *Techniques de Vie*.

Il est, en effet, de bons amis eux-mêmes qui considèrent volontiers cet effort comme s'inscrivant normalement dans la gamme nationale et internationale des méthodes pédagogiques, sans pour cela apporter des éléments vraiment nouveaux susceptibles de justifier les positions apparemment sectaires qu'il nous arrive de prendre, face aux pédagogies voisines, présentes ou passées.

Telle est même l'opinion de quelques-uns des membres de notre Comité de Patronage, ce qui n'enlève rien à la confiance qu'ils nous font et à la chaleur de notre gratitude.

Nous donnons évidemment leur patronage les personnalités qui jugent nos initiatives conformes à leurs propres soucis pédagogiques, allant du moins dans le même sens, ce qui ne signifie pas approbation passive. Un Comité de patronage, c'est un parrainage. Le parrain, dans la tradition de naguère, c'était l'adulte estimé de la famille, qui n'a pas pour l'éducation du filleul les préoccupations majeures et quotidiennes des parents, mais qui n'en veille pas moins avec conscience à la formation et à l'éducation de l'enfant dont il prend solennellement comme une sorte de responsabilité morale.

Nous sommes le Comité de Rédaction. Nos parrains nous surveillent et nous contrôlent et nous tenons le plus grand compte de leurs observations dont le seul but est évidemment le succès de notre commun travail.

C'est ainsi que M. Louis Meylan, professeur honoraire de l'Université de Lausanne, nous écrit en nous accordant son patronage — ce dont nous le remercions :

« Dans beaucoup d'écoles, sans connaître vos recherches et vos découvertes, on a mis en œuvre des techniques reposant sur les mêmes constatations que les vôtres. Je mentionne dans mon étude sur *l'Education fonctionnelle* parue en 1953 (Ed. Delachaux), en introduction à la réédition de *l'Ecole sur mesure*, de Claparède, la *Maison des Petits de Genève* ; il y en a d'autres. Un des efforts de votre revue pourrait être précisément de rendre sensible l'unité d'inspiration de tant d'essais de même sens, qui souvent s'ignorent les uns les autres, quand ils ne se dénigrent pas réciproquement ; de permettre donc entre eux des comparaisons fécondes et de donner à tous ces pionniers le sentiment de faire tous partie de la grande armée des éducateurs qui aiment leurs enfants et entendent les élèves. »

J'ai donc relu l'introduction de M. Meylan et j'y ai retrouvé tous les grands principes de notre pédagogie, sur lesquels nous ne faisons aucune réserve sauf pour tout ce qui touche au *jeu* et au *travail*. On connaît notre position à ce sujet. Notre livre *l'Education du Travail*, dont les Editions Delachaux et Niestlé

vont entreprendre prochainement la réédition, s'applique justement à démontrer que ce n'est point le jeu qui est naturel à l'homme — et à l'enfant — mais le travail. La question vaudra d'ailleurs d'être discutée ici même à parution du livre.

Nous sommes d'accord avec les principes énoncés par M. Meylan qui sont, à quelques variantes près, ceux de Claparède, de Ferrière, de Decroly, de Dewey, de Montessori et aussi de Rousseau, de Montaigne et Rabelais. Nous l'avons affirmé bien souvent : nous n'avons nullement la prétention de nous distinguer d'eux, de dire mieux qu'eux la longue tradition éducative, toujours actuelle parce que toujours incomprise, toujours malmenée par ceux dont la mission serait de faire passer ces principes dans la réalité.

Tous les éducateurs qui se réclament de ces principes ont toujours leur place dans notre foyer de libres recherches et nous voudrions bien travailler à la coordination et au rassemblement des bonnes volontés éparses, dont la coopération est un des impératifs de notre époque difficile.

Mais on ne peut œuvrer ensemble que si on est d'accord sur les points majeurs de notre action. Ce sont ces points que nous voudrions encore une fois préciser.

Nous disons bien : les points majeurs d'action et non seulement les principes qui en sont la base.

Théoriquement, les hommes de bonne volonté se mettent toujours d'accord. C'est quand il faut traduire cette théorie en réalité que surviennent différents et difficultés.

Les hommes supérieurs, ceux qui ont scruté les problèmes sans aucun parti-pris, allant imperturbablement jusqu'où les mènent le bon sens, la science et l'expérience, savent considérer avec bienveillance l'œuvre des chercheurs parce qu'ils sont eux-mêmes en mesure de replacer cette œuvre dans le fonds commun de la civilisation et de la culture. Et c'est parce qu'ils sont à ce niveau qu'ils sont compréhensifs et bons, indulgents pour les erreurs qui peuvent être commises dans l'action, généreux sans réserves. Notre cher Ferrière est le prototype de ces excellentes personnalités qui sont si bien intégrées à la longue théorie des pédagogues de tous les temps qu'elles sont en permanence notre recours et notre réconfort.

C'est parce qu'elles sont à ce niveau que les personnalités qui nous ont honorés de leur patronage constituent comme l'assise vivante sur laquelle nous nous appliquons à construire pas toujours avec un total succès.

C'est ce cercle de bonnes volontés que nous tâchons d'élargir pour répondre au vœu lourd de promesses de M. Meylan.

*
**

Mais ces bonnes volontés auront fort à faire pour lutter contre l'autre armée, celle des hommes et des femmes qui, incrustés dans le présent et dans le passé, ont tendance à tenir a priori comme faux ce qui ne cadre pas avec leurs conceptions et qui semblent de ce fait — ce n'est malheureusement pas une illusion — imperméables aux enseignements de l'expérience.

Que n'a-t-on pas dit sur les fous qui chevauchaient des vélocipèdes au mépris de toutes les lois connues de la statique ?

Ne s'est-il pas trouvé de même des hommes de sciences pour condamner les

chemins de fer dont la fumée détruisait les récoltes, et les premiers essais de vol à basse altitude ou dans la stratosphère ?

Il existe une science mineure, rabougrie dans ses éprouvettes, qui sait tout juste défendre la tradition contre les audaces du progrès. La vraie science n'est jamais satisfaite. Les vrais éducateurs sont des hommes de science parce qu'ils sont d'incorrigibles rêveurs. Leur esprit scrute toujours loin devant eux, par delà le monde connu. Ils sont l'avant-garde qui se trompe de route parfois, ou se meurtrit dans les fourrés non explorés mais sans laquelle la réalité resterait désespérément quotidienne et ne serait plus teintée de cet idéal qui, de tous temps et partout, a excité le dynamisme de ceux — et ils sont légion, tant du moins qu'ils ont dans leurs veines le sang vif et chaud de la jeunesse — qui veulent aller plus loin et plus haut, pour découvrir encore, pour mieux savoir et pour mieux servir, pour être davantage *hommes*.

Nous nous opposons là surtout à la tradition de la vieille école bourgeoise — et cette bourgeoisie gagne, hélas ! limite et paralyse le prolétariat — qui redoute pour sa progéniture le risque, fils de l'audace. Et c'est pourquoi on répond si souvent classement, examens, situation à nos rêves de libération et d'humanité.

Nous nous trouvons, en ce domaine, dans une impasse. Contrairement à ce qu'on pourrait croire, aucune démonstration logique n'est ici valable. C'est en vain que nous citons nos sources au plus lointain de la pédagogie, en vain que nous mettons en valeur l'opinion que nous croirions décisive, des plus illustres de nos maîtres. Les instructions ministérielles elles-mêmes, pourtant si hautement pensées, ne trouvent pas grâce devant l'opposition butée des traditionnels. C'est comme une armée qui n'est plus sensible ni à la foi, ni à l'idéal, ni aux recommandations de ses responsables. La scolastique a jeté son mur entre l'Ecole et la Vie, entre les Maîtres et la Vie.

Que pourrions-nous faire pour désenvoûter l'éducation, pour la rétablir dans ses fonctions et lui permettre la marche en avant sans laquelle se creusera toujours plus profond le fossé de désadaptation dont se meurt notre pédagogie ?

*
**

Les méthodes naturelles doivent remplacer la scolastique

Il nous faut nous attaquer d'abord à la nature même de l'Ecole.

Une longue tradition scolastique nous a fait croire, et a fait croire aux parents, que l'Education est une entreprise à part qui ne s'organise ni ne fonctionne selon les normes courantes. Il y aurait là des secrets à connaître, un comportement spécial à acquérir, des réflexes à conditionner, sans lesquels on ne saurait être admis dans le royaume de la connaissance : l'Ecole serait — et est en réalité — comme une île intentionnellement coupée du milieu, où l'on ne pénètre que sur la pointe des pieds, où l'on parle un langage, avec des mots et une intonation qui ont d'autant plus de valeur qu'ils sont différents de l'expression active des enfants dans la rue et dans leur famille.

Et ce qui est grave, on a construit cette île, matériellement. L'Ecole telle qu'elle est conçue, comme les temples où tout est réalisé en fonction de la divinité, ne permet pas une autre forme de fonctionnement que celle dont nous subissons les méfaits. Les quelques éducateurs conscients qui voudraient sortir de cette île et retrouver la vie, sont obligés d'abattre les murs, de briser des grilles, d'enfreindre les lois et les règlements — ce qui est toujours grave dans la carrière d'un fonctionnaire. Les enfants eux-mêmes qui ne peuvent se plier

à la règle sont, comme les séminaristes jugés indignes du sacerdoce, rejetés hors du sanctuaire et réduits à chercher par eux-mêmes, par d'autres voies, la culture que leur a refusée l'Ecole. Quelques-uns y parviennent d'ailleurs avec des succès étonnants.

N'attendons pas de cette école qu'elle fasse hara-kiri. Force nous sera de la harceler dans ses retranchements jusqu'à ce qu'elle soit à tel point dévaluée qu'elle s'anéantisse comme ces vieilles roues de moulins qui, contre le mur des masures rustiques, présentent encore leurs palettes intactes mais désormais sans objet.

Il nous faut mener ici une campagne ardente pour les *méthodes naturelles*, les justifier psychologiquement, pédagogiquement, historiquement. Mais il nous faudra surtout mettre en compétition deux techniques de travail : faire connaître les résultats obtenus par les méthodes naturelles et mettre à nu les procédés désuets de la scolastique.

La tâche en sera difficile car le prêtre, du fait même de sa fonction, justifie ses faits et gestes dans le cadre de son église. Il lui faut rompre avec ses propres techniques de vie pour mettre en doute d'abord, réformer ensuite, son propre comportement.

Reconsidérer les Techniques de Vie

Nous continuons tous, dans les incidences diverses de la vie, à vivre selon des principes naturels, basés sur le tâtonnement expérimental et non sur les processus scientifiques. La science n'est pour rien dans la façon dont nous apprenons à téter, puis à manger, à marcher, à nous exprimer, à regarder la nature autour de nous, à ajuster les comportements, à labourer, à bêcher, à faire le dîner, ou à pêcher à la ligne.

Mais on a persuadé les éducateurs que les connaissances d'écoles ne pouvaient s'acquérir que selon des démarches scientifiques, faussement scientifiques d'ailleurs. Il faut connaître 1 et 5 avant d'avoir la notion de 10, et on ne doit pas identifier les mots tant qu'on ne connaît pas les lettres, ni construire une phrase tant qu'on ne connaît pas les mots. Comme si la construction naturelle du langage enfantin n'était pas à tout instant une synthèse à base de vie, où l'élément constitutif joue à plein son rôle total jamais isolé du contexte de création et d'action.

Notre psychologie du tâtonnement expérimental n'est nullement ni notre invention ni une nouveauté. Et c'est la première étape de la démonstration à poursuivre : montrer qu'elle est la norme de la vie, que toutes nos actions, même scientifiques, sont à base d'un tâtonnement expérimental qui est bien la *loi de la vie*, et que chaque fois que nous nous écartons de cette loi, nous nous égarons et nous en supportons les conséquences.

L'Ecole seule serait-elle rebelle à cette loi générale ? La technique de vie scolaire est-elle valable à l'Ecole et dans la vie ?

Le remplacement à l'Ecole des techniques de vie scolaires faussement scientifiques par des techniques de vie naturelles à base de tâtonnement expérimental, est-il possible, efficient et souhaitable ? C'est la preuve que nous faisons tous les jours par nos techniques mais sur laquelle il nous faudra sans cesse revenir, non par le raisonnement mais par l'expérience triomphante.

Le jour où l'institutrice-maman prendra conscience du monstrueux décalage qu'il y a dans sa propre vie, quand elle se garde bien, hors de l'Ecole, d'appli-

quer à son enfant la pédagogie qu'elle pratique dans sa classe ; le jour où l'instituteur ne sera plus contraint de se dédoubler d'homme en veston à fonctionnaire en blouse ; quand il pourra, dans une pédagogie revitalisée, se comporter lui-même à l'Ecole comme il se comporte dans la rue, ce jour-là nous pourrions vraiment nous donner tous la main pour aller de l'avant.

Une attitude scientifique et expérimentale

Il y faudra cependant encore une condition : l'objectivité dans l'examen de notre propre comportement d'éducateurs.

Les instituteurs, et sans doute les professeurs aussi, ont, dans leur comportement scolaire, une attitude que nous pourrions dire passionnelle, par opposition à l'attitude objective que nous tâchons d'atteindre. Ils n'aiment pas reconnaître leurs faiblesses et leurs erreurs, ce qui serait à leurs yeux déchoir et, en conséquence, perdre de leur autorité. Ils veulent faire croire, partout, qu'ils sont parfaits et irréprochables, au-dessus du commun des humains. C'est évidemment une conception, valable peut-être pour les surhommes, mais qui apparaît tout simplement pour ce qu'elle est : ridicule chez la plupart des éducateurs, pétris comme tous les humains d'hésitations et d'insuffisances.

La pédagogie officielle accentue encore, ou du moins maintient cette tendance en laissant croire que l'éducation échappe aux règles habituelles des réalisations humaines, qu'elle est affaire de personnalité d'abord, comme si aucune autre incidence ne devait jouer en l'occurrence.

Nous qui avons pris, au contact vivant des enfants, des habitudes plus humaines d'humilité, nous nous posons nous-mêmes devant un échec la question : pourquoi ai-je échoué ? Ai-je eu tort personnellement, auquel cas j'essaierai de me corriger ? Ou y a-t-il d'autres causes qui ont joué : l'enfant n'était-il pas malade ? S'il a mal écrit ce matin, c'est peut-être seulement qu'il avait froid aux doigts. Il n'a pas retenu ma démonstration ? C'est un fait dont je dois rechercher les causes. La méthode est à peu près sûrement en jeu. Il faudra la revoir.

L'éducateur traditionnel considèrerait ces observations comme un crime de lèse-majesté. Elles sont pour nous à la base de nos progrès individuels et collectifs. C'est notre tâtonnement expérimental qui se poursuit inlassablement. Nous avons dit que ce tâtonnement expérimental est la loi de la vie. Il est la loi de notre pédagogie. Nous le pratiquons sans arrêt depuis trente ans : dans notre revue *L'Educateur*, dans nos réunions de groupes, dans nos stages et dans nos congrès.

On nous dit parfois sectaires. Les sectaires, ce sont au contraire les traditionnels qui font de leur pédagogie personnelle comme une affaire individuelle d'honneur. Et c'est pourquoi d'ailleurs ces traditionnels n'aiment pas qu'on visite leurs classes ni qu'on examine les documents témoins de leurs processus éducatifs.

Nous n'avons jamais édicté une règle intransigeante de pédagogie moderne. Nous apportons, selon notre processus naturel de tâtonnement expérimental, tout un faisceau d'expériences réussies. Nous ne disons même pas que vous devriez les employer telles que dans votre classe. Vous vous appuyez sur ces expériences réussies pour établir vos propres ponts, sur lesquels vous serez peut-être les seuls à pouvoir passer, parce que toute classe reste toujours unique, comme reste toujours unique toute personnalité d'éducateur.

Et j'en reviens alors, pour terminer, au vœu de M. Louis Meylan.

Nous trahirions notre propre comportement de tâtonnement expérimental si nous limitions nos expériences à celles qui sont produites par un groupe donné, dont nous aurions arbitrairement établi les frontières. Toute technique est valable qui s'inscrit avec succès dans la pratique normale de nos classes. Nous expérimentons loyalement et sans parti-pris tout ce qui nous vient d'ailleurs, de France et de l'étranger. Et nous retenons, pour promouvoir notre comportement, toute expérience réussie qui s'ajoutera à la liste déjà longue des réussites dont peut se prévaloir l'Ecole Moderne.

Dépersonnaliser les problèmes

Nous n'arriverons à rien si nous ne parvenons pas, pour notre pédagogie, à faire fonctionner ce processus de tâtonnement expérimental et si nous sacrifions encore à la scolastique en essayant d'expliquer théoriquement ce qui doit d'abord être vécu.

Nous avons peut-être commis cette erreur dans notre récent questionnaire, en demandant à nos lecteurs leur opinion personnelle, toujours plus ou moins passionnelle, alors qu'il nous faudrait absolument séparer :

A) *Le diagnostic*. — La discipline autoritaire est-elle valable ou non ? Déséquilibrante ou équilibrante ? Les punitions, même corporelles, sont-elles, dans leur principe, équilibrantes ou déséquilibrantes ?

Il ne s'agira pas de voir là si les punitions sont nécessaires et donc valables à cause de la surcharge des classes ou de l'exiguïté du logement. Un diagnostic scientifique n'a que faire de ces contingences. Nous devrions être en mesure, dans notre revue, d'établir les éléments sûrs, inattaquables et définitifs de ce diagnostic.

B) *Le comportement éducatif*. — Ce diagnostic sera alors la lumière qui nous guidera. Quand nous aurons donné une punition ou administré une gifle, nous ferons notre *mea culpa*. Le diagnostic, qui pourrait être conçu comme un bréviaire, dit que c'est mal, que c'est regrettable. Dans les circonstances actuelles, je n'ai pas su, ou pas pu faire mieux. Il n'en reste pas moins que notre pratique est regrettable. Nous ne devons nullement l'édicter en loi ; elle est une contravention à la loi. A nous de chercher d'autres solutions.

Nous progresserons effectivement dans la mesure où nous rapprocherons, dans notre pratique éducative, notre comportement des lois du diagnostic.

Le diagnostic dit que l'autorité, au besoin par des sanctions, est une erreur.

Quand par notre éducation du travail, par la vie de la coopérative, par le journal mural, nous parvenons à une auto-discipline naturelle sans sanction autoritaire, nous nous conformons au diagnostic. Notre pédagogie est bonne.

Si l'enfant ne s'intéresse à rien, s'il n'a aucune possibilité de concentration, si donc tout progrès est impossible, c'est qu'il y a un lourd décalage entre la pratique et le diagnostic. Il nous faudra rectifier nos positions.

S'il nous était possible d'orienter nos efforts selon cette double voie, peut-être parviendrions-nous du même coup à reconsidérer les problèmes éducatifs et à améliorer d'une façon définitive les conditions mêmes de notre difficile travail.

Et s'élargirait du même coup le cercle des éducateurs de bonne volonté qui ne se contenteront pas de ce qui est mais chercheront sans cesse, en réponse à une vie mouvante et dynamique, une pédagogie moderne, vivante et prometteuse.

Cohérence interne des « Techniques Freinet »

par J. VUILLET

Faites comme moi l'expérience et demandez à un certain nombre de traditionalistes ce qu'évoque pour eux le nom de Freinet.

Le plat vous est servi chaud immédiatement : « Freinet?... allons donc, c'est le texte libre ! » A moins qu'un autre menu n'affiche : « ... Mais voyons, c'est lui qui a eu l'idée de l'imprimerie à l'école ! »

Jusqu'à-là le ton est si tranchant, la répartie si prompte, le verbe si assuré que vous vous sentez partagé entre la honte d'avoir osé mettre à l'épreuve la science d'autrui et l'opprobre d'avoir dû mobiliser toutes vos forces en vue d'enfoncer une porte ouverte.

Et sans doute le rouge couvrirait encore votre front si l'idée saugrenue ne vous venait d'établir un rapprochement entre texte libre et imprimerie.

A votre surprise, un rien d'hésitation se lira dans les regards. Et si vous donnez acte volontiers que « les enfants ont plaisir à mettre au net leurs propres œuvres », « qu'à tout âge on aime garder une trace indélébile de son travail », « que de bonnes habitudes sont contractées en soignant la typographie », il vous arrivera plus rarement d'entendre que « les liens entre l'école et la famille s'en trouvent renforcés » ou que « la vente d'un journal enrichit la caisse de la coopérative » ou que « l'imprimerie facilite la correspondance interscolaire ».

Saisissez alors la balle au bond et n'attendez pas d'avoir trouvé votre second souffle pour élever le débat au niveau des rapports entre le texte libre et l'imprimerie à l'école d'une part, la vente d'un journal, le fonctionnement de la coopérative et la correspondance interscolaire de l'autre.

L'embarras gagne désormais les voix. Et au cas où vous laisseriez échapper le terme barbare de « motivation », observez bien si les sourcils se froncent car on aurait tôt fait d'accabler et de stopper votre entreprise sous le reproche toujours rédhibitoire de pédanterie.

Laissez plutôt l'interlocuteur s'assurer convenablement sur ses jambes puis poussez des « crochets » très rapides en avançant les expressions : « fichiers autocorrectifs », « conférences », « brevets »... Tandis qu'un ange passe, le visage s'allonge, la bouche se crispe, l'œil se charge d'étonnement et de colère : le nœud du drame est serré.

Sans répit « prenez le meilleur » comme on dit en langage turfiste et enquérez-vous pourquoi ce Freinet qu'on tient habituellement pour un « poète » (1) met autant d'acharnement à consolider le mécanisme des opérations qu'à faire aboutir une enquête ou donner la satisfaction de l'obstacle vaincu. Généralement c'en est trop : la passion submerge tout et la crise éclate.

(1) Sans doute parce qu'il porte les cheveux longs et ne met pas de cravate !

Nous n'assurons pas qu'il n'y ait pas des variantes. Mais le scénario lui-même est rarement altéré.



Qu'en conclure ?

Ou bien on concède à Freinet le mérite d'avoir inventé une technique originale (la seule qui serait vraiment inédite), à savoir *l'imprimerie à l'école*. Ou bien, si l'on admet qu'il y a non pas une mais des « Techniques Freinet », c'est pour leur reconnaître autant d'importance ou de valeur qu'à un pet de lapin ou un franc léger et ajouter qu'au demeurant cet ensemble ne laisse pas d'être hétéroclite.

De toute éternité Freinet a été sacré « l'homme-de-l'imprimerie-à-l'école » (c'est son destin, à lui !). Et il ne peut être que cela. Ou s'il se mêle d'autre chose, il ne joue plus le jeu : c'est qu'il veut exploiter un filon ou qu'il prolonge (abusivement) sa lancée ou tout simplement qu'il se vante, comme tout bon méridional.

Quand des génies officialisés ont tant de mal à enfanter une nouvelle souris, pourquoi couvrirait-il de son ombre l'horizon entier de la pédagogie ? L'estampille de l'imprimerie à l'école, cela vous pose déjà suffisamment en Archimède des temps modernes. Une carte de visite ainsi ornée, soit ! Mais d'autres entrelacs, voilà qui devient fatigant et surtout rompt l'ordonnement des idées reçues.

D'ailleurs ne nous faisons pas d'illusion : quand on reconnaît à Freinet le mérite d'avoir introduit *le texte libre*, c'est tout simplement parce qu'on tâte sous son propre pied une marche de plus vers ce « couronnement » qu'est la composition française. Aux intimes on peut bien l'avouer : l'élaboration de « paragraphes » à partir de « phrases construites et imitées » au Cours Élémentaire rendait médiocrement. Aussi a-t-on fait appel au « compte-rendu de lecture » ; et les plus téméraires sont allés jusqu'à concevoir des « notations écrites de sensations, d'observations de sentiments », voire « le résumé d'une causerie » ou même « des réflexions après audition d'un disque d'un débat, d'une visite »... Dans tout ce redoutable arsenal le texte libre tombait à point nommé. Pourquoi lui aussi ne permettrait-il pas « d'aboutir » à la composition française ? Il suffirait de prévoir une savante alternance où chacun interviendrait à son heure.

D'où le spectacle édifiant de « séances de texte libre » où les élèves disposent de la faveur inouïe de choisir entre plusieurs sujets !



Mais supposons reconnue la nécessité d'une motivation fonctionnelle au besoin de s'exprimer.

Après tout, la question a été si souvent agitée, tant de palabres se sont échauffés à ce sujet, de si impressionnantes « réfutations » se sont lamentablement effondrées que, sans toujours en saisir le bien-fondé, la possibilité d'une révolution en la matière a été progressivement entrevue, sinon admise.

La « logique » recommandait bien de partir du simple pour aller au complexe en procédant le plus méthodiquement possible en vue d'encaster les éléments du puzzle à grand renfort de « leçons » de vocabulaire et de grammaire qui préparaient les pièces détachées.

Les résultats s'avéraient si piteux qu'il fallut bien se rendre à cette évidence qu'il était plus « psychologique » d'accueillir la nébuleuse que présentent

les enfants et l'amender par un travail collectif aboutissant à une prise de conscience des règles empiriquement suivies plutôt que de commencer par reconstruire la langue rouage après rouage et s'en servir seulement après avoir édifié très méthodiquement sur le sable.

Aussi s'est-on tout de même rendu compte qu'il était paradoxal de reprocher à Freinet sa confiance dans le goût « spontané » qu'aurait l'enfant de s'épancher, alors que précisément ce goût se trouve toujours avivé et même provoqué par la perspective d'une insertion dans le journal scolaire ou d'un échange de documents, qui le replacent dans le circuit naturel.

*
**

Par contre les mêmes censeurs bombent le torse et n'enflent jamais assez la voix pour exhaler leur crainte qu'un certain nombre de mécanismes, grammaticaux notamment, ne demeurent imparfaitement montés.

Sur ce chapitre le triomphe leur paraît à ce point assuré que si vous leur présentez la masse compacte des fiches de calcul ou de conjugaison éditées par la C.E.L. au lieu de leur laisser développer abstraitement l'antithèse que l'enchaînement de leur argumentation appelait de très loin, ils ne comprennent plus...

« Etre ou ne pas être ». A moins de tricher, comment peut-on à la fois alimenter le besoin d'expression et consolider les automatismes de base ? Puisqu'il a été concédé à Freinet quelque compétence dans le premier cas, de quel droit en disposerait-il dans le second ? Du moment qu'il a toujours été présenté comme le grand sorcier de la création littéraire, comment se faire à l'idée qu'il aurait aussi son mot à dire sur les moyens d'atteindre à une parfaite correction ? N'a-t-il pas décrété en toutes lettres la grammaire « inutile » ?

En entendant par là qu'il fallait non pas l'ignorer à tout jamais mais l'acquiescer par de tout autres voies. Les leçons en forme deviennent parfaitement oiseuses quand il s'agit non plus d'apprendre le français comme on apprendrait une langue morte ni de faire passer une réflexion théorique sur la langue avant le maniement effectif de ses ressources mais d'aller de l'implicite à l'explicite en éclairant l'emploi seulement lorsqu'il est assez affermi : « quand le mécanisme des associations de mots est déjà fortuitement organisé par un assez long usage de la langue et par la répétition, la réflexion vient confirmer ce mécanisme ; intervenant trop tôt, elle en compromettrait au contraire l'acquisition », disent très sagement les Instructions officielles.

C'est très exactement en vue de cette fin qu'ont été élaborés *les fichiers autocorrectifs*. L'enfant accumule les épreuves purement mécaniques. Il peut bien accorder de nombreux adjectifs avec de nombreux noms féminins ou répartir dans deux colonnes des adjectifs masculins ou féminins, dès l'instant que la marque du féminin lui est apparue comme inséparable de ce genre sur le texte libre qui a été examiné collectivement. Comme il n'a plus besoin pour cela de la collaboration des autres, c'est avec lui seul qu'il se mesure en y consacrant des séances entières. « Nous séparons davantage compréhension et mécanismes », écrit Freinet. Alors que l'école traditionnelle s'imaginer résoudre le problème par les quelques exercices d'application qui mettent un terme à la leçon, l'école moderne met collectivement au point le texte libre dans la matinée et dispose ainsi, l'après-midi, de nombreuses heures entièrement occupées à la mécanisation, ce qui n'est pas sans surprendre au suprême degré les plus lucides de ses contempteurs.

Entendons-nous bien : cela ne signifie nullement qu'au cours de telles

séances l'enfant n'ait pas besoin de faire preuve d'intelligence pour consolider ces automatismes. « Dans l'enseignement du premier degré, il y a une part inévitable de mécanisme qu'il faut avoir le courage de reconnaître, et à laquelle il faut, non pas se résigner, mais consacrer volontairement du temps, des efforts et de l'intelligence » précisent encore les I.O. L'école traditionnelle l'admet bien mais se demande comment y parvenir : pour juger de son embarras, il suffit de constater à quel point les tâches données désormais en « devoirs » (conformément à la circulaire ministérielle du 28-12-1956) se différencient peu des exercices d'application donnés au terme de chaque leçon en guise de contrôle !

Au contraire l'emploi du fichier ne constitue pas une technique juxtaposée à celle du texte libre. Elle en est le complément nécessaire. C'est précisément parce que le désir d'écrire a été éveillé efficacement grâce au texte libre qu'il est possible d'affermir ultérieurement les automatismes adéquats grâce au fichier. Et inversement le recours aux fiches aboutirait à la pire des mécaniques si la règle qu'il s'agit de consolider n'avait été entrevue fonctionnellement et élucidée à partir de son emploi. La première technique appelle irrésistiblement l'autre, et réciproquement.

*
**

De même en ce qui concerne *le calcul vivant*.

Si l'école moderne peut se permettre de tant multiplier les fiches sur le mécanisme des opérations ou des fractions, c'est tout simplement parce que le sens des opérations, comme celui des fractions, a été éveillé à l'occasion même de leur emploi.

Tel élève du Cours Préparatoire n'a aucune raison de s'intéresser aux nombreuses façons de former 6 à partir des 5 premiers nombres. Mais s'il a été amené fonctionnellement à dénombrer dans combien de pots placés sur l'étagère il fallait encore verser de l'eau quand il en avait arrosé 4 ou combien de boîtes de calcul il fallait encore distribuer quand son camarade en avait déjà offert 3, ou combien de lignes il fallait réserver pour un exercice qui en demande 6 s'il n'en restait plus que 5 au bas de la page ou combien de manteaux ont déjà été accrochés s'il y en a déjà 2 aux portemanteaux, il acceptera beaucoup plus volontiers de jongler avec les symboles chiffrés que s'il avait eu immédiatement à en passer par des jetons ou des bûchettes. Tel élève du Cours Élémentaire n'a aucune raison de s'intéresser au produit de la longueur par la largeur qui va lui donner la surface d'un jardin très théorique ; mais s'il a communiqué à la collectivité son désir de construire une boîte à insectes et si tous se sont aperçus que, pour façonner le fond, il fallait en passer par une figure dont les côtés opposés sont seuls égaux ; ou si la nécessité d'exposer les documents échangés a fait apparaître l'utilité d'un panneau d'affichage et qu'on doit tenir compte de la longueur et de la largeur disponibles entre la porte et l'armoire, il en viendra beaucoup plus allègrement à effectuer de nombreuses multiplications que s'il avait eu à se pencher sur les dimensions du jardin « d'un cultivateur ». Tel élève du Cours Moyen finira bien par se convaincre que 75 cm. représentent les $\frac{3}{4}$ de 1 m. et non pas les $\frac{4}{3}$ pour peu que l'instituteur coupe 1 m. de ruban en 4 parties égales et en prenne 3 parties. Mais il s'intéressera beaucoup plus volontiers aux rapports entre numérateur et dénominateur s'il s'agit de trouver la longueur des guirlandes qui orneront la salle des fêtes.

*
**

« On sait que nombre de nos élèves en restent longtemps à choisir au petit bonheur les opérations qui leur sont nécessaires pour résoudre numériquement

un problème, faute d'avoir jamais compris les raisons logiques des opérations » écrit Mignot (1). De même que la rédaction pour l'enseignement du français, le problème pour l'enseignement du calcul est considéré traditionnellement comme un « couronnement ». Aussi la même « logique » commande-t-elle d'acquiescer le mécanisme des opérations avant de les faire intervenir dans des problèmes. Et pourtant « la résolution d'un problème trouve son critérium pratique dans l'exactitude des résultats numériques, mais ce n'est pas le calcul qui fait la résolution intelligente du problème », précise encore Mignot (2). Seul, le « calcul vivant », comme le prouvent d'ores et déjà ses indéniables réussites, est à même d'orienter cet apprentissage, en sorte que les liens ne soient jamais coupés avec les réalités ambiantes. Son mérite, en effet, ne vient pas seulement de ce qu'il « motive » les opérations grâce à un appel incessant aux acquisitions plus ou moins conscientes déjà faites par l'enfant. Il vient surtout de ce qu'il permet le recours aux fiches autocorrectives dans la mesure où la mécanisation suit désormais la compréhension au lieu de la précéder.

A quoi bon décréter que l'élève doit être « actif » si le maître, en se condamnant aux « leçons », ne peut faire autrement que mener le jeu ? Et comment l'enfant peut-il l'être réellement tant que le maître fixe lui-même l'heure et l'objet de chaque activité ? Pour l'enseignement du français, seul le texte libre permet que le centre d'activité se déplace du maître à l'élève. D'une nébuleuse encore inorganique mais profondément vécue et riche de possibilités la collectivité extrait la matière de chaque séance ; et c'est en éclaircissant telle notion imposée par les circonstances que le bien-fondé d'une mécanisation à coup de fiches se révèle aux yeux de tous. Pour l'enseignement du calcul le processus demeure le même. En tirant parti des besoins mêmes de la vie coopérative ou en mettant au net les données d'un problème que tel enfant a eu besoin de résoudre sans prendre conscience de ses implications, la classe entière fait émerger un point nouveau du programme ; et c'est en cherchant des répondants au cas particulier entrevu qu'elle en vient à induire la règle générale et à éprouver la nécessité d'une assimilation poursuivie dans tous les cas. Si une « révolution » semblable est ainsi introduite, c'est tout simplement parce qu'il existe la même inspiration entre ces deux techniques.

*
**

A plus forte raison quand il s'agit de *l'observation libre*.

L'apprentissage de l'observation serait dénué de tout intérêt si son but essentiel n'était pas d'apprendre à élaborer un concept en faisant percevoir dans l'objet ce qu'il a de commun avec les autres de la même espèce. Le phénomène d'abstraction et de généralisation qu'implique toute induction d'un cas particulier effectivement observé à d'autres cas aisément observables, voilà le moyen de se délivrer du chaos des impressions trop utilitaires. A quoi rime-raient en effet des notations éparpillées si aucune « intentionnalité » (l'adaptation pour l'être vivant, le fonctionnement pour un objet fabriqué, comme justification de sa conformation...) n'était là pour les sous-tendre ! Quand l'enfant a sous les yeux une bougie ou une allumette ou une lampe à pétrole, tout s'éclaire... dès l'instant que l'idée de combustion est là pour justifier, dans ses moindres détails, l'agencement de l'objet examiné. Il ne s'agit pas de présenter cet objet et de se contenter d'en faire un inventaire exhaustif, si minutieux soit-il. Il ne s'agit pas non plus de se livrer, au préalable, à un raisonnement bien abstrait et de servir ensuite de l'objet à titre « d'illustration ». En réalité

(1) Mignot : *Les Techniques scolaires*, p. 46-47. (Ed.).

(2) id., *ibid.*, p. 49.

l'observation ne se construit collectivement — et surtout le processus « naturel » permettant de lire dans l'objet sa signification fondamentale n'est lui-même respecté — que si un va-et-vient s'établit d'une exigence à l'autre.

Or, il ne suffit pas d'avoir fortifié l'usage des sens pour qu'à partir du Cours Moyen toute « signification » soit correctement interprétée. La pédagogie traditionnelle procède envers l'enfant comme Condillac envers sa statue.

Qu'on le modèle d'abord lui-même et, après seulement, qu'on l'invite à interpréter le monde comme il convient. Puisqu'il n'est tout de même pas question d'entrer trop tôt dans des explications abstraites, exerçons préalablement ses sens afin de prévenir toute erreur. Ensuite de quoi il suffira qu'intervienne cette « chose du monde la mieux partagée ».

Comme si la vérité n'était pas due à la rectification toujours plus précise et mieux fondée d'une longue suite d'erreurs ! Et comme si le chemin qu'a dû se frayer l'Humanité pour forger des instruments intellectuels toujours plus valables n'était pas à refaire, au moins partiellement, par chaque enfant ! Dans tout objet examiné, une signification entre en jeu dès l'abord (1). Et la méthode utilisée en classe aura quelque valeur seulement dans la mesure où elle respecte et prolonge le processus qui permet à l'enfant de rectifier cette signification. A tout moment et dès l'âge le plus tendre, ce processus est à l'œuvre. Il a permis des progrès étonnants. Et ce n'est pas parce que l'enfant échappe désormais à l'accablement du hic et nunc qu'il peut désormais s'en passer... bien au contraire ! Alors que la conduite animale se stupéfie à jamais dans l'environnement immédiat, toute la supériorité de l'homme naît de ce qu'il parvient peu à peu à transcender psychiquement ce qui l'entoure. A cette condition seulement, il acquiert un pouvoir de raisonnement qui se renforcera par son propre exercice en toute circonstance. Encore faut-il que non seulement les réalités ambiantes soient précisément là pour déterminer un tel pouvoir mais aussi que la façon scolaire de les appréhender demeure au début « naturelle », c'est-à-dire en l'occurrence « libre ». Pas de « leçons de choses » sans « choses », c'est l'évidence même. Mais apprend-on à y lire la signification correcte quand il s'agit d'objets imposés et appréhendés en dehors de tout rapport fonctionnel ? Le bouchon de la bouteille d'anniversaire ou la clarine de la conductrice du troupeau, comme l'oiseau mort que Philippe a ramassé sur la neige ou la libellule que Denise a prise au bord de l'étang, voilà ce qui « intéresse », voilà ce qui apprend à découvrir la signification féconde parce qu'en étant espérée et attendue, elle révèle la valeur dans l'obstacle, voilà le véritable point de départ pour une investigation plus large et plus profonde.

Il n'est pas question d'exclure « la craie », « le poêle », un « crayon » si la vie scolaire elle-même incite « naturellement » à en faire l'observation. Mais l'école n'est pas fatalement le « centre ». L'objet n'existe pas primitivement « en soi », il existe d'abord « pour moi ». C'est en étant porté, par l'entremise des autres, à le connaître « en soi » que, dialectiquement, l'enfant éduque ses sens et son esprit. Comme pour le « texte libre » ou le « calcul libre », il s'agit, par « l'observation libre », de respecter le processus naturel d'acquisition dans ce qu'il a de plus légitime et de plus fécond.

La technique du texte libre est peut-être plus spectaculaire en ce sens que les modalités pratiques en apparaissent plus clairement et qu'elle fait appel à un matériel original. Mais la révolution qui est accomplie dans l'enseigne-

(1) La philosophie existentialiste n'aura peut-être guère fourni d'autres apports originaux ; mais du moins elle aura eu le mérite d'attirer l'attention sur ce fait.

ment du français peut l'être aussi bien non seulement dans celui du calcul ou de l'observation (autres branches importantes du « programme » !) : elle peut l'être également dans celui de la musique par exemple (cf la méthode naturelle mise au point par Delbasty) ou même de l'éducation physique (avant d'en venir à des mouvements systématiquement décomposés et reconstitués, si parfait que soit leur principe, on laisse les enfants « tâtonner » à l'occasion d'activités naturelles, et c'est seulement quand le style de chacun se dégage des syncinésies initiales qu'on l'épure désormais méthodiquement en fonction de ses propres exigences).

L'enseignement du français, quoi qu'on dise, n'est pas à cet égard un enseignement privilégié ; la technique du texte libre, quoi qu'on pense, n'est pas une « technique Freinet » qui se différencie des autres techniques. Loin de se juxtaposer d'une manière hétéroclite, les « techniques Freinet » forment un ensemble organique pour la raison très simple qu'il y circule la même inspiration.

*
**

Dans tous les cas la règle est de partir des apports enfantins, qu'il s'agisse d'objets amenés spontanément à l'école et « observés », en fonction même des préoccupations qui ont motivé la curiosité ou qu'il s'agisse d'idées déjà un peu élaborées (texte libre) ou même à peine ébauchées (données d'un problème, etc...). Dans tous les cas la règle est de partir de la représentation que l'enfant se fait de son monde à lui et de l'objectiver non pas en déclarant celle-ci nulle et non avenue et en lui substituant brutalement la propre représentation de l'adulte, mais en l'y conduisant par des voies toujours frayées hic et nunc.

On ne va pas d'emblée mettre sous les yeux de tous une page célèbre, sous prétexte que le « centre d'intérêt » (si artificiel !) en appelle la lecture ; on va recueillir d'abord les impressions enfantines ; et c'est en vue de les approfondir ou de les nuancer qu'on en viendra au témoignage des « Gerbes » qui les infirment ou confirment en relatant des expériences du même ordre ; puis, dans une dernière étape seulement, on abordera la lecture de ces textes d'auteurs que constituent les S.B.T. On ne va pas déployer un matériel impressionnant et proposer, pour tous les phénomènes naturels soigneusement répertoriés, une explication définitive en ne se servant des observations enfantines qu'à titre d'illustrations ; on va accepter les objets extraits de toutes les poches (depuis le papillon enfermé dans une boîte d'allumettes jusqu'au biface ramassé près d'une capitelle, en passant par un article de journal) ; ou bien on va collecter toutes les demandes de précisions sur les sujets les plus divers ; et c'est en soumettant, à l'épreuve d'expériences tâtonnées, les solutions proposées par la collectivité ou en quêteant la réponse à toutes les sources d'informations, qu'on en viendra à la vérité, qui n'est jamais qu'une erreur rectifiée. Ce qui aura pour effet non seulement de combler des lacunes réelles et non plus imaginaires, mais de familiariser pour de vrai avec l'attitude du chercheur.

« Dans cette perspective on voit que les programmes de l'école primaire pourraient sans danger se limiter aux disciplines instrumentales : lecture, langue française et calcul ; et aux activités d'expression : dessin et travail manuel, musique et éducation physique. Serait supprimé l'enseignement systématique de l'histoire, de la géographie et des sciences jusqu'à la fin du CM et serait réintroduit l'apprentissage de l'histoire, de la géographie, des sciences, par le biais de l'étude du milieu. Grâce à l'étude du milieu, l'enfant prendrait connaissance des faits historiques, des faits géographiques locaux par le moyen des enquêtes et de l'observation directe, car il lui faudrait trouver les justifications d'un certain conditionnement physique, social et humain dont il étu-

dierait les manifestations locales. Il ferait alors de l'histoire, de la géographie, des sciences à des fins éducatives, c'est-à-dire pour obtenir des renseignements et par l'utilisation des méthodes actives fondées sur l'observation, l'enquête et le compte rendu. Cela, certainement, lui donnerait le goût et les moyens d'étudier intelligemment l'histoire, la géographie, et les sciences en 6^{me} ou en classe de fin d'études » écrit Milhaud (1).

C'est précisément la raison d'être des *B.T.*

Autant il importe d'accueillir les apports enfantins quand ils viennent et comme ils se présentent, autant il est nécessaire de nourrir ensuite collectivement l'intérêt ainsi éveillé à l'aide d'instruments à la portée des élèves. Non seulement Freinet n'a jamais nié cette dernière exigence, mais l'équipe de « L'Ecole Moderne Française » a mis au point la seule « technique » qui la satisfait réellement.

On s'est demandé bien souvent à quoi rimait cette littérature enfantine (450 numéros à ce jour) et pourquoi ses auteurs s'étaient donné tant de mal. Un coup d'œil sur la liste complète permet de se rendre compte que l'attention de la classe va s'égarer vers « la chasse à courre » ou « le baguage des oiseaux » ou « Fulvius, enfant de Pompéi ». Ce sont là des notions qu'on a quelque peine à inclure dans le cycle même des « programmes ». Est-il besoin que tant d'instant précieux soient consacrés à des connaissances en elles-mêmes discutables ? Et ne risque-t-on pas précisément d'imposer encore de nouvelles obligations à la mémoire, alors que, sur le terrain clos des connaissances classiques, tout danger de faux-pas a été écarté et que les rétablissements à faire ont été répertoriés dans les passages délicats ? De telles brochures n'apportent que de l'insolite. Et il était inutile de déclarer la guerre aux manuels si c'était pour remplacer une certaine littérature par une autre pour le moins paradoxale !

C'était ne pas vouloir admettre que le processus du « tâtonnement expérimental » implique un matériel inédit et approprié. On ne supprime bien que ce que l'on remplace et, comme le recommande Mathieu dans ses « Dits », « on doit s'assurer des mains avant de se lâcher des pieds ». Si le manuel est rejeté, c'est en tant que manuel et non en tant que livre c'est-à-dire en tant que source d'informations. Des manuels conçus dans cet esprit seraient les bienvenus. Mais sont-ils ainsi conçus ? Ce matin Eric apporte un papillon et, séduite par ses couleurs, la classe aimerait bien connaître un peu mieux son espèce et ses mœurs. Samedi dernier, au cours de la « classe-promenade », on est passé près de ce qu'on appelle dans le pays une « cabane de bergers ». Le maître l'a appelée une « capitelle » et il prétend que cette cabane en pierres sèches a été construite par des hommes encore très sauvages il y a plusieurs milliers d'années ; jusque-là on n'y avait pas fait attention mais cette histoire a intrigué et l'on aimerait bien savoir comment vivaient ces hommes-là. Hier soir papa a lu dans une revue que les baleines sont des mammifères ; voilà qui trouble nos idées à la fois sur les mammifères et sur les baleines : est-il bien vrai que les animaux nageant dans la mer ne sont pas tous des poissons ? Mais où trouver ces renseignements ? Le manuel de sciences traite des papillons en quelques lignes. Il ne parle pas de la baleine au chapitre des mammifères, ni d'une exception de ce genre dans le chapitre des poissons. Quant aux « cabanes de bergers », ce n'est pas sur le manuel d'histoire qu'il faut compter pour en connaître le nom exact à partir de cette dénomination vague !

Qu'il faille dès lors des brochures spéciales pour étendre une information

(1) R. Milhaud, in *l'Education Nationale*, n° 26 du 1-10-59, p. 8.

à partir d'un point précis et pour soutenir un intérêt réel mais encore chancelant faute d'aliments, c'est bien certain. Sans doute était-il possible, eu égard aux exigences immédiates de la « leçon » de grammaire, d'escamoter les baleines en dépit de leur volume et d'attendre la troisième semaine de mars pour donner une superbe définition des mammifères en se servant d'animaux moins rares comme les vaches ou les moutons. Et pourtant n'était-ce pas précisément cette exception qui aurait permis, par sa singularité même, de mieux comprendre ce qu'est un mammifère ? Et pour ne rien celer, la vache est un animal bien sympathique ; mais « si c'est la chasse à la baleine qui intéresse Léon ? »

Il ne suffit pas de saisir les occasions qui s'offrent. Encore faut-il pouvoir les « exploiter ». C'est précisément à cette fin qu'ont été conçues et mises au point les B.T. Par le « texte libre » ou par les apports du « calcul vivant » et de « l'observation libre », les impressions premières de l'enfant et ses préoccupations les plus intimes ont été captées le plus fidèlement possible. A ces intérêts naissants encore bien évanescents et tout prêts à s'estomper si on les expose à de trop brutales contraintes, il importe de donner corps et vie. Non point seulement par respect pour la liberté d'expression et la personnalité enfantine comme on le répète si souvent, mais tout simplement parce que se trouvent ainsi dévoilées et signifiées les voies mêmes qu'il importe de suivre pour conduire à des enrichissements valables. A une progression « artificielle » qui passe toujours par-dessus la tête de l'enfant et dont le bien-fondé ne lui apparaît jamais, si souple et si logique qu'elle se veuille et précisément parce qu'elle se veut souple et logique, se substitue une progression « naturelle » qui ne se contente pas d'accueillir tous les besoins présents mais qui détecte et fortifie en eux ce qui leur confère une valeur pleinement éducative, précisément parce qu'elle s'infléchit et se plie aux modalités propres à chacun d'eux.

Pas plus que les fichiers autocorrectifs, les B.T. ne constituent une technique Freinet coupée des autres ou simplement juxtaposée ; elles en forment le prolongement indispensable et pour tout dire « naturel ». Sans les B.T., des techniques comme « le texte libre », le « calcul vivant », « l'observation libre », resteraient quelque peu gratuites et aléatoires, voire contingentes ; grâce aux B.T. et à ce contrepois que constituent les fichiers autocorrectifs, elles permettent de déboucher sur le domaine immense de la culture et d'en entreprendre la conquête non point seulement dans l'esprit requis, mais avec les armes qui s'imposent et avec la stratégie la plus assurée du succès.

*
**

De là à s'engager dans la voie de *la conférence*, il n'y a qu'un pas... tout naturellement franchi. Evidemment le mot a fait illusion. Et les mêmes pamphlétaires n'ont pas manqué de crier à l'utopie. Il leur paraissait déjà chimérique d'organiser coopérativement la vie scolaire à l'instar d'un groupement d'adultes. A plus forte raison quand il s'est agi de singer les sociétés savantes dans leurs réunions publiques et contradictoires. Tout de même... jusqu'où le scandale n'éclaboussera-t-il pas ! Et soit par infantilisme soit par inconscience, que n'inventera-t-on pas au royaume de l'Absurde !

La réalité est pourtant plus simple et surtout infiniment plus modeste. Pas plus que le jeune enfant n'est tenté de confier au papier ses pensées s'il n'a l'espoir que ce papier portera son message dans l'école correspondante, pas davantage il ne sera incité à pousser plus loin ses investigations s'il n'a le sentiment de faire œuvre utile en communiquant les informations recueillies à ses camarades. Il s'y mêlera peut-être une petite pointe d'amour-propre et même de vanité. Mais il s'y manifestera aussi un sens de la solidarité et un goût de la recherche qui achemineront avec beaucoup plus de sûreté vers les

initiatives et les responsabilités futures. Pas un instant il n'est question de transposer mécaniquement, à des dimensions plus réduites, ce qui se passe dans le monde des adultes. Bien au contraire il s'agit de préparer ce qui se fera demain non pas en s'initiant prématurément à des tâches excessives mais en frayant les voies qui rendront un jour celles-ci toutes naturelles.

Quant aux *brevets*, ...nul doute qu'ils en constituent les jalons indispensables. S'il est normal de s'engager, selon son rythme et ses capacités propres, dans ces voies si diverses et si capricieuses qui mènent à la vraie culture, encore est-il bon de se mesurer de temps en temps, non plus avec les autres, mais avec soi-même, à seule fin d'apprécier de quels obstacles on a réussi à triompher et avec quelles difficultés il va être possible de se colleter. Au lieu que l'horizon soit plombé par un examen scolastique dont la préparation asséchante et accablante mobilise toutes les forces vives sans jamais réussir à prouver grand-chose, les épreuves volontairement subies et librement choisies sont autant de stimulants qui déchainent des énergies nouvelles toujours plus efficacement et opportunément employées.

*
**

Assurément, les « Techniques Freinet » ne satisfont pas aux canons de l'harmonie classique comme le ferait une façade louis-seizième où l'on aurait multiplié les fausses fenêtres afin de renforcer la symétrie. Leur libellé ne se profile pas non plus avec la rigueur et la nécessité d'un système philosophique aussi bardé de théorèmes, de scolies et de corollaires que l'Ethique de Spinoza. Et cela pour une raison bien simple : elles ne sont pas apparues d'un seul coup aussi nues qu'est la Vérité.

Comme les sciences elles-mêmes, elles sont le fruit d'une recherche collective qui a eu ses grandes comme ses pénibles heures. Et leur enrichissement progressif a connu maintes fois les résistances du bourgeon qui éclate. Il aura fallu d'innombrables tâtonnements pour les mettre successivement au point. Et pas plus que n'importe quelles manifestations de la Vie, elles ne se disposent docilement sur un tableau préfabriqué avec une impeccable logique.

Mais, au-delà de tout décor en trompe-l'œil, elles n'en affirment que plus vigoureusement leur cohérence interne. Car c'est précisément de la Vie, jusque dans ses caprices, qu'elles tiennent leur vertu. Et si la « logique » n'y trouve pas toujours son compte, du moins la « pédagogie » est en droit de s'estimer satisfaite.

*
**

Cet article n'avait pas d'autre visée que de montrer qu'il existe non pas une mais des « techniques Freinet », et que toutes ces techniques forment un ensemble non seulement fort riche mais très cohérent. On sera, dès lors, beaucoup plus près de l'état d'esprit requis pour reconnaître ce qui donne, à l'ensemble entier, à la fois cette richesse et cette cohérence, objet d'un prochain article.

Aspects psychologiques des « Techniques Freinet »

par C. COMBET

Dans son article paru dans le premier numéro de *Techniques de Vie*, M. Vuillet, Inspecteur de l'Enseignement Primaire à Mulhouse, nous rappelle que la pédagogie de l'Ecole Moderne est d'abord une *pratique* avant d'être une théorie ; qu'elle est d'abord une application avant d'être une réflexion. Et M. Vuillet reconnaît qu'il y a là quelque chose de choquant pour une mentalité rationaliste — mentalité d'après laquelle la réalité concrète ne peut être que l'expression et, finalement, le sous-produit de principes premiers ; pour toute pensée rationaliste — et il est bon de rappeler que cette pensée est véhiculée en France par la tradition scolaire, à tous ses degrés ; pour toute pensée rationaliste, la réflexion doit précéder l'action, la théorie pédagogique doit précéder la pratique pédagogique et, par là, lui conférer ses chances d'efficacité. C'est pourquoi, il y a en France tant de théoriciens, tant de philosophes qui écrivent de profondes réflexions sur le sens et la portée de l'éducation, mais ces réflexions qui ont une incontestable valeur (sur le plan de la pensée) restent lettre morte faute de s'appuyer sur des méthodes valables, faute de s'éclairer à la lumière d'une véritable pratique pédagogique.

Avec l'Ecole Moderne, nous assistons à un véritable renversement de vapeur. A l'origine de l'Ecole Moderne, nous ne trouvons pas une œuvre philosophique, une somme de réflexions, mais un véritable apprentissage pédagogique. Dans son école de Bar-sur-Loup, Freinet s'est trouvé seul en face d'un groupe d'enfants qu'il devait instruire et éduquer. Et les lectures qu'il avait faites à l'Ecole Normale, que ce fût Rabelais ou Montaigne, Rousseau ou Durkheim, ne lui étaient d'aucun secours lorsqu'il s'agissait pour lui de comprendre les enfants qui lui étaient confiés, de pénétrer leurs difficultés de toutes sortes ; et lorsqu'il s'agissait d'initier ces élèves à la grammaire, au calcul, à la composition française, les grands théoriciens de la pédagogie lui laissaient l'esprit plein de nobles idées mais les mains complètement vides.

Or, c'est peut-être par la main que débute et s'approfondit toute véritable éducation. La main nous met en contact avec le monde, avec la matière du monde ; elle nous ouvre au dialogue avec les choses beaucoup plus sûrement que ne le ferait la simple perception visuelle. Et je vois dans la valorisation de la main — valorisation qui s'exprime par la technique de l'imprimerie à l'Ecole, comme aussi par le dessin, la peinture, le travail manuel — un des fondements psychologiques les plus profonds de la pédagogie de Freinet. Que se passe-t-il, en effet, avec l'imprimerie à l'Ecole ? Au lieu d'être mis en présence de notions abstraites (lettres, syllabes) et purement verbales, l'enfant est appelé à manipuler des caractères ; la forme des lettres s'inscrit, en somme, au bout de ses doigts ; la lettre ne lui est plus étrangère, elle prend corps dans sa main, elle lui devient familière ; l'abstraction s'incarne en présence, une présence de plomb et d'encre qui persiste comme la pesanteur de la matière et comme la ferveur de l'enfant.

Il est illusoire — nous en avons subi l'expérience — de s'adresser à l'esprit seul de l'enfant. Un psychologue de l'intelligence, aussi qualifié que Piaget, nous donne une fausse image de l'enfant lorsqu'il sépare radicalement, chez celui-ci, l'intelligence et la présence corporelle. Piaget constitue l'intelligence enfantine comme un objet d'étude absolument indépendant dont il entreprend

de faire le tour. Et il promet de fausses joies à l'instituteur lorsqu'il nous apprend qu'à douze ans, l'enfant est capable, normalement, d'assimiler des notions particulièrement abstraites (notions d'inclusion, de dépendance, d'altérité, etc.). Piaget, éminent logicien, crée l'enfant à son image. En réalité, l'instituteur sait combien l'enfant, et même la plupart des adultes, restent attachés aux représentations concrètes des données abstraites. C'est dans cette expérience, justement, que s'enracine l'imprimerie à l'Ecole. Avec Freinet, l'enfant apprend à lire, à écrire et à penser avec la main. L'enfant de Piaget pourrait aussi bien exister sans bras ni jambes ni aucun support charnel ; de ce point de vue, le corps n'est que l'accident de l'esprit. Avec Freinet, au contraire, le corps devient source d'esprit, il devient l'instrument de notre proximité au monde.

D'aucuns s'effraieront peut-être, disant : « Cette pédagogie abêtit l'homme supérieur ; en réhabilitant la sensation, la perception tactile, en accordant au corps un rôle éminent dans la genèse de l'idée, cette pédagogie s'insurge contre notre idéal, à savoir que l'esprit doit de plus en plus se désolidariser de la matière et s'en affranchir. »

C'est un fait, Freinet se veut matérialiste. Il ne s'en cache pas. Il l'a proclamé bien souvent. Il suffit, pour s'en assurer, de relire l'ouvrage d'Elise Freinet : *Naissance d'une Pédagogie Populaire*. Les professions de foi matérialiste y sont nombreuses à toutes les étapes de la vie de Freinet. Mais il nous semble que ce matérialisme s'inscrit toujours en réaction contre la pédagogie abstraite et rationaliste de l'Ecole officielle. Le matérialisme de Freinet me paraît avoir beaucoup plus d'implications psychologiques et pédagogiques que métaphysiques. Ce qui révolte Freinet, c'est l'idée d'un enfant en soi, d'une entité enfantine hors de l'espace et du temps ; Freinet lui oppose la réalité de jeunes êtres en devenir, sensibles à tous les déterminismes de l'histoire, de la géographie, de la société et de l'hérédité, des êtres dont l'intelligence et la sensibilité sont tellement incarnées, tellement particulières que l'enseignement uniforme, préconisé par les directives officielles, devient désormais un leurre, une tromperie. L'enfant est ainsi reconnu et accepté dans son originalité vivante, unique au monde. Dans cette reconnaissance de l'enfant gît la fécondité même des Techniques Freinet.

Mais cette vision, cette intuition psychologique ne résout assurément pas les problèmes proprement pédagogiques qui s'imposent. Si l'enseignement, pour être efficace, se doit d'être individualisé, encore faut-il découvrir les méthodes, les techniques qui incarnent l'idéal dans la réalité. A Bar-sur-Loup, Freinet notait sur un carnet toutes les observations psychologiques qui s'imposaient à lui dans le contact quotidien avec ses élèves. Dans le même temps, il cherchait à coller aussi étroitement que possible à cette réalité humaine qu'il ne finissait pas d'observer et de décrire. La pratique psychologique et la pratique pédagogique coexistaient chez lui et s'interrogeaient mutuellement, se renvoyaient la balle. La fécondité des techniques Freinet, que ce soit l'imprimerie à l'Ecole, l'expression libre, les fichiers auto-correctifs, la coopérative scolaire ou la correspondance interscolaire, provient de ce qu'elles s'enracinent à fond dans la connaissance de l'enfant, de l'individu enfantin. On peut dire que la pédagogie de l'Ecole Moderne démontre incontestablement l'imbrication et le dialogue de la psychologie et de la pédagogie dans l'œuvre d'éducation.

Mais précisons bien notre pensée : il ne s'agit pas de psychologie didactique, encore moins de psychologie officielle, universitaire. C'est une psychologie qui se cherche elle-même à travers le contact affectif de l'adulte et de l'enfant, à travers l'observation des conduites et attitudes enfantines, observation à base d'intuition et de sympathie, essentiellement. Cette psychologie originale,

personnelle, en marge des psychologies établies, possède tous les caractères d'une réalité vivante. En premier lieu, elle est d'une démarche hésitante, tâtonnante.

Le thème de l'expérience tâtonnée est tout à fait central dans l'œuvre et la pensée de Freinet. Pour Freinet, l'être vivant assimile ses expériences au cours d'un long et complexe processus d'essais et d'erreurs. L'erreur n'a pas une signification simplement négative. Elle peut être, tout aussi bien que la réussite, source de progrès. Erreur et réussite ne sont jamais ni complètes ni définitives. Elles témoignent seulement de la dimension de mobilité et d'incomplétude de l'existence humaine. A aucun moment de l'existence, on ne peut dire du vivant qu'il est *ceci* ou *cela*. L'être vivant est en perpétuelle transformation et ce que nous savons de lui n'a que la valeur d'esquisse provisoire. De là vient sans doute que la psychologie de Freinet n'a jamais trouvé d'écho en haut-lieu. Car, avec Freinet, la psychologie cesse d'être une science pour devenir un art. Et un art combien difficile ! La seule règle possible — qui est d'ailleurs plus une perspective qu'une règle simplement applicable — c'est que l'éducateur doit s'approcher autant que possible de l'enfant et que toute pédagogie n'est valable qu'à la condition de *partir* de l'enfant. S'approcher de l'enfant et partir de lui, ce sont là les deux grands mouvements, absolument solidaires et inséparables l'un de l'autre de la psychopédagogie de Freinet.

Une psycho-pédagogie de la proximité. Pour bien comprendre la valeur de cette expression, il est nécessaire d'opposer les méthodes de l'enseignement traditionnel à celles de l'Ecole Moderne. Plus exactement, il faut opposer les modes de présence du maître dans l'un et l'autre cas.

Sans arrière-pensée de polémique, sans porter encore de jugement de valeur, il faut reconnaître que, dans l'Ecole officielle, les rapports entre maîtres et élèves sont à base de distance et d'extériorité. Le maître est dépositaire de la science et du pouvoir. L'enfant est à l'école pour apprendre et pour obéir (la discipline, à base d'impératifs et de sanctions, constitue la plus grande part de l'éducation (?) morale à l'Ecole primaire). Même si le maître circule dans la classe, même s'il se penche par-dessus l'épaule d'un enfant pour souligner une faute ou indiquer la solution d'un problème, il reste à distance de l'enfant, hors de lui, au-dessus de lui. L'image du vase que l'on remplit, celle du poulet que l'on gave conservent leur actualité, si éculées soient-elles.

Il y a une cohésion profonde entre les différents aspects de l'Ecole officielle. Réfléchissons, par exemple, au phénomène du didactisme. Il implique l'humilité de l'élève défini par son ignorance et la supériorité absolue du maître défini par son savoir. De l'un à l'autre la distance est telle que le problème de la communication cesse pratiquement de se poser, résolu par la négative. Le maître fait sa leçon ; l'enfant retient ce qu'il peut ; la même leçon pour l'ensemble des élèves. Sans doute, le maître use d'un langage accessible à la moyenne des enfants et son enseignement porte sur des notions que l'enfant est normalement en mesure d'assimiler ; de là la relative fécondité des méthodes traditionnelles. Néanmoins, si le maître, perdant brutalement ses besicles, percevait soudain l'extraordinaire complexité de son auditoire, s'il lisait les pensées, les rêves, les désirs qui naviguent dans le cœur et dans la tête des gosses pendant simplement une heure de classe, il resterait frappé de stupeur et d'impuissance et concluerait immédiatement à l'entière inanité de son projet. (cf : Stephen Dedalus, instituteur au début d'*Ulysse*, de Joyce. Stephen est parfaitement conscient de la vanité totale de sa tâche qui consiste à rabâcher une leçon d'Histoire romaine en face d'enfants dont le cœur et

l'esprit sont *ailleurs*.) Peut-être serait-il bon de faire la psychanalyse du maître d'école traditionnel. Jusqu'à quel point s'abuse-t-il ? Jusqu'à quel point est-il dupe des méthodes qu'il pratique ? Et qu'est-ce qui se cache derrière son amour de l'ordre, de la discipline, son culte de l'autorité (culte des grands classiques ou culte de soi-même) ? Questions brûlantes que nous soulevons seulement sans les traiter, car elles nous éloigneraient considérablement de notre propos.

L'École Moderne s'oppose radicalement à l'École Traditionnelle. Il y a incompatibilité foncière des points de vue. Les rapports sont renversés. L'enfant ne vient pas à l'école pour donner au maître l'occasion de faire une brillante démonstration de son savoir, de son adresse ou de sa force ; c'est le maître qui vient à l'enfant pour essayer de lui faire découvrir, par ses propres moyens, le monde de valeurs culturelles où s'inscrivent notre présence et notre action. Et dans ce cas, la qualité requise, pour l'instituteur, ce n'est pas l'amour de l'humanité en général, encore moins l'amour de la science ; c'est la sympathie pour chaque enfant en particulier ; sympathie qui est élevée à la dignité et à la valeur d'un véritable instrument de connaissance. Sur ce point, l'intuition de Freinet rejoint la pensée de philosophes aussi prestigieux que Bergson ou Max Scheler. La sympathie n'est pas comprise ici comme une réaction épidermique, superficielle, à la pensée d'autrui ; elle est ouverture en profondeur à cette présence, disponibilité, pouvoir d'accueil, souci. Et elle devient passion, avec tout ce que ce terme évoque de tyrannique et de partial. Il se passe alors que la classe accapare le maître, met en jeu toutes ses puissances affectives et intellectuelles. Les tâches de l'enseignement, si asservissantes, semble-t-il, prennent le sens d'une destinée et la classe devient l'espace d'une vocation, le lieu d'un authentique accomplissement humain, dont le meilleur signe est la joie qui transparait dans le regard et le sourire du maître.

Mais faut-il encore parler du maître ? Il faudrait dire le compagnon, celui qui accompagne l'enfant et l'adolescent dans leur cheminement, dans leurs années d'apprentissage. Se penchant sur chacun d'eux pour individualiser au mieux son enseignement, ajustant et rajustant sans cesse ses méthodes pour chaque cas particulier, l'éducateur devient étroitement solidaire de l'enfant. Il devient l'ami, le confident, celui qui accueille sans réserve tout ce qui vient de l'enfant. C'est sur ce fond d'amitié, de proximité humaine, que les Techniques Freinet prennent tout leur sens.



Et en tout premier lieu, l'expression libre. Avec l'expérience de l'expression libre, nous constatons que, pour partir de l'enfant, il faut d'abord s'être approché de lui ; il faut d'abord que l'enfant sente autour de lui un climat de sympathie, d'accueil, de compréhension. C'est une condition essentielle pour que l'enfant s'exprime d'une façon personnelle. Si le texte libre, par exemple, n'est qu'un exercice parmi d'autres, s'il devient un simple élément d'une scolastique d'un nouveau genre, l'enfant se dérobera derrière des banalités d'usage. Il faut que l'enfant sente — ne serait-ce que d'une façon très obscure — que la classe lui offre désormais la possibilité de s'extérioriser en toute confiance. Alors, le texte libre ou le dessin libre deviennent riches de sens et nous apparaissent, si nous savons les sentir et les déchiffrer, comme des sortes de miroirs de l'âme enfantine. Et si l'image qui nous parvient ainsi n'est pas claire et pose souvent plus de problèmes qu'elle n'en résout, c'est que l'âme enfantine est elle-même infiniment complexe et mouvante.

Avec l'imprimerie à l'École qui fait rentrer le corps dans le circuit de la connaissance intellectuelle et avec l'expression libre qui permet à l'enfant d'extérioriser ses aspirations, ses rêves, ses tourments, ses conflits, nous tenons

les deux techniques fondamentales des méthodes Freinet. Et si ces techniques s'avèrent particulièrement efficaces, c'est-à-dire grosses de possibilités éducatives, c'est qu'elles se fondent directement dans la psychologie — et non pas une psychologie de laboratoire — mais une psychologie *au grand air*.

En particulier, ce qui fait la richesse de l'expression libre, c'est que celle-ci peut acheminer l'éducateur au cœur même de l'expérience vécue par l'enfant. Et sur ce point, je pense que le dessin libre est plus révélateur que le texte libre car le langage des couleurs et des formes est beaucoup plus naturel à l'enfant que le langage d'idées et de mots. La danse libre est certainement très révélatrice aussi de la façon dont l'enfant habite le monde : a-t-il une attitude d'affrontement ou de fuite ? Fait-il l'expérience du chaos (désordre des gestes) ou, au contraire, atteint-il à l'harmonie supérieure des rythmes cosmiques (prédilection pour la courbe qui s'enfante elle-même) ... il y a là des perspectives fécondes pour la psychologie.

Avec l'imprimerie à l'École, avec l'expression libre, avec aussi les méthodes d'enquête, l'accent est mis sur le vécu, c'est-à-dire que l'enfant prend l'initiative d'une tâche qu'il conduit jusqu'au bout. Les méthodes traditionnelles développent chez l'enfant l'automatisme et la passivité : toutes les initiatives partent du maître ; l'enfant est réduit au rôle d'exécutant docile et appliqué. L'expression libre, au contraire, favorise l'originalité de l'enfant ; elle le conduit tout naturellement à assumer sa part de responsabilité dans la classe. Elle est un facteur de personnalisation. L'enfant apprend à parler en son propre nom. Nous sentons ici la valeur de formation morale inhérente à l'expression libre, valeur qui trouve son meilleur épanouissement dans l'expérience coopérative. Cette expérience, développant le sens social de l'enfant, le mettant en contact avec des problèmes pratiques et lui donnant l'occasion de discuter publiquement, nous apparaît comme la base même d'une *éducation civique* authentique.

Par là, nous fermons le cercle de ces quelques aperçus de la pédagogie de Freinet. La pratique de l'École Moderne nous renvoie à l'examen de ses fondements psychologiques. Mais cet examen lui-même, nous ramenant à la réalité vivante de l'enfant, nous situe de nouveau en plein cœur de l'œuvre éducative, en cet instant où s'ouvre devant les jeunes le champ de leur activité humaine (1).

(1) D'une discussion sur ce texte avec des instituteurs est apparue l'objection suivante : entre le type de l'instituteur traditionnel et l'éducateur engagé dans les voies de l'École Moderne, n'y a-t-il pas place pour un « troisième homme » ? C'est-à-dire, n'existe-t-il pas des instituteurs qui réalisent, à travers des méthodes classiques d'enseignement, cette proximité affective de l'enfant qui définit le point de départ de l'éducation selon Freinet ?

Effectivement, il y a une masse d'instituteurs qui se trouvent à mi-chemin de l'École Moderne. Nous dirions volontiers qu'ils en possèdent l'esprit sans en pratiquer les techniques. Leur action est incomparablement plus formatrice que celle des maîtres traditionnels au sens strict ; mais nous comprenons mal qu'ils en restent là. Il nous semble impossible de conduire jusqu'au bout le projet d'une classe visant au meilleur épanouissement de l'enfant sans déboucher un jour sur les techniques de libre expression et de coopération scolaire. Nous craignons que l'amour de l'enfant dont se réclament bien des instituteurs ne demeure trop captatif : ils aiment l'enfant à leur image et, par les voies d'un enseignement en définitive scolastique, ils l'acheminent trop rapidement au rationalisme adulte.

Les techniques de libre expression témoignent d'un amour d'autrui vécu comme « *laisser-être* », selon la perspective de Heidegger. Laisser-être ne signifie pas laisser aller, abandonner l'enfant à l'anarchie de ses désirs et au hasard des circonstances. C'est, dans le cas qui nous occupe, ménager autour de lui un climat favorable à l'auto-création de sa personnalité, le préparer à des rencontres humaines qui, au cours de l'adolescence, l'ouvriront à une sphère de valeurs supérieures.

Pourquoi ont-ils abandonné le texte libre ?

par R. UEBERSCHLAG

La technique du texte libre peut être considérée comme généralement connue. Même des journaux pédagogiques de type classique en parlent. Les manuels destinés aux normaliens ou aux remplaçants lui réservent un chapitre, du moins dans les éditions récentes. On peut donc admettre que le nombre d'instituteurs ayant essayé l'introduction du texte libre dans leur classe se chiffre par dizaines de milliers, tant en France qu'à l'Étranger. Le nombre de ceux qui y ont renoncé se compte également par dizaines de milliers. Je me suis demandé, à l'échelon d'une circonscription, à quelles raisons attribuer ce manque de persévérance, ces échecs inexplicables pour ceux qui tirent profit de cette expérience et ne sauraient plus s'en passer.

L'INITIATION

La première explication qui vient à l'esprit porte sur les conditions d'initiation. Nous sommes à peu près tous d'accord pour estimer qu'aucun article, qu'aucun manuel n'est capable de donner le choc psychologique indispensable à celui qui veut pratiquer le texte libre de manière authentique. Nous sommes tous d'accord pour affirmer qu'il n'y a qu'un moyen de comprendre cette technique : c'est d'assister à une démonstration. En effet, ce qu'un article n'arrive pas à rendre sensible, ce sont les rapports entre le maître et les élèves au cours de la lecture des textes et de la mise au point de l'un d'eux. La description de cette atmosphère semble difficile car, comment éviter cette littérature pédagogique naïvement élogieuse qui nous agace ?

Dans ma circonscription, il y a donc eu une dizaine de démonstrations, et plus de 200 maîtres y avaient assisté dans des conditions idéales où la classe reste une classe et ne devient pas une salle de spectacle.

Il avait été proposé aux maîtres d'en faire l'expérience, non pas une expérience unique, car des élèves habitués aux méthodes traditionnelles sont incapables d'une spontanéité immédiate. J'estime à une centaine le nombre de maîtres qui a fait sur ce plan un essai loyal, il y a de cela trois ans. J'ai fait depuis des passages dans leur classe et je me suis rendu compte que la réussite dans ce domaine dépendait de facteurs beaucoup plus nombreux que ceux que j'avais imaginés en faisant moi-même, comme instituteur de classe de perfectionnement, l'expérience du texte libre.

LA RECONVERSION DE LA MENTALITÉ DE L'INSTITUTEUR

J'avais suivi en été 1947 un stage national chez Freinet à Cannes et, la même année, j'avais participé à une session de l'enfance inadaptée en Suisse, sous la direction d'Alice Descœudres. Quelques mois auparavant, j'avais assisté pendant huit jours à des classes à l'école Decroly de Bruxelles. Enfin, à la rentrée d'octobre, j'avais obtenu une classe de perfectionnement annexée à un groupe scolaire. Je jouissais d'une liberté pédagogique totale. Et je me rends compte maintenant que j'avais senti confusément alors qu'il valait mieux avoir la liberté d'initiative dans une classe réputée difficile qu'un groupe d'enfants brillants, assortis de l'hypothèque d'un programme précis et d'un emploi du temps en miettes. Je constate actuellement que neuf instituteurs sur dix conservent la hantise formelle de l'emploi du temps et des programmes (ou plutôt de la version « Leterrier » de ceux-ci).

LA RÉSISTANCE DU MILIEU

Introduire le texte libre dans sa classe est ressenti par beaucoup comme une prise de position, sinon comme une révolte contre la lourde machinerie administrative (créée davantage par les manuels, les articles pédagogiques traditionnels que par les Instructions Officielles qui, par endroits, sont véritablement révolutionnaires).

Autrement dit, l'introduction du texte libre exige une reconversion de la mentalité de l'instituteur qui, avec cette technique, prend des responsabilités pédagogiques. On a un peu de gêne à l'avouer : l'instituteur français, si nettement en pointe sur le plan syndical, est un féroce conservateur sur le plan pédagogique. Sans le savoir, il est nettement solidaire du grand corps de l'Administration. Pédagogiquement, il a des réflexes parfaits de fonctionnaire soucieux d'appliquer des directives (même en grommelant), très préoccupé qu'il est de l'opinion et de la notation de ses supérieurs hiérarchiques. Qu'on ne voie pas dans ce jugement une ironie facile ou peut-être même déplaisante. La condition de fonctionnaire zélé ne va pas sans vertus, ni sans mérites, et aboutit à des résultats qui peuvent susciter du respect et même de l'admiration. L'inconvénient, c'est que le fonctionnaire-éducateur est un peu l'un et l'autre, et qu'en perfectionnant l'un de ses rôles, il amoindrit inévitablement l'autre. Le souci d'être totalement fonctionnaire lui interdit les audaces et la liberté de pensée pédagogique qui font les grands éducateurs. Le désir d'être un éducateur intégral le met continuellement en contradiction avec les impératifs — et les manies — avec lesquels on fait de bons fonctionnaires.

UN HÉRITAGE ENCOMBRANT

Mais il n'y a pas seulement le malaise que l'on éprouve à se singulariser et le désagrément d'être mal compris de son entourage, de passer pour un original quand ce n'est pas pour un ambitieux. Chaque maître entre dans la carrière avec un héritage encombrant : le souvenir de sa propre vie scolaire. Ces méthodes, ces procédés dont il fait lucidement le procès, dont il découvre la routine, ce sont pourtant eux qui ont fait de lui l'instituteur qu'il est actuellement. Il lui arrive même de se demander si les exercices fastidieux auxquels il s'est soumis, ne sont pas après tout nécessaires, voire bénéfiques. Il ne lui vient pas à l'idée que sa réussite personnelle ne peut ni cacher, ni excuser les échecs de tant d'autres, et que ce qui fait la valeur des méthodes, ce n'est pas la sévère sélection qu'elle provoque, mais la multiplicité des réussites qu'elle occasionne.

Les instituteurs ont été en majorité de bons élèves, parfaitement adaptés aux épreuves conventionnelles de la dictée d'examen, des problèmes de concours et des longs résumés à réciter par cœur. Comment pourraient-ils rejeter ces valeurs sûres auxquelles s'attachent tant de souvenirs, d'efforts et d'éloges ?

RYTHMES ET STRUCTURES

A son bureau, comme à une tour de contrôle, il fait avancer, chronomètre en main, les disciplines comme des wagons : le quart d'heure de morale, la demi-heure de lecture, le quart d'heure pour l'explication du problème, la demi-heure pour sa résolution et le quart d'heure pour sa correction. Il lui arrive de pester parfois contre les inévitables embouteillages, mais il tient à ce rythme qui est aussi repos et sécurité. Lorsque l'on accepte, par contre, de partir de l'actualité ou des intérêts de l'enfant, on est menacé d'être débordé, on doit faire preuve d'à-propos et inventer sur le champ un rythme d'activités efficaces, limitées et adaptées aussi bien aux enfants qu'aux sujets.

L'emploi du temps perd alors de sa rigidité, mais il ne se dissout pas. C'est ce pas que beaucoup de bons maîtres hésitent à franchir. Ils s'imaginent que l'Ecole Moderne, c'est l'improvisation continue, alors que l'emploi du temps d'une de nos classes est à l'horaire traditionnel ce que le costume sur mesure est à la confection.

A l'incapacité de trouver pour sa classe un rythme propre se joint une raideur dans l'interprétation des Programmes Officiels. La répartition annuelle proposée par des manuels pédagogiques se présente comme un damier dont il faut parcourir toutes les cases. L'année scolaire se divise ainsi en mois, puis en semaines et enfin en séances, et chacun reste accroché à l'illusion que l'addition de toutes ces séances procure un savoir stable et développe l'intelligence. Cette façon de structurer le travail de l'année scolaire procure un sentiment de sécurité. Elle semble tellement logique et cartésienne que les échecs qu'elle provoque ne sauraient provenir d'elle, mais de la mauvaise volonté des enfants, de leur dissipation, du mauvais recrutement, etc. Cette ventilation artificielle des connaissances qui étale sur neuf mois des notions (les différents pronoms, les différents types de problèmes, les différentes mesures, etc.) qu'il est si facile de traiter en quelques séances, puis de reprendre continuellement, a des conséquences catastrophiques. Elle freine maladroitement l'évolution intellectuelle de nos enfants. Or, le bon maître de classe traditionnelle recule devant l'initiative que demande la confection d'un plan de travail annuel. Il se refuse à croire que les intérêts des enfants soient assez vastes et assez sérieux pour aborder d'une autre manière les notions imposées officiellement.

LA CULTURE AU RABAIS

La lecture des manuels finit par convaincre l'instituteur que l'idéal serait d'être soi-même dans chaque matière, une sorte de manuel vivant. La perfection du métier s'atteindrait si, sur chaque sujet, l'instituteur se sentait capable de donner une opinion concise et convaincue. Cela n'est pas impossible, à condition de limiter le champ des connaissances et d'écartier ce trouble-fête qu'est la question d'enfant.

On devine tout de suite la stupidité d'une pareille position (à laquelle nous devons d'ailleurs la nuance péjorative du mot primaire). Ce n'est pas l'ignorance qui est honteuse, mais l'incapacité de chercher un renseignement, et surtout la répugnance à s'instruire. N'est-il pas regrettable que, de tous les apprentissages, celui que donne l'école soit le seul où l'apprenti ne voit pas travailler son maître ? Est-il si difficile d'imaginer la force de séduction de l'exemple en ce domaine ? Quand nos élèves verront-ils enfin partout un maître chercher un renseignement dans un dictionnaire, un atlas ou une encyclopédie, un maître préparant un exposé, tapant une lettre à la machine ?

L'Ecole Moderne nous apporte, autant qu'aux élèves, un nouveau type d'existence et transforme le métier d'instituteur en une quête constante de l'information, de l'exactitude et de la vérité. Mais cette nouvelle forme de vie, si elle est une libération, est loin d'être reposante. Elle nourrit l'inquiétude, la prise de conscience des responsabilités. Le simple fait d'introduire le texte libre dans sa classe, et de pousser sa logique jusqu'au bout, exige donc une reconversion complète de la mentalité de l'instituteur. Sans doute trouvera-t-il pour s'y refuser des justifications plus banales : le milieu scolaire, l'hostilité d'un directeur ou d'un inspecteur, et ces excuses souvent sincères ressemblent au phénomène inconscient de censure que l'on trouve dans le rêve : il est difficile, sans se détruire soi-même, de s'avouer qu'on préfère une reposante médiocrité aux risques du combat quotidien pour une vie plus pleine.

Le milieu conditionne le rythme de vie

par M.-E. BERTRAND

Pendant ces dernières vacances de Noël, j'ai eu l'occasion de faire l'épreuve du présent. J'ai fait cette épreuve à la lueur de mon enfance. J'ai fait la comparaison, la différence, la mesure entre l'enfance d'aujourd'hui et celle que j'ai vécue.

Je ne nourris aucune mélancolie du passé et je crois être encore assez près de l'enfance pour ne ressentir ni envie ni tristesse.

Nous nous contenterons d'observer le décor, sans raire agir les acteurs, ni faire retentir aucune musique.

Il s'agit d'une petite ville de la proche banlieue parisienne. Je suis né et j'ai été « élevé » dans cette petite rue transversale qui était alors — il y a 25 ans — un refuge pour la bande d'enfants qui l'animait.

Cette rue menait au Lycée. Quatre fois par jour, un flot abondant de fillettes et jeunes filles déferlait, en l'espace de dix minutes, puis tout retombait dans le calme, sauf à la sortie des ateliers, à la fermeture des bureaux.

Notre rue n'était pas commerçante.

Elle était ce qu'on veut appeler aujourd'hui une « rue-dortoir ».

Oui, nous formions une bande de gosses qui vivaient ensemble, dès que l'école, les repas et la nuit nous rendaient à notre liberté. Chaque pause nous retrouvait là.

Un coin de trottoir libre pour jouer aux billes, un coin de mur pour lancer une balle, une marche pour y déposer quelques jouets, ou simplement un recoin pour s'asseoir et discuter de nos problèmes.

Nous vivions plus intensément sur ces trottoirs que dans nos familles. La formation des clans, les nœuds fragiles de quelques amitiés ou alliances passagères — rompues par un échange d'objets manqué ou un mauvais troc — scellées pour une « histoire de fille ».

Le jeudi matin nous retrouvait tous, dans l'attente du balayeur municipal qui ouvrait les vannes de la bouche d'eau. Passé le premier flot emmenant les immondices, une belle eau claire nous permettait de lancer nos allumettes — nous formions des équipes selon les couleurs du bois — et un « tour de France » nautique avait lieu, dont nous étions à la fois les acteurs, les supporters et les spectateurs bruyants et enthousiastes.

Une équipe rivale pouvait à la hâte, en rassemblant un peu de terre, construire un barrage après le passage du balai, mais dans la lutte nous le piétinions, ayant pour allié l'employé qui voulait que l'eau coule...

Mais l'unité de la « rue Alexandre-Dumas » se ressoudait quand la bande

« de la rue Diderot » ou les filles de la « rue Victor-Hugo » venaient fouler notre domaine dans de mauvaises intentions, nous provoquer, semer la discorde ou « chercher des noises ».

Alors, la lutte s'organisait.

Sur le chemin de l'école, certains passages nous étaient interdits. Nous devions rester groupés : l'isolé subissant une attaque en règle. La nuit, c'était la bagarre. Nous nous fixions, entre parties adverses, l'heure et le lieu du combat. À main nue, à coups de ceinture, quelquefois un bâton, la lutte n'était jamais meurtrière. Un passant nous séparait. Si deux passants intervenaient, nous formions corps, tous réunis pour les insulter... et nous sauver.

Les après-midi étaient consacrés aux activités plus calmes. L'hiver, nous partions en forêt, souvent à pied, quelquefois à bicyclette. L'été, nous allions dans un bas quartier plus calme, là où il y avait seulement des villas — et non des immeubles — construire des cabanes avec de vieilles nippes. Nous nous consacrons à nos petites amies.

C'était les années 1930. Nous avons bien participé aux défilés du Front Populaire, nous savions crier : « Raccourcir Casimir » (1). Nos vacances étaient souvent enfiévrées ou même interrompues par les menaces de conflit. Mais nous étions tous, dans notre rue calme, assez indifférents des luttes des adultes, associant souvent nos luttes entre gosses à ces conflits dans lesquels il n'y avait, pour nous, que Français et Allemands.

Il me reste, de ces années, une impression d'équilibre, de calme, de tranquillité, malgré les bouillonnements du monde adulte d'alors. Nous pouvions vivre dans ce milieu urbain assez défavorisé, nous n'avions ni arbre, ni terrain vague accessible : si ! nous avions quelques propriétés encore incultes, dont l'accès était interdit, et dont nous franchissions les murs quand nous voulions nous cacher pour quelques révélations intimes de l'un de nous ou la lecture de magazines « interdits ».

Nous formions, dans notre bande, un monde à la fois équilibré et un milieu aidant, à notre mesure.

J'ai donc revu, ces dernières semaines, cette rue de mon enfance.

A-t-elle changé ? Oui, bien sûr. Mais très variablement, selon les points de vue.

Elle a toujours sa bande de gosses.

Peut-être encore plus nombreuse.

C'est elle qui m'a intéressé.

J'ai cherché ce que ces enfants faisaient.

Le peu de temps que je les ai vus : ils ne faisaient rien.

Quoi faire ? La rue est devenue un parking. La *zone bleue* des quartiers actifs et commerçants a rejeté, vers la petite rue calme, un flot de voitures qui stationnent jour et nuit, pendant qu'un autre flot circule lentement : ce sont ceux qui, patiemment, cherchent une place libre...

(1) Casimir de la Roque, Chef des Croix-de-Feu, secte réactionnaire.

Il ne m'avait jamais semblé que « ma rue » sentait si mauvais.

Tous nos alentours ont disparu.

Plus de terrains vagues : des immeubles de sept étages.

On ne peut jouer dans le ruisseau : les roues des voitures en stationnement empêchent « le Tour de France » d'avoir lieu.

La circulation interdit tout jeu de balle, toute partie de ballon. Même le jeu de billes est impossible sur les trottoirs encombrés.

Plus de terrains vagues... Des murs.

Qu'est devenue ma bande ?

Peut-être se réfugie-t-elle dans quelque café où il y a la Télé... Peut-être les gosses vont-ils plus souvent au cinéma... Peut-être aussi n'y a-t-il plus de bande pour attaquer « la rue » voisine, pour courir les filles, pour vivre « ensemble ». Les liens d'amitiés se sont sans doute desserrés.

Mais, je ne sais pas... Il y a maintenant les *mobylettes* — bien que les enfants de moins de 14 ans n'en usent guère... la vie va plus vite...

Je laisserai donc les acteurs dans l'ombre : le décor, lui, est bouleversé. Le monde s'est transformé même si les formes, les silhouettes, les contours, les couleurs sont les mêmes — on ne refait guère les vieilles maisons qui se contentent de faire pousser sur les antiques cheminées quelque antenne de Télé — le rythme de vie a profondément changé. Paris gagne sur cette banlieue qui n'est plus tournée vers la province, mais sur cette ville capitale qui est un monstre...

Le milieu conditionne le rythme de vie.

Les gosses de ma rue ne peuvent plus — en rien — ressembler à ce que nous fûmes.

L'éducation que nous avons reçue ne peut plus convenir à ceux-là qui viennent vingt ans derrière.

La pédagogie ne sera jamais une science exacte tant qu'elle ne saura pas que ce qu'elle propose pour un jour n'est plus valable le lendemain. La pédagogie est fonction des techniques. Elle est elle-même une technique. Elle doit être elle-même une avancée des techniques, une avant-garde avertie.

Le décor est mouvant. Les acteurs se succèdent. Le drame reste le même pour une humanité qui cherche toujours s'il y a un auteur — et qui n'ose croire en elle-même.

Qu'est-ce que savoir ?

*Petites réflexions sur l'enseignement scientifique
à l'école primaire*

par P. LE BOHEC

Si nous avons posé un jour la question du bonheur, c'est pour tenter d'y répondre. Mais le sujet est vaste et la tentative bien téméraire. Aussi, plus modestement, et plus sagement, devons-nous essayer d'en dégager les éléments, la synthèse venant par la suite.

A ce sujet, je me pose une question.

« Notre pédagogie permet-elle de satisfaire un des besoins fondamentaux de l'homme : le besoin de savoir ? »

Mais qu'est-ce que le savoir ?

La réponse doit certainement se trouver dans les livres. Pour cette fois, je voudrais la chercher dans la vie. Il ne s'agit pas, pour moi, d'ébaucher quelque théorie de la connaissance. Je voudrais simplement que l'on nous aide à y voir clair pour savoir ce que nous devons faire dans nos classes du premier degré. Je livre ici une opinion qui pourrait éventuellement servir de point de départ pour une discussion large et fructueuse.

Comme je ne puis parler que de ce que je connais, je vais prendre un exemple personnel — on voudra bien m'en excuser.

Comment ai-je su d'où provenait le beurre.

a) Ma grand-mère m'a peut-être conté, dans ma prime enfance que ce génie bienfaisant naquit des amours tumultueuses du Roi Layt et de la Reine Bahrat. Mais il ne m'en est rien resté.

b) Je crois plutôt que c'est mon père qui, répondant à une de mes innombrables questions, me donna, le premier, le renseignement.

c) Aussi, quand le maître entreprit d'en faire la démonstration, à l'aide d'une petite baratte qu'il avait confectionnée, je « savais » déjà. Mais ma connaissance de la question en fut considérablement augmentée lorsque, à la suite de je ne sais quel tour de passe-passe, des flocons de beurre apparurent à la surface du liquide : j'avais vu, de mes yeux vu.

d) Cependant, je ne connus vraiment la chose que lorsque je fabriquai moi-même du beurre : en revenant de l'école, je secouai, tout au long du chemin, le reste de lait que le maître m'avait rendu (j'avais été le seul fournisseur) et soudain je poussai un cri :

« Eh ! les copains ! J'ai fabriqué du beurre. »

LES CIRCONSTANCES DE L'ÉVÉNEMENT

Je ne me souviens plus du tout dans quelles conditions mon père me renseigna.

Le souvenir de l'expérience réalisée en classe est également très flou (nous étions 55 et cela se passait à 4 mètres de moi). Mais je revois encore exactement l'endroit où je me trouvais, la couleur de la bouteille, les trois cama-

rades qui m'accompagnaient et la grille du jardin voisin dont le propriétaire était un homme moustachu qui boîtaït.

Et c'est seulement à ce moment-là que le fait s'intégra vraiment à mon être.

A mon avis, il semble donc qu'il y ait plusieurs degrés de la connaissance.

A) LA CROYANCE EN UNE LEGENDE

La légende est une source d'information très sujette à caution. En effet, elle a eu souvent pour base des événements réels. Mais ils ont été tellement transformés par l'imagination des conteurs successifs ; le réel et l'irréel y sont si étroitement mêlés qu'il est impossible de considérer la légende comme un moyen sérieux d'information.

Mais elle a pu être autrefois la formation d'hypothèses, de questions, de constructions de l'esprit empruntées à la logique de ce temps-là et pour aujourd'hui un témoignage de l'état de la pensée des hommes de jadis. Chaque conteur apportait le fruit de ses expériences ; il acceptait le canevas et l'utilisait pour exprimer ses propres découvertes.

B) LA CROYANCE EN UNE PERSONNE SERIEUSE

Quiconque a beaucoup vu peut avoir beaucoup retenu. On écoute volontiers les témoins dignes de foi et les gens d'expérience. Ceci explique le succès des reportages, des récits de voyages ou d'aventures réellement vécues. Aussi devrait-on croire le maître qui a beaucoup vécu ou qui a beaucoup lu.

C) LA CONNAISSANCE PAR LES YEUX

Accéder aux faits par le truchement d'un professeur ou d'un auteur c'est bien, mais l'accès direct à ces faits est infiniment supérieur. Il procure une bien meilleure connaissance. La preuve en est que beaucoup de gens, les enfants surtout, veulent voir (pour croire). Ils bousculeraient père et mère pour être au premier rang. — Combien de jeunes garçons ont payé de leur vie, pendant la guerre, leur désir de voir de leurs yeux. — Voir, c'est se passer d'intermédiaire. Mais il s'agit ici de vision directe et non pas d'un ersatz de vision, de la vision au second degré que donne la photo, le cinéma ou la télé.

Pour égaler la réalité, il manque, à la photo la plus parfaite, la fraîcheur de l'air, la rumeur ambiante, le brin d'herbe qui frémit entre deux pavés — le mouvement, les reflets, les nuances — il manque l'éclat du ciel — le bifteck-frites qui n'a pas très bien passé — le doigt de pied trop serré et jusqu'au souvenir de l'amourette enfantine qui occupait l'esprit à cet instant précis.

Chaque fait s'inscrit en nous au moyen de multiples connexions et la photo n'apporte souvent que des rapports d'ombre et de clarté.

Le cinéma apporte en outre le mouvement, mais c'est encore insuffisant.

Quant à la télévision, elle est dangereuse à plus d'un titre. Ce n'est pas le lieu d'en faire une critique complète mais on peut dire qu'elle n'exige que des pantoufles. Elle ne permet pas de conquérir son plaisir. Et ce plaisir ne peut être ni sain, ni pur, ni total parce qu'il n'est pas l'aboutissement d'un effort. La télé apporte la paresse. Non, les moyens audio-visuels ne rentrent pas dans la catégorie des moyens directs de la connaissance. Ils restent de seconde zone. Et ils postulent en outre la passivité alors que l'élément fixateur de la connaissance, c'est la tension, c'est l'effort.

D) LA CONNAISSANCE PAR L'ACTION

Nos idées sont, dit Marx, le reflet du monde extérieur sur notre cerveau.

Il semble que c'est, dans l'action, que le plus grand nombre de circuits de notre être se trouvent en relation avec le milieu, tout en restant en connexion les uns avec les autres. C'est là que nous sommes entièrement concernés (Concerner = avoir rapport à).

Pour l'enfant, comme pour l'adulte, la main n'est-elle pas le plus sûr moyen de connaître ? Dans le passé des hommes au fond des âges, n'est-ce pas l'outil primordial, celui qui a permis à l'humanité d'accéder à un palier supérieur ? Et dans le passé d'un homme au fond de son âge, n'est-ce pas aussi la main ?

En résumé, après entendre, écouter (ausculter), voir, il y aurait donc agir, éprouver par la main.

Voici donc grossièrement analysées, quatre façons de connaître. J'aimerais maintenant proposer une petite étude des rapports de l'Ecole Moderne avec ces quatre paliers de la connaissance.

1° *LEGENDES, CONTES, ETC...*

La création enfantine — littéraire et artistique — est l'une des bases et des originalités de l'Ecole Moderne. D'aucuns pensent « l'une de ses tares ». Cependant, je suis persuadé, sans bien pouvoir l'expliquer, que, là aussi, nous avons raison ; nos techniques d'expression libre sont fondées et nous devons rendre hommage à la clairvoyance d'Elise Freinet qui a su nous entraîner si loin dans cette voie. Je serais heureux que quelqu'un puisse se livrer à une étude sérieuse du bien-fondé de la création enfantine, comme Monsieur Vuillet l'a fait pour la méthode naturelle de lecture.

En attendant, je propose ici ma petite explication. J'appelle aussitôt Aragon à mon secours. Voici ce qu'il dit « à ses chers amis qui se croient (sur lui) des droits idéologiques » :

A mon sens, en France, le réalisme socialiste ne saurait, comme, peut-être, il y a des esprits dogmatiques pour le réclamer, mener une bataille à lui tout seul, éliminant tout ce qui n'est pas lui-même et, par là, avançant par une démarche politique qui, toujours, évite la rupture entre l'avant-garde et la masse, le réalisme socialiste, tout au contraire doit maintenir le contact, assurer la continuité de la littérature nationale. (J'abats mon jeu. Editeurs Français Réunis).

Et Jean Marcenac, commentant dans *France-Nouvelle* du 12 novembre 1959, ce dernier livre d'Aragon, écrit :

Qu'on y regarde bien, ceci n'est que la traduction, en un impératif littéraire du double, strict et difficile devoir qui est celui des communistes par rapport au passé et au présent : continuer la France, faire la France.

Il me semble que ces paroles pourraient s'appliquer au domaine pédagogique. Nous pourrions relire ces deux citations de cette façon :

A mon sens, en Pédagogie, l'esprit scientifique...

Oui, il y a des esprits dogmatiques pour vouloir brûler les étapes et qui « érigeant leur impatience en argument théorique » voudraient réduire ou éliminer les premiers paliers pour arriver directement à la formation de l'esprit scientifique. C'est peut-être cette hâte qui se trouve à l'origine de leurs échecs. Ils veulent supprimer la marche à quatre pattes.

Nous avons, nous pédagogues, le double, strict et difficile devoir de continuer l'enfance, de faire l'homme.

Certes, nous voulons que l'enfant ne reste pas ce qu'il est. Nous avons pour lui de hautes ambitions. Nous voulons qu'il monte et qu'il acquière l'esprit

scientifique. Mais nous devons nous aussi « nous faire une raison ». Si nous voulons éviter la rupture, si nous ne voulons pas perdre le contact, nous devons partir de ce qu'il est.

Pour cette raison, je crois que la démarche de l'Ecole Moderne est sage et juste.

Nous pratiquons l'expression libre pour des raisons pédagogiques, psychologiques, psycho-thérapeutiques, etc..., raisons qui suffiraient à elles seules à en justifier l'introduction dans nos classes. Mais j'ose ajouter : pour des raisons scientifiques.

Nous laissons les enfants créer des contes ; nous les laissons s'emparer d'un événement, broder dessus, s'approprier un thème en y incorporant, comme les conteurs d'autrefois leurs découvertes personnelles. Nous leur donnons ainsi l'occasion de se raconter, de se libérer de leurs angoisses en les exprimant. Mais nous leur donnons aussi le moyen et l'habitude de formuler des hypothèses, des suppositions, des questions et de proposer des solutions, fussent-elles au départ abracadabrantes.

Laissons-les accéder à une culture enfantine de transmission orale (Ams-tram-gram — Pain pas, ni caille). Elle est de leur âge. Laissons-les la prolonger par leurs propres œuvrettes. Cette littérature d'enfants n'empêchera pas la culture littéraire future. Au contraire même, elle la favorisera.

Laissons-les également accéder à une culture scientifique de degré préparatoire. Elle me paraît constituer une étape utile, sinon nécessaire. De même que, d'après certaines théories, la croissance d'un être humain résume la croissance de l'espèce, la progression en qualité et en perfection de l'esprit d'un homme résume peut-être la progression de l'esprit de l'humanité. C'est pourquoi il est peut-être utile et nécessaire de voir se formuler très tôt chez l'enfant des explications du monde même si les faits réels qui les sous-entendent sont dérisoires par leur nombre et leur importance.

Alain a dit, je crois : « Laissez l'enfant dans les contes, il s'en sortira ». L'école a toujours fait sa place aux contes, mais aux contes de l'adulte, aux contes du dehors qui ne sont pas adaptés à l'enfant, à l'enfant-de-l'instant-où-ils-entend. Ces contes peuvent être terriblement traumatisants par leur brutale intrusion dans les jeunes consciences (N'est-ce pas Obratzov qui disait : Le Petit Chaperon Rouge, c'est le nazisme ?).

A ces contes dangereux, nous préférons infiniment, et pour de multiples raisons, les contes créés en classe. Ils peuvent être l'expression des rapports de l'enfant avec son milieu et offrent à chacun l'occasion de soumettre, sans en avoir l'air, ses conclusions, ses déductions, ses explications, à la critique de ses pairs.

Peut-on, sans danger, laisser les enfants aller sur ce chemin ? Oui, sans crainte aucune, leurs yeux se dessilleront d'eux-mêmes. Il n'y a aucune crainte de les voir s'enfermer dans un infantilisme définitif. En veut-on une preuve ?

S'il est facile d'obtenir des créations originales dans les petites classes et qui séduisent justement les adultes par leur fraîcheur, leur naïveté, leur conception ingénieuse et puérile du monde, il est par contre plus difficile d'obtenir de semblables résultats après 8 ans.

En effet, l'enfant perd peu à peu de sa naïveté ; les jours après les jours lui apportent de l'expérience et des petites quantités de réel additionnées produisent un beau jour un changement de qualité de l'esprit enfantin.

Est-ce à dire qu'après 8 ans, il n'est plus de « littérature d'enfant » possible ? Non bien sûr, mais elle doit être d'une autre qualité. Il ne s'agira jamais d'abstraire complètement la part du rêve mais de la conserver comme dimension

possible du réel. Les savants soviétiques ont su rêver et l'idéalisme de 1911 est devenu le réalisme de 1959. D'ailleurs, quiconque émet une hypothèse risque de sortir du réel.

L'école moderne qui a obtenu le succès que l'on sait dans les petites classes n'a pas résolu le problème de la création enfantine après 8 ou 9 ans. A cela, plusieurs explications sont possibles. Les programmes sont plus exigeants, le cadre dans lequel on se trouve ensermé est plus étroit ; les enfants « seraient » plus tournés vers le réel. Cependant je pense qu'Elise Freinet a raison d'essayer de susciter des œuvres à ce stade également (Voir le Voyage dans l'espace, de l'Ecole Freinet). L'imagination n'est pas toujours folle. Au lieu d'être en retard, elle est souvent en avance ; elle est quelquefois une première étape (voir la Science-Fiction). Mais dans les classes moyennes, nous manquons de pionniers et d'expérience.

Et pourtant n'est-ce pas l'une des tâches de la classe. En lecture, le juste milieu se trouve entre un excès d'analyse et un excès de synthèse. A l'école, le juste milieu ne se trouve-t-il pas entre un excès de réel et un excès de rêve ? Aux uns, à ceux qui s'enfermeraient trop facilement dans un praticisme étroit, la classe apportera peut-être l'habitude et le goût de s'élever au-dessus de la simple réalité immédiate, d'agrandir leur champ de vision et de réflexion.

Aux autres, à ceux qui fuiraient par pusillanimité, le contact avec le réel, elle donnera le goût et l'habitude d'avoir les pieds sur terre et d'être de plain-pied avec la réalité.

Aux uns et aux autres, l'école doit apporter l'équilibre, à mi-chemin des extrêmes.

Il nous faut donc maintenant aborder le degré élémentaire de la connaissance, c'est-à-dire :

B. LE SAVOIR QU'APPORTENT LES LIVRES, LES INSTITUTEURS, LES TECHNIQUES AUDIO-VISUELLES, ETC. : LE SAVOIR-PAR-INTERMEDIAIRE

Je crois qu'il est important de préciser tout de suite que cette forme de savoir ne devra jamais être cultivée pour elle-même. Mais elle sera : savoir en attente, en cours de vérification. Ce sera une base de départ ; mais il faudra aller plus haut. Ce sera les connaissances, les « clartés de tout » de l'homme moderne. Mais s'en contenter, ce serait se contenter de peu.

L'école moderne, à ce niveau, apporte-t-elle du nouveau ? Non. Ce n'est d'ailleurs pas étonnant puisque toutes les recherches, tous les progrès de l'école traditionnelle se sont accomplis à ce stade. Le reproche qu'on pourrait lui faire c'est de ne l'avoir pas dépassé. Elle s'est appuyée sur le postulat :

« Tout est dans les livres, tout est dans les mots. » Et l'on ajoute : « tout est dans l'image ».

En voici une preuve. Sans lecture, point de salut puisqu'on ne peut faire d'exercices de grammaire, apprendre des leçons, étudier dans les livres. Et cela a conduit à un apprentissage prématuré de la lecture, à un forçage dans ce domaine qui visait à faire de l'enfant un écolier.

Non que les textes littéraires, les textes documentaires, les photos, les films fixes soient à dédaigner. L'Ecole Moderne a assez lutté pour obtenir la quantité de documents nécessaires (B.T.-S.B.T.). Les maisons d'éditions se sont d'ailleurs aperçues qu'il y avait, là, un vide à combler. Et maintenant nous souffririons plutôt d'une pléthore de documents. Mais à ce niveau l'aspect majeur de l'Ecole Moderne c'est d'avoir permis l'utilisation immédiate de cette documentation. Oui, l'école ne s'est pas contentée des centres d'intérêt fournis par le maître, elle est partie de l'intérêt de l'enfant ; elle a voulu remplir le sac

quand il était ouvert. Et chez l'enfant l'obturateur est tôt revenu à sa place, il faut faire vite. L'intérêt de l'enfant est de très courte durée. Le monde entier est à inventorier, il n'y a pas de temps à perdre. Et si l'on attend trop pour fournir les documents qui permettent l'élargissement d'une idée, l'approfondissement d'une question, papillon vole, papillon s'est déjà posé sur une autre fleur. Mais si, dans la minute qui suit l'angoisse, le problème, l'événement, on peut fournir des éléments qui permettront d'étendre la connaissance, alors oui, on aura enrichi l'enfant en quête du monde. Et si l'école est prête à prolonger chaque manifestation de la vie, si elle est apte à la saisir dans son infime variété et dans sa fugacité, alors, oui, ce sera une bonne école.

Dans ce domaine, l'Ecole Moderne doit beaucoup à Lallemand et à son équipe de travailleurs qui ont mis au point « Pour tout classer », « Le Dictionnaire-Index », les répertoires de livres de lecture et de B.T., les complexes d'intérêt etc..., tous ces outils d'instantanéisation des documents.

C. LA CONNAISSANCE PAR LES YEUX

Je suis surpris de constater que là encore l'apport de l'Ecole Moderne n'est pas tellement considérable.

Dans l'*Education Nationale* du 17 décembre 1959, M. A. Favre écrit :

Entre l'éducation nouvelle et l'école traditionnelle, il ne peut donc y avoir de différence des positions devant les problèmes de l'éducation ni par conséquent de motifs de conflits. Il n'y a qu'une école publique dans laquelle doit s'instituer, par une confrontation d'expériences, la recherche des méthodes les plus propres à lui permettre de remplir sa haute mission, une école publique qui a déjà accumulé un grand retard et qui a besoin de l'effort unanime de tous ses membres et de tous ceux qui ne veulent pas désespérer de l'avenir du pays.

C'est exact, il ne peut y avoir de différences de positions. Les bases en sont d'ailleurs les mêmes. Tout est déjà contenu dans les instructions de 1887. Quelle nouveauté introduisons-nous donc ? Nous suivons les instructions.

Mais une question se pose : Comment se fait-il qu'en partant des instructions si sages, si mesurées de 1887, on en soit arrivé à un enseignement si détaché de la vie. Cependant J.-Jaurès en 1889 avait déjà averti les instituteurs. Il doit y avoir eu là quelque conspiration. Evidemment, il y a eu la surcharge des classes, la concurrence des écoles confessionnelles, l'opinion des parents, mais cela ne suffit pas à tout expliquer. Ne serait-ce pas plutôt l'existence d'une sorte de complexe de la perfection, de tentation de l'impeccabilité ? Et l'administration, dans quelle intention, a encouragé ce penchant en distribuant ses croix « Au mérite » et ses bons points à ceux qui marchaient dans ses voies. Que l'on soit induit en tentation de perfection, cela est parfaitement humain et pas du tout ridicule. Mais il n'aurait pas fallu se contenter de l'apparence. Les tables rangées à un millimètre près, les cahiers uniformes, les leçons méticuleusement préparées, à un mot près, le travail émietté par les répartitions annuelles, mensuelles, hebdomadaires et journalières, l'emploi du temps tyrannique : cela ne saurait suffire. C'est tout juste bon à écarter la vie qui dérangerait un trop bel ordonnancement. « Jugulaire, jugulaire », elle n'aime pas ça.

Cette impeccabilité s'apparente à celle de Martine dans « Roses à crédit », d'Elsa Triolet. Et Martine, à la fin, se fait « boulotter » par les rats. Et nous ?

En éducation, la perfection, c'est une autre paire de manchettes de lustrine. Il faut s'y plonger en entier et on a tôt fait de se heurter aux rochers de ses limites.

Mais je m'égare.

Il nous faut donc voir, il nous faut observer, non pas mesquinement, mais généreusement.

Alors, allons voir les lavoirs à sec, les fontaines vides, les puits taris, la source muette, les feux de landes sans cesse renouvelés.

Allons voir le travail des paysans, les landes, les cailloux dans les talus, les champs conquis sur les landes, l'ajonc devenu inutile, les ormes vigoureux ici et rabougris là-bas.

Allons voir le calvaire, la vieille chapelle, le blockhaus, la tranchée, le monument aux morts.

Allons interroger le paysan qui arrache ses betteraves, le carrier, le cantonnier, le marin-pêcheur.

Allons voir le bull-dozer, la pelleteuse, l'élagueuse, le granit désagrégé, le grès, la pierre de fer qui sert à lester les bateaux.

Observons innombrablement sans souci de savoir si nous sommes en géographie, histoire, calcul ou sciences : le réel est un, c'est la scolastique qui cloisonne.

L'école est le centre du monde, le point de départ pour toutes directions. Qu'y a-t-il au nord, au sud, à l'est, à l'ouest ? Allons voir. Qu'y a-t-il au-dessus, qu'y a-t-il au-dessous ?

Mais pour voir, il ne sera pas toujours nécessaire de sortir, d'aller à la vie. La vie viendra jusqu'à nous pour peu qu'on lui ouvre la porte. Entrez, messieurs les hérons, les renards charbonniers, les enfants de hérisson, les morceaux de granit poli et vous aussi, madame la belette, madame la bécassine et son altesse la hache préhistorique. Donc porte ouverte vers la vie et porte ouverte à la vie. Et, déjà, quelle moisson de connaissances.

D. LE SAVOIR PAR L'ACTION

Connaître par les yeux, c'est déjà beaucoup, mais il faut aussi et surtout éprouver par les mains. Il faut agir, faire, fabriquer.

Les instructions de 1923 disent :

A l'enseignement par l'aspect, forme intéressante de la méthode concrète qui n'a pas dit son dernier mot... il faut superposer une autre forme de la même méthode qui n'en est encore qu'à ses balbutiements mais qui décuplera l'efficacité de l'art pédagogique, l'enseignement par l'action.

La généralisation de cet enseignement est le fait de l'Ecole Moderne et le travail de ces dernières années surtout permet d'affirmer que nous débouchons enfin sur un plateau.

Jusqu'ici, il y avait, certes, un enseignement par l'action, mais cette action était réservée au maître. Oh ! elle lui était très profitable : combien d'instituteurs se sont appris beaucoup de choses en réalisant effectivement avec le matériel scientifique et la balance de l'école des expériences qu'ils avaient seulement lues ou dessinées.

Mais, nous devons étendre les bienfaits de ces expériences à nos élèves. Le plus difficile, ce sera de se taire et de ne pas mettre la main à la pâte.

Le maître s'attachera à multiplier les expériences et à les réaliser avec des objets usuels (I.O. 1923).

Des centaines d'expériences peuvent maintenant être réalisées grâce aux B.T. et B.T.T. Des expériences réalisables parce qu'on ne part pas d'un secteur privilégié de la réalité, mais des objets usuels de la vie : d'une bobine, d'un clou, d'une boîte de conserve, etc. Foin des appareils de prestidigitations :

flacons à deux tubulures, têts à gaz et autres outils d'alchimiste que l'on ne trouve qu'à l'école.

Nous devons, à l'école primaire, aider l'enfant à assimiler le monde, à s'en saisir, à l'appréhender. Nous ne devons pas partir de l'artificiel. Les flacons à deux tubulures sont bien innocents : je ne leur en veux pas ; mais, qu'ils viennent à leur heure. D'abord, les choses de la vie, rien que de la vie. Ensuite, petit à petit, on accèdera à l'abstraction qui sera dangereuse seulement si elle se sépare du réel au lieu d'en être un aspect.

La première tâche de l'école, c'est d'accumuler des monceaux de faits scientifiques. Les lois se dégageront par la suite, peut-être d'elles-mêmes. De toute façon, elles seront très facilement assimilées, si elles sont étayées par des connaissances véritables.

Voir, fabriquer et, pour cela, faire des voyages-échanges, se livrer à des enquêtes, travailler d'après des fiches, réaliser de petites conférences d'après un plan, tout cela, c'est très bien. Mais le travail par fiches, c'est un peu du travail en circuit fermé. Voici le but, il faut y aller. L'enfant éprouve une grande satisfaction lorsqu'il atteint le but qu'il s'est — ou qu'on lui a — proposé. Et, puisqu'il y a eu travail, que peut-on demander de mieux ?

De mieux, non, mais d'autre. Il faudrait, à mon avis, créer ou conserver aussi, chez l'enfant, le goût de la recherche en circuit ouvert. C'est-à-dire : « ignorer où l'on va, mais savoir qu'on y va ».

Et, pour cela, dans le planning (ou le plan général de travail), on pourrait avoir dans la partie scientifique :

— une colonne réservée aux expériences d'après fiches (je vois une colonne d'un mètre de haut dont chaque centimètre représenterait une expérience et chaque décimètre une série de dix expériences — sur la chaleur, sur le son, etc. Cent expériences par an suffiraient bien pour être « mètre » en la matière) ;

— une colonne d'observations d'après fiches ;

Et, à côté :

— une colonne de « découvertes » (sur l'eau, les aimants, l'arc-en-ciel...) ;

— une colonne d'inventions (la tendance de certains enfants à fabriquer de tout à partir de riens (plumes, fils, bouchons) doit être sauvegardée comme un bien précieux)...

...qui conserveraient chez l'enfant le goût de l'interrogation permanente du monde, à l'aide du regard ou de la main.

EN GUISE DE CONCLUSION

Ainsi, l'enfant a vu, l'enfant a réalisé. Et cela est dans sa nature, de voir et de fabriquer pour connaître. Mais une autre chose correspond à sa nature de petit homme : l'enfant se pose des questions, l'enfant veut des explications.

En effet, il n'accumule pas des trésors pour les thésauriser dans une cave profonde. Non. De l'accumulation même des faits, de leur rapprochement, de leur ressemblance, de leurs différences naissent des contradictions qu'il faudra surmonter.

Alors, il émettra des hypothèses. Ces explications, ces hypothèses pourraient être fournies par le maître ou le livre, mais combien sont supérieures celles que se donne l'enfant car, elles seules, « collent » exactement aux éléments dont il dispose.

Les explications, il ne les trouvera pas toutes. Il en trouvera dans son esprit

ou dans les livres qui pourront le satisfaire, provisoirement. C'est à ce moment que l'intervention du maître pourrait présenter un intérêt considérable. Il faut que l'enfant s'habitue à ne pas se satisfaire de peu, ni à peu de frais. Il faut le rendre exigeant et persévérant dans sa recherche de la vérité. Il ne faudra pas apporter aux enfants la solution toute faite. Et c'est cela que nous a révélé Delbasty. Nous devons apprendre à susciter une sorte d'angoisse dans la classe, l'angoisse de la solution qui peut saisir le maître lui-même et l'amener également à aller au-delà de ce dont il s'était contenté. Il faut laisser se créer des hypothèses et aider à leur vérification, ce qui entraînera d'autres hypothèses et d'autres vérifications. On abordera, en passant, des régions obscures de savoir du type B (savoir latent) qui, soudain, se trouveront éclairées par des faits que d'autres faits éclaireront.

Et, peu à peu, on accèdera à de grandes théories philosophiques, à de grandes synthèses qui permettront aux chercheurs de mieux orienter leurs recherches.

Comme on le voit, il ne s'agit pas de recréer toute science : une vie n'y suffirait d'ailleurs pas. Seuls, certains secteurs de la connaissance seront privilégiés, dans lesquels on ira aussi loin que l'on pourra. Mais, pour le reste, il faudra se contenter de savoir par les livres, les photos, les documents, que l'école aura su fournir au bon moment et qui meubleront la salle d'attente de l'esprit.

Et, peu à peu, ce faisant, on montera sur le chemin infini de la plus grande connaissance ; infini parce qu'on se lasse de tout, excepté de connaître. Il est illusoire, maintenant, de vouloir tout savoir, mais si l'être humain rencontrait toujours beaucoup d'occasions de prolonger, d'agrandir chacune de ses expériences personnelles, il serait tout de même un être cultivé. Et cette culture, ce serait — ou ce sera — du solide, du définitif que l'on ne saurait oublier parce que les éléments, les aliments en auront été puisés dans la vie et intégrés à l'être avant, pendant, et après la scolarité.

Et, pour terminer, je ne puis m'empêcher de citer Elsa Triolet (« Le Massacre de Racine », *Lettres Françaises* du 31-12-59) : « Pour ma part, cependant, je suis convaincu que le « public d'élite » s'agrandit : et ce qui est « évident », c'est la crue de la civilisation. Elle « submerge » un nombre de plus en plus grand d'hommes et de femmes. Le chemin de la civilisation, de l'affinement, de l'aiguïsement de toutes les qualités humaines, passe par la culture. Et ce chemin, de nos jours, est pris par la grande masse. Comment ne pas le voir, comment ne pas s'en apercevoir ? Bien sûr, la civilisation est lente, il lui faut, pour gagner sur la « grossièreté » sauvage, des siècles, et il ne faudrait pas prendre un homme qui a des connaissances pour un homme civilisé. Cet homme pourrait bien connaître le gros Larousse par cœur sans, pour cela, être civilisé. Cependant, les connaissances d'abord, la culture ensuite, balisent la route qui mène à la civilisation. Et c'est sur cette route-là que marchent de plus en plus d'hommes et de femmes. »

A Trégastel, le 9 janvier 1960.

LE BOHEC.

L'harmonisation du premier et du deuxième degrés dans le contexte présent et concret de la réforme de l'enseignement

par R. FROMAGEAT et J. VUILLET

C'était là le thème des Conférences pédagogiques.

Dans la circonscription de X, l'époque (décembre au lieu d'octobre) et l'heure (8 heures au lieu de 9 heures) ont été modifiées cette année en raison de la manière entièrement nouvelle dont la conférence a été organisée et s'est déroulée.

Ce changement a été introduit à la suite d'une constatation valable depuis de nombreuses années dans toutes les circonscriptions : dès l'instant que la conférence pédagogique consiste essentiellement en un exposé de l'I.P., et pour peu que cet exposé dure plusieurs heures (ce qui est pratiquement nécessaire si l'on veut aller au fond d'un problème), les procédés ordinaires employés pour y associer les participants (leçon-modèle faite préalablement, essais de discussion à l'issue de chaque point abordé, etc.), s'avèrent d'une efficacité fort réduite.

Or, l'exposé dogmatique est contraire à la fois à la lettre (conférence fonctionnant à la manière d'une assemblée) et à l'esprit (conférence destinée plus encore à informer le Ministère de ce que souhaite la base sur un point précis mis à l'ordre du jour qu'à imposer à la base des solutions préfabriquées) des textes régissant la conférence.

D'où la formule suivante qui a été adoptée :

1. Dès octobre, diffusion d'un questionnaire en six points ;
2. Courant novembre, dépouillement du questionnaire et désignation d'un président et d'un secrétaire pour chaque groupe s'occupant d'un point ;
3. Le jour de la conférence, après une brève mise en train (8 heures, 8 h. 15) :
 - travail simultané des six groupes organisés comme des commissions de congrès dans six locaux différents (8 heures, 8 h. 45) ;
 - élaboration de synthèses partielles portant sur les points étudiés respectivement par les six groupes (9 h. 45, 10 heures) ;
 - en assemblée plénière, confrontation de chaque synthèse partielle avec le point correspondant du rapport général préparé par l'I.E.P., discussion et synthèse générale (10 heures à 12 h. 45).

Dans la mesure où les conclusions ainsi tirées résultent d'une confrontation généralisée, elles acquièrent une certaine valeur probante ; c'est pourquoi il nous a paru intéressant de les publier ci-dessous.

CONCLUSIONS GÉNÉRALES DES DÉBATS AINSI CONDUITS

A. D'ORDRE THÉORIQUE

La réforme de l'enseignement n'est plus un projet, mais une réalité (cf le texte de loi disposant que les enfants actuellement admis au Cours Préparatoire devront aller à l'école jusqu'à 16 ans).

Dès l'instant que les élèves termineront leur scolarité à 16 ans et non plus à 14, il faut prévoir des modifications dans la manière d'enseigner, *non pas seulement à partir de 11 ans, mais déjà de 6 ans à 11 ans.*

En particulier :

Le souci d'encyclopédisme disparaît : il ne s'agit plus de « tout enseigner » avant 14 ans : la formule célèbre de Gréard sur « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer » change de sens.

La notion même de programme est à réviser : jusque-là, on a valorisé le rôle des connaissances au point que notre enseignement actuel est conçu pour former un individu à peu près uniquement par le truchement de connaissances : mais est-ce le bon moyen ?

Par contre, il devient plus nécessaire que jamais d'affermir les mécanismes et d'éveiller des aptitudes.

B. D'ORDRE PRATIQUE

Dans cette perspective, y a-t-il lieu de :

I. Retoucher les programmes (afin de les mieux harmoniser avec ceux du deuxième degré) ?

II. Intensifier le rôle de certaines bonnes habitudes et en monter de nouvelles ?

III. Eveiller et fortifier davantage certaines aptitudes ?

IV. Modifier les méthodes d'enseignement ?

I. LES PROGRAMMES

1. Suppression de l'enseignement de l'histoire au C.E., ou du moins transformation radicale de la manière de l'enseigner : non plus à partir des faits historiques eux-mêmes, mais en donnant d'abord à l'enfant le sens du temps (manipulation du calendrier, célébration des anniversaires, etc.)

2. Suppression de l'enseignement de la géographie au C.E.1, ou du moins modification dans la manière de l'enseigner : non plus « systématiquement », mais « occasionnellement » (à partir du milieu et en fonction des apports enfantins captés par le « texte libre » ou « l'observation libre », ainsi que par les échanges interscolaires).

3. En grammaire :

En ce qui concerne la nomenclature, application généralisée de la brochure *La grammaire à l'École Primaire*.

En ce qui concerne la progression, entorses faites pour l'application de cette brochure au niveau du C.M. 2 (où, brusquement, presque toute la grammaire apparaît).

Notamment, suppression de :

- certains termes trop « savants » : locution, antécédent ;
- étude de l'apposition ;
- attribut de l'objet ;
- complément de l'adjectif ;
- temps peu usités du conditionnel et du subjonctif (on ne les esquivait pas quand on les rencontre dans un texte, mais on ne les étudie pas systématiquement) ;
- notion de mode en tant que telle ;
- verbes impersonnels ;
- temps composés à la forme passive ;
- complément d'agent, complément d'attribution (nullement nécessaires pour l'initiation à l'ablatif ou au datif, en latin, contrairement à un préjugé répandu : il suffit de substituer, dans la pratique courante, à une grammaire-étiquette une grammaire fonctionnelle) ;
- généralisation d'une disposition typographique uniforme pour l'analyse logique (au maximum trois propositions) ;

— l'étude systématique des exceptions (dans la mesure où elles risquent de masquer la règle générale).

N'oublions pas que, si la progression grammaticale est trop rapide, surtout au niveau du C.M. 2, c'est sans doute parce qu'elle a été conçue en fonction de l'examen d'admission en sixième. Mais précisément, ce dernier a été supprimé.

4. En calcul :

Vœu exprimé : fusion du programme de calcul dans les 6^{es} de C.C. et les 6^{es} de lycée et collège.

Suppression de l'étude des fractions (absente en 6^e).

Suppression de : « intérêts, escomptes, ventes » ;

Suppression de :

- l'étude du mouvement uniforme ;
- du calcul des surfaces latérales ;
- la décomposition d'une figure en triangles, rectangles et trapèzes rectangles ;
- l'étude du trapèze ;
- notions de densité ;
- calcul de l'échelle (à étudier en géographie).

Vœu : latitude laissée à chaque Inspecteur d'Académie d'éliminer les notions ci-dessus dans les épreuves de l'examen d'entrée en 6^e, sauf dans le cas d'une refonte en ce sens des programmes de calcul et de grammaire, évidemment.

II. LES BONNES HABITUDES

1. Physiques :

a) avant la fin du C.E.2 :

- nécessité d'être propre et ordonné (généralement, l'emploi de feuilles volantes lors de l'initiation au travail à la plume, ne pas gribouiller le livre, distinguer gomme à encre et gomme à crayon, ranger sa case, mettre dans son cartable seulement les livres nécessaires pour le lendemain, etc.) ;
- écrire automatiquement la date et la nature de la discipline ;
- avoir le réflexe d'utiliser la règle pour séparer les exercices ;
- recopier fidèlement un texte inscrit au tableau noir ;
- recourir automatiquement à certaines dispositions typographiques immuables (en calcul surtout), après en avoir « redécouvert » fonctionnellement le bien-fondé.

b) surtout à partir du C.M. :

- se servir impeccablement de la règle, du double-décimètre, et de l'équerre, déjà adroitement du compas et du rapporteur ;
- savoir reproduire un croquis et, dans certains cas, l'inventer ;
- à tout le moins ne jamais omettre le point à la fin de la phrase.

Avant tout, deux habitudes :

- tailler son crayon, changer sa plume, remplacer son buvard sans observation préalable du maître ;
- retrouver soi-même en un minimum de temps l'exercice indiqué, le livre voulu, la leçon pouvant aider à faire le devoir.

D'une manière générale, soigner autant les « cahiers spéciaux » que le cahier du jour (sans quoi les bonnes habitudes acquises ici se perdent là).

L'expérience prouve que des leçons d'écriture au C.M. ne sont pas nécessaires si l'on a pris soin de corriger *régulièrement* tous les travaux écrits. Durant le premier trimestre du C.M.1, en réintroduire toutefois éventuellement.

2. Mentales :

a) Première urgence : habitudes à monter impeccablement et définitivement :

- en calcul : recourir au calcul mental toutes les fois que possible ;
- utiliser correctement les symboles et abréviations réglementaires ;

- savoir choisir l'unité adéquate ;
- se demander si le résultat est vraisemblable ;
- se passer des lignes du cahier quadrillé pour la construction des figures géométriques ;
- reconnaître l'absurdité immédiate d'une donnée (de temps en temps, donner des problèmes absurdes) ;
- recourir à un croquis toutes les fois que possible ;
- donner son état civil ;
- diriger un service en classe : affichage de documents, météorologie, plantes en pots, etc. ;
- faire et transcrire des observations continues (métamorphose d'une grenouille, etc.) ;
- apprendre une leçon la plume à la main ;
- relire la leçon avant d'apprendre le résumé éventuel.

Avant tout, en toutes matières, habitude de se relire et de se corriger (d'énormes progrès seraient réalisés en orthographe si cette habitude était bien ancrée).

- savoir exploiter toutes les ressources du dictionnaire (non seulement sens, mais orthographe, genre, synonymes, expressions, etc.) et monter impérieusement le réflexe d'y recourir en toutes occasions (par les séances du vocabulaire, on n'apprend durant la scolarité que quelques milliers de mots, alors qu'il suffit de savoir utiliser le dictionnaire et surtout éprouver le besoin de s'en servir, pour que les 50 000 mots de la langue française soient constamment disponibles). N'oublions pas le rôle capital du dictionnaire en latin et langues vivantes : raison de plus pour y préparer ;
- apprendre à apprendre par cœur (on ne saisit pas assez en général l'occasion des séances de récitation) en prévision des connaissances acquises à partir de la sixième.

b) Deuxième urgence :

- savoir comprendre et discuter un règlement (le règlement scolaire, par exemple, à défaut du règlement de la coopérative) ;
- trouver seul, dans un manuel ou tout imprimé, l'explication du résumé ou le complément d'une leçon ;
- rechercher spontanément des documents ;
- savoir distinguer l'essentiel de l'accessoire (ne pas renoncer au compte rendu de lecture sous prétexte qu'il a disparu de l'examen d'entrée en 6^e !) ;
- savoir mettre en forme un raisonnement (et, pour cela, élargir l'éventail des tâches en donnant, par exemple, comme sujet de rédaction, le compte rendu de la dernière expérience de sciences) (1) ;
- habituer à faire ses devoirs quelques jours à l'avance ;
- apprendre à faire preuve d'esprit critique à propos, non seulement de ce qu'on lit, mais de ce qu'on entend (entretiens spéciaux organisés à cet effet).

III. LES APTITUDES

A propos des conférences pédagogiques 1959, Freinet écrit : « dans une école traditionnelle, on pourra déceler peut-être si tel enfant est prédisposé en français — intellectuel et scolastique — au calcul abstrait, à l'exercice de la mémoire dans l'acquisition des connaissances de base. Mais c'est tout. Or, ce ne sont là que trois ou quatre branches anémiques de l'immense éventail des acquisitions et de la culture. Ce n'est pas cette école qui pourra dire si l'enfant a des capacités artistiques, scientifiques, de création, de recherche (poésie, mécanique, histoire, géographie), d'audace, et d'allant. C'est pourtant

(1) N'oublions pas que, dans la circonscription de X..., il y a encore une majorité de classes traditionnelles », et qu'il importait, dans ce compte rendu, de faire une analyse de la situation actuelle.

avec ces réalités — que l'école méconnaît, lorsqu'elle n'en tue pas l'éclosion — que se bâtit le monde nouveau ».

Ce verdict est-il trop sévère ?

Sans doute, un bon maître de classe traditionnelle parvient quelquefois, non seulement à éveiller, mais même à affermir certaines aptitudes.

Tel d'entre eux écrit :

- « le fait d'avoir en classe un orchestre de pipeaux a suscité, parmi mes élèves, des candidats au Conservatoire d'un côté, le développement d'une société de musique de l'autre ;
- « le fait d'avoir participé au concours de l'Ecole fleurie a dirigé certains élèves vers l'horticulture ;
- « le fait d'avoir gagné une coupe à un tournoi de volley-ball a provoqué la création d'une équipe locale de minimes. »

Mais n'y parvient-il pas, le plus souvent, en dépit d'un cadre de travail par trop rigide ?

Les réponses au questionnaire diffusé préalablement font apparaître que, dans le cadre traditionnel, il n'y a guère place à des activités favorisant réellement, soit le travail individuel (se fixer une tâche, réunir la documentation nécessaire, en rendre compte), soit le travail par groupes (l'idéal suprême est d'éviter le copiage !) au moins sous la forme d'une initiation particulièrement utile pour des études prolongées.

IV. LES METHODES

Dans le département de Y., certains tests ont été appliqués courant octobre 1959 aux élèves d'un certain nombre de classes de 6^e.

D'une manière générale, les résultats se sont avérés pas trop décevants pour le calcul, mais par contre assez faibles en grammaire :

Il s'agit là d'un fait dont il importe de déceler les causes.

Devant les résultats insuffisants, on invoque généralement :

1. les mauvaises conditions de travail :
 - locaux exigus, mobilier inadapté, manque de matériel ;
 - non remplacement des maîtres malades ;
 - recrutement parallèle des remplaçants sans formation ;
 - effectifs surchargés.
2. l'influence néfaste du milieu social :
 - insuffisances du milieu familial, rôle de la télévision, du cinéma, de la presse, etc., vie moderne trépidante.
3. la surcharge des programmes et la course aux examens (il faut cependant reconnaître que les examens de passage sont interdits, que l'examen d'entrée en 6^e est supprimé pour la majeure partie des élèves, que le C.E.P. va disparaître).

Tous ces arguments sont fort valables en eux-mêmes (surtout 1 et 2).

Mais faut-il chercher uniquement en ce sens ?

Certaines explications sont possibles :

- la conscience professionnelle des maîtres : elle n'a pas lieu d'être incriminée dans l'immense majorité des cas ;
- les programmes : les pourcentages de réponses fausses sont évidemment plus élevés pour les notions difficiles (attribut de l'objet, etc.) ; mais ils se révèlent tout de même importants pour des notions qui ne dépassent pas le niveau d'assimilation d'un enfant normal ;
- les bonnes habitudes de travail n'ont pas été toujours suffisamment assises.

Mais est-ce seulement une question de bonne volonté de la part du maître ?

D'où le problème : si les professeurs de 6^e ne sont pas entièrement satisfaits et puisqu'un nombre croissant d'élèves va se diriger vers le deuxième degré, n'y a-t-il pas lieu d'incriminer les méthodes communément pratiquées et de préférer celles qui s'orientent le mieux dans le sens requis ?

Dans les écoles publiques françaises sont pratiqués actuellement trois types de méthodes :

1. les méthodes foncièrement traditionnelles ;
2. les méthodes traditionnelles « évoluées » ;
3. les méthodes d'avant-garde.

Les premières sont rares. Les secondes, de très loin les plus répandues, présentent en réalité tous les degrés « d'évolution ». Les dernières ne sont guère représentées que par un seul mouvement véritablement créateur : les « techniques Freinet » (les autres masquant leur indigence ou leur faillite derrière un écran de superbes principes).

Si les méthodes traditionnelles évoluées connaissent encore la faveur générale, c'est parce qu'elles répondent le mieux à la tradition idéaliste occidentale (qu'on ne s'y trompe pas : le style d'enseignement des jésuites n'a pas été beaucoup modifié dans sa texture) et ainsi qu'à l'éclectisme officiellement admis (on prend ce qu'on croit être le meilleur de chaque côté).

En réalité, les méthodes foncières traditionnelles avaient l'avantage de s'appuyer sur un cadre solide. Et l'on peut se demander si tous les essais tentés, depuis lors, pour les « rénover » (sans jamais d'ailleurs modifier réellement la direction initiale) n'ont pas eu pour principal effet, en voulant assouplir ce cadre au point parfois de le disloquer, de détruire ce qui en faisait la vertu, à savoir sa rigidité même. (C'est un fait que les résultats étaient meilleurs au début du siècle en orthographe, voire en calcul).

Au contraire, les techniques Freinet préparent beaucoup mieux à l'enseignement du second degré puisqu'à l'heure où les connaissances élémentaires sont désormais appelées à un moindre rôle, elles éveillent plus largement et finement les aptitudes, initient davantage au travail autonome, favorisent l'esprit critique et la curiosité tout en montant aussi solidement les mécanismes (nous reviendrons plus loin sur ce dernier point).

Dès lors, comme il ne saurait être question d'en revenir aux méthodes foncièrement traditionnelles et comme l'évolution sociale commencée autour de nous rendra ses exigences toujours plus impérieuses, le problème est de savoir si l'éclectisme maintenu plus longtemps ne devient pas une erreur.

Qu'on rejette les techniques Freinet après un examen sérieux, c'est concevable. Ce qui l'est moins, c'est qu'on les condamne sans s'être informé objectivement. Or, comme le prouvent les réponses au questionnaire, il subsiste encore à leur endroit certains préjugés qu'il importe une bonne fois de dissiper.

1. Les techniques Freinet ne réussiraient qu'avec une élite. En France et plus particulièrement dans ce département, elles sont surtout répandues dans les classes de perfectionnement.

2. Elles ne réussiraient qu'avec des enfants bien adaptés à leur milieu.

A Vence, Freinet choisit de préférence ses élèves parmi les inadaptés afin de les rééquilibrer.

3. L'École Freinet fait vivre dans un monde idéal et convient pour un monde idéal. Les techniques Freinet reposent sur l'exploitation du milieu ambiant tel qu'il est et s'y adaptent.

4. Les méthodes Freinet font trop confiance à la spontanéité enfantine et aux richesses latentes. On peut se demander si ce n'est pas plutôt le cas des méthodes traditionnelles « évoluées » dont le procédé favori est l'interrogation socratique ou interrogation de découverte : on veut à tout prix faire dire à l'enfant ce qu'il est bien incapable de trouver, faute de documents, d'intérêt pour le problème soulevé ou même de possibilités de compréhension pour le type de questions posées.

En réalité, si les techniques Freinet s'inspirent des apports enfantins, ces apports — texte libre, données de calcul vivant, etc. — ne sont que des points de départ et le travail est d'autant plus à la mesure des élèves que les cheminement sont libres.

5. Comment la classe entière peut-elle s'intéresser à l'apport d'un seul élève ?

Par le travail — « l'éducation par le travail » « collectivise » l'intérêt beaucoup mieux que la salive du maître.

6. Une authentique exploitation du milieu est possible en milieu rural, mais très difficile en milieu urbain.

L'expérience prouve qu'il ne faut rien exagérer et qu'on demeure le plus souvent à une confusion entre « étude du milieu local » et « exploitation du milieu ».

7. « Nous avons été mal formés. Nous n'en sommes pas responsables ».

C'est à peu près comme si un ingénieur voulait pendant toute sa carrière construire des ponts comme il l'a appris et comme si un médecin refusait l'emploi des antibiotiques sous prétexte qu'on n'en parlait pas au temps de ses études.

8. « Si je change radicalement de méthodes, je risque pendant un certain temps de tâtonner. Est-ce qu'on ne va pas m'en tenir rigueur ? »

C'est beaucoup plus sympathique. Et il est plus intelligent de faire confiance à son Inspecteur primaire en l'avertissant d'emblée du changement de méthodes.

9. Y a-t-il des possibilités de changement progressif ? Oui : cf. Mathieu dans ses « Dits », « il ne faut pas se lâcher des pieds avant de s'être accroché des mains ».

L'Éducateur, n° 20 du 1-9-59, précise, page 9, la marche à suivre.

10. Si je supprime mon cadre de travail actuel, je vais déboucher sur le vide et aboutir à l'anarchie ou l'aventure ! »

Mais non. Il ne s'agit pas de détruire pour détruire, mais de détruire pour remplacer, autrement dit de substituer à une cadre de travail (l'enseignement à coup de « leçons ») un autre cadre de travail (l'enseignement par les activités fonctionnelles) tout aussi solide et net que le premier.

11. Les techniques n'ont pas de vertu par elles-mêmes et d'ailleurs « la méthode vaut ce que vaut le maître ».

Assurément « la part du maître » reste capitale. Mais il n'en faut pas moins des techniques précises pour la masse des pédagogues qui ne sont pas des « éducateurs-nés ». Et il convient plutôt de dire : « la méthode vaut dans la mesure où l'on y croit ». Les maîtres du début du siècle croyaient à leurs méthodes (pour la raison très simple qu'il n'en existait alors pas d'autres) d'où leur succès. Les maîtres actuels sont troublés et ils ne peuvent ni revenir en arrière, ni s'accommoder d'un éclectisme pour le moins paradoxal.

12. Les techniques Freinet suppriment l'effort et le sens de certaines contraintes.

C'est là une objection ridicule pour qui a vu fonctionner une authentique « classe Freinet ». Elles ont simplement pour but de faciliter la compréhension et de permettre l'assimilation : ce qui est très différent.

13. Les mécanismes sont sacrifiés (ce qui est très grave pour des élèves appelés en masse à continuer « leurs études »).

Au contraire. Ils sont davantage affermis si l'on suit le conseil de Freinet : « nous séparons davantage compréhension et mécanisation » et si, notamment, on utilise à bon escient les fiches autocorrectives (on croit encore communément que les techniques Freinet n'ont pour but que d'éveiller l'intérêt et on n'en connaît qu'une : le texte libre !).

Les enfants naissent-ils poètes ?

Une de nos correspondantes suisses, après avoir lu « Les enfants poètes », nous écrit :

« Une poétesse de l'enfance m'a affirmé. L'autre jour, **que tous les enfants naissent poètes**. Que pensez-vous de cette affirmation ? Si celle-ci se justifie, je vous avoue qu'elle m'a étonnée. Est-ce uniquement la faute des éducateurs ?

« Si le sens pratique est latent, en eux, comment l'éveiller et le développer ?

« En tant que pédagogue, quelle importance attribuez-vous à un éveil et à un développement du sens poétique chez les enfants ? Est-ce une nécessité pour son bien moral, un apport appréciable pour son éducation et pour sa manière d'envisager la vie plus tard ? »

Nous avons transmis cette lettre à M. Combet, professeur, membre de notre Comité de Rédaction, qui a bien voulu faire la réponse ci-dessous :

Est-il vrai que tous les enfants naissent poètes ? Je répondrais volontiers par l'affirmative mais pour nuancer aussitôt ma réponse et la préciser ainsi : le jeune enfant (entre deux et six ans) est poète comme il est au monde ; c'est-à-dire que chez lui existence et poésie coïncident. Le monde enfantin est poétique car il est vécu par l'enfant sur un mode imaginaire. Pour l'enfant, les choses ont un visage, un regard, un sourire. Elles recèlent des intentions, bonnes ou mauvaises que l'enfant pressent obscurément. Le fameux *animisme* enfantin, leit-motiv plus ou moins mal compris de tous les manuels de psychologie est le véritable foyer d'expérience poétique de l'enfant. Il constitue la dimension profonde de la perception enfantine avant toute élaboration de la pensée logique. Spontanément, d'une façon immédiate, irréfléchie, l'enfant éprouve le monde comme un espace plein de présences, un espace hanté. Aussi son adhésion à des mythes tels que ceux du Père Noël, du Croquemitaine, des sorcières, des fées et des gnomes est-elle entière. Le surnaturel est plus naturel à l'enfant que le monde objectif. Mais il s'agit là de l'enfant d'âge préscolaire.

Tout change en effet avec l'entrée à l'école. L'école accélère par la répétition d'exercices *ad hoc*, le processus de rationalisation de l'expérience enfantine du monde. Déjà ce processus s'amorce au sein de la famille par le contact avec les adultes. Il se systématise et s'amplifie à l'école. L'enseignement primaire est presque exclusivement axé sur l'acquisition de la pensée logique au détriment de l'épanouissement naturel du sentiment et de l'imagination : ce qui prouve à quel point les adultes, organisateurs de cet enseignement, perçoivent l'enfant à leur image. Le vice de l'école traditionnelle c'est d'imposer à l'enfant une vision objective (adulte) du monde avant que l'enfant aît mûri sa propre enfance. Déjà Rousseau constatait avec perspicacité com-

bien les éducateurs de son temps allaient trop vite dans leur tâche. Que dirait-il aujourd'hui ! L'enseignement épuise littéralement l'enfant, le prive de ses ressources naturelles, extirpe de son cœur et de son esprit les racines les plus profondes de l'expérience esthétique, poétique. Seuls les individus les plus forts résistent non sans perte à cette contrainte adulte. Saturne, nous le voyons bien, continue à brimer et à dévorer sa progéniture. (La psychanalyse trouverait son mot à dire sur le sens de cet avertissement de l'enfant par le Pater Omnipotens.)

C'est donc dans ce climat que doit être repensée la question de la poésie enfantine.

Les enfants nous arrivent à l'école primaire plus ou moins marqués et déformés par les influences du milieu humain où ils sont immergés. Ces influences forment comme une gangue que nous aurons à assouplir et à dissoudre patiemment, avec doigté, pour retrouver, sous-jacent, le foyer des expériences poétiques passées. Foyer presque éteint mais prêt à s'aviver de nouveau pour peu que nous le favorisons. Dans la perspective de l'Ecole Moderne, je pense que la tâche de l'éducateur doit consister essentiellement à libérer l'enfant, à le ramener vers son propre centre pour qu'il devienne capable peu à peu de tenir les rênes de son propre destin. Et ce n'est pas là une attitude réactionnaire ; ce n'est pas donner dans l'infantilisme, dans la mièvre dévotion des Saints Innocents. Toute la question est de savoir si nous devons présenter à la société, à la communauté humaine, des êtres équilibrés, épanouis ou, au contraire, des produits hâtifs et sans saveur, conditionnés, selon les cas, à n'être que des corps sans âme ou des intelligences désincarnées. Je crois que la valorisation de l'expérience esthétique de l'enfant préconisée par l'Ecole Moderne se situe parfaitement dans le complexe de problèmes et de préoccupations que pose la santé mentale des jeunes. L'école traditionnelle, en refusant d'envisager l'enfant dans sa totalité, et en cultivant jusqu'à l'hypertrophie sa vie intellectuelle, favorise les déséquilibres mentaux. La réhabilitation de l'imagination créatrice et la promotion de l'art enfantin par l'Ecole Moderne offrent au contraire de sérieuses promesses quant à l'épanouissement de l'enfant, à base d'équilibre affectif.

Je ne prétends pas avoir épuisé le problème dans cette simple réponse. Je ne suis même pas certain d'avoir touché à l'essentiel. La poésie enfantine est pour moi une question ouverte et d'une brûlante actualité. Je pense revenir sur ce sujet à mainte reprise dans *Techniques de Vie*.

Ce serait cependant une grande joie pour moi si, sans avoir résolu vos propres problèmes, je vous avais au moins confirmé dans le sens de votre propre quête.

COMBET.

Il est un point qu'il me paraît important de considérer. Je ne pense pas que la poésie soit ennemie de la Technique, surtout s'il s'agit d'une technique naturelle. La contemplation du monde, sans être contemporaine de sa prise de possession et de son exploitation, ne les interdit pas forcément, surtout chez l'enfant qui demeure essentiellement ouvert sur un avenir de conquêtes.

RUDOLF STEINER : Les bases spirituelles de l'Éducation. (*Les Cahiers Bleus*, 90, rue d'Assas, Paris.)

« Connaissez-vous la pédagogie de Rudolf Steiner ? nous disait-on souvent. Elle s'apparente beaucoup à la vôtre avec, sans doute, une teinte beaucoup plus spirituelle qui est un des éléments de son succès. »

J'ai donc lu le livre « Les bases spirituelles de l'éducation », ce qui va nous permettre de nous situer mieux encore, non seulement en face de la pédagogie de R. Steiner mais aussi par rapport à un certain nombre de tendances spiritualistes de notre pays.

Rudolf Steiner n'était pas éducateur, ce qui expliquera sans doute quelques-unes des caractéristiques de sa pédagogie. Il créa et anima l'École Waldorf qui joua une sorte de rôle d'École expérimentale. Après la mort du maître en 1925, l'expérience continua et s'étendit même en divers pays. Aujourd'hui encore, des Ecoles Steiner existent sans qu'elles semblent pourtant avoir influencé en quelque manière notre enseignement public.

L'analyse des éléments de cette pédagogie nous dira peut-être pourquoi les Ecoles Steiner en sont restées au stade expérimental.

« Il existe partout des parents, dit la préface, qui, dans leur for intérieur, se posent la question : « Suis-je quitte envers mon enfant, ou envers mon élève, si j'ai seulement veillé à ce qu'il reçoive la formation traditionnelle que j'ai reçue, ou qu'il obtienne en temps voulu le diplôme capable de lui ouvrir une carrière rémunératrice ? N'a-t-il pas droit à une formation plus largement humaine avant que la vie ne l'engage dans une profession qui lui imposera sa mentalité et ses routines ? N'apporte-t-il pas avec lui le besoin d'être d'abord développé pour lui-même, d'être compris pour ce qu'il est individuellement ? »

C'est la question que nous nous posons aussi. Voyons les réponses.

Un point d'essentiel désaccord d'abord. « En éducation, nous devons pouvoir atteindre la nature humaine en son entier. Or, elle comporte un corps, une âme et un esprit. Lorsqu'on enseigne, lorsqu'on édu-

que, il faut pouvoir collaborer avec l'esprit. »

Nous ne séparons pas ainsi les éléments de la nature humaine, ce qui ne veut pas dire que nous soyons farouchement matérialistes. On sait, au contraire, le grand fonds que nous faisons sur la sensibilité, l'affectivité, l'esprit des enfants sans pour cela partager l'individu en cette trilogie sur laquelle nous avons beaucoup de réserves à faire.

Remarquons que cette trilogie est peut-être plus formule quelque peu rituelle que réalité éducative, de sorte que, réserve faite pour l'emploi excessif du mot âme, nous nous trouvons bien souvent d'accord avec Steiner : « Posséder en soi une vivante image de l'enfant, la renouveler chaque année, non, chaque semaine, voilà ce qui constitue la base spirituelle de l'éducation. »

Mais cette opération devient pour les éducateurs un tour de force parce que Steiner, qui n'était pas éducateur, n'est pas parvenu à vivifier, à spiritualiser l'enseignement, ce qui vaut à cette pédagogie un certain nombre de prises de position que nous avons dépassées en intégrant l'École à la vie.

Cette éducation reste une éducation d'autorité, avec tous les aléas et les risques que cela comporte. « Si nous obligeons un enfant (entre 7 et 14 ans) à écouter ce que nous lui disons, nous déposons en lui quelque chose qui y restera, même si cela ne se voit qu'à un âge plus avancé. »

Mais si l'enfant ne veut pas écouter, quel est le recours de la pédagogie Steiner ?

« Si je sais pertinemment qu'il est bon pour l'enfant qui se développe entre la seconde dentition et la puberté, d'en appeler au principe d'autorité, si je sais qu'il faut être alors pour lui une sorte de modèle, en ce cas je parlerai à l'enfant de manière à provoquer sa confiance, à être pour lui le médiateur entre le monde spirituel et lui-même. L'enfant acceptera ce que je lui dirai, même s'il ne le comprend pas encore très bien. »

Et s'il ne l'accepte pas, ce qui peut fort bien se produire dans 50 ou 80 % des cas.

« Si, à l'âge de la puberté, l'enfant commence à aimer la logique, nous devons, de notre côté, lui apporter l'imagination, l'élément de l'image, lui fournir sous une forme imagée... »

L'auteur ne pense pas que le travail, la motivation sociale puissent entrer ici en ligne de compte comme s'il suffisait, en l'occurrence, de faire appel à l'âme.

Nous avons posé dans notre questionnaire le problème de la volonté. Voici ce qu'en dit fort justement Steiner :

« La vie affective ne se rattache pas directement au système nerveux, mais à ce qu'on peut appeler les systèmes rythmiques, les rythmes de la circulation, de la respiration, dans leurs merveilleuses interactions... La volonté est bien plus proche des phénomènes digestifs que ne l'est la pensée... Pendant tout le cours de la vie, le système rythmique ne se fatigue jamais. De la naissance à la mort, notre cœur bat jour et nuit. L'être humain ne peut se fatiguer qu'en exerçant les activités intellectuelles, ou bien les activités de locomotion et de nutrition. »

Comment la connaissance peut être nourrie, tel est le titre d'un chapitre auquel nous souscrivons en théorie mais pour lequel ont fait défaut à l'auteur les techniques permettant l'épanouissement souhaité.

« L'observation moderne est si superficielle qu'elle ne perçoit même pas le mal qu'on peut faire à l'organisme du simple fait qu'on s'y prend de travers pour apprendre à un enfant la lecture et l'écriture. Un art de l'éducation fondé sur une connaissance de l'être humain s'y prendra autrement : il fera sortir de l'enfant ce qui est en lui... C'est pourquoi il est nécessaire de commencer non par la lecture mais par l'écriture. »

Malheureusement, faute d'une technique appropriée, Steiner s'en remet en définitive aux exercices et aux leçons pour atteindre

à ces acquisitions. Il compte sur l'habileté du maître. Mais, sans outil et sans technique valable, il y aura contradiction ici entre les souhaits formulés et la réalité de l'enseignement.

Nous évitons ce travers et nous réalisons dans la pratique une formule de travail qui fait passer dans la réalité les théories steineriennes.

L'auteur se rend compte d'ailleurs des imperfections de son système. « Tout est chez nous une question de savoir-faire ». Ce savoir-faire, Steiner a essayé de l'enseigner à quelques disciples. Il n'est pas à la mesure de la masse des enseignants et c'est pourquoi les Ecoles Steiner se sont seulement agglomérées autour de quelques personnalités sans devenir autrement un ferment de rénovation.

Nous ne pensons pas non plus que Steiner ait raison lorsqu'il dit : « Nous avons à cœur d'accepter ce que les conditions de vie actuelle imposent aujourd'hui à toute école. Car nous ne sommes pas des révolutionnaires qui veulent à tout prix faire du neuf. Nous ne disons pas, par exemple : on devrait interdire les écoles en ville ; il faudrait les mettre toutes à la campagne. Nous disons plus volontiers : les conditions actuelles étant ce qu'elles sont, travaillons à améliorer la nature humaine dans chaque détail du régime scolaire. »

Et c'est bien là le grave danger du système steinerien et de toute éducation spiritualiste en général. C'est de laisser croire qu'on peut améliorer la nature humaine dans n'importe quelles conditions de vie matérielle, familiale ou sociale, comme si l'incidence de l'alimentation, du bruit, de l'affectivité, de la scolarité n'avaient pas une influence décisive sur l'évolution des personnalités.

Nous pensons, au contraire, qu'il est de notre devoir de dénoncer l'état de choses existant pour que puissent s'instaurer des modes de vie scolaire dans lesquels seront susceptibles de s'épanouir les fleurs de la spiritualité.

C. F.

PHILIPPE PARROT et MONIQUE GUENEAU : Les gangs d'adolescents. (*Presses Univ. de France.*)

Une étude fouillée et complète du problème, hélas ! si actuel des bandes d'enfants et de la délinquance juvénile.

Nous venons de sortir sur le même thème, le n° 1 de notre nouvelle collection

Bibliothèque de l'Ecole Moderne (C. Freinet : « La formation de l'enfance et de la jeunesse », Ed. de l'Ecole Moderne, Cannes).

« Combien, disent les auteurs, de "Gangs



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 (5 numéros)..... 10 NF 13 NF

Le numéro : 2,50 NF.

Le gérant : C. FREINET

Imprimerie ÆGITNA - CANNES (A.-M.)