

LES FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES DES TECHNIQUES FREINET

**TECHNIQUES  
DE  
VIE**

BIMESTRIEL

**9**

JUIN 1961

# LES FONDEMENTS DE NOS TECHNIQUES

*Comme l'an dernier, je vais consacrer ce numéro de fin d'année à un examen attentif de notre entreprise, préparatoire de notre colloque de fin août auquel nous serons heureux d'avoir le plus grand nombre possible d'éducateurs intéressés.*

Après deux ans de recherches et d'études, essayons d'abord de délimiter quelque peu le problème, mieux sans doute que si nous n'avions pas osé cette confrontation - et ce sera déjà un premier avantage, peut-être l'avantage essentiel.

## LA DIFFICULTÉ EXCEPTIONNELLE DE CES RECHERCHES:

Elle nous vient d'un certain nombre d'éléments dont nous commençons seulement à prendre conscience.

C'est que nous pénétrons là dans un domaine dont les voies ont été toutes faussées par ce que nous appelons en gros "la scolastique". Les lois naturelles et normales n'y ont plus cours, dominées qu'elles sont par un ensemble complexe de principes et de règles qui imposent leur autorité, au nom d'un passé que nous avons pourtant le droit de suspecter. Nous pensions qu'il nous serait possible de partir loyalement de notre expérience, confrontée si nécessaire avec d'autres expériences dont nous tirerions des enseignements logiques et inébranlables, selon la méthode expérimentale qui reste notre essentiel mot d'ordre.

Cela serait apparemment plus facile, dans un pays comme Cuba par exemple, où le sol est encore vierge et sur lequel nous pouvons poser nos empreintes. Notre sol à nous est comme ces champs cultivés depuis des siècles, où ont été creusés des canaux qui ont encore leur utilité, où des murs ont été montés en fortes pierres éternelles, où des arbres ont poussé qui se sont installés dans un domaine qu'ils se sont approprié. On n'ose tout de même pas passer le bulldozer dans ces champs en production. Alors on s'accommode tant bien que mal de ce qui est, à condition encore que ce qui est permette du moins de vivre. Dans le cas contraire il faudrait bien coûte que coûte faire table rase du passé et construire l'avenir.

Nous nous heurtons sans cesse à cet état de fait. Nous nous trouvons en face de tout un appareil monté de longue date et qui risquerait de se détraquer si on en modifiait quelques pièces. Et les servants de cet appareil, qui font obligatoirement corps avec lui, qui ont été moulés en lui, se défendent farouchement contre les intrus qui prétendraient modifier ce montage.

Nous avons, dans cette lutte, un atout que nous devons exploiter: le bon sens, la logique, la sensibilité à l'expérience des hommes et des femmes et des travailleurs qui ne sont pas intégrés à cet appareil et qui réagissent de ce fait plus longuement et plus humainement. La lutte contre l'Ecole traditionnelle est bien amorcée de l'extérieur et le nombre va croissant des parents d'élèves qui réagissent comme nous le souhaiterions, à la surcharge des classes, aux dangers des grands ensembles, au faible rendement de la pratique des manuels et des leçons, à la vanité du bachotage et des examens. Les manifestations suscitées par le dernier examen du Bac sont une preuve de cette levée sacrilège contre des instituteurs que la tradition rendait, croyait-on, invulnérables.

Quand, en fin d'année, j'expliquais à nos parents d'élèves réunis la portée du travail en profondeur qui caractérise notre pédagogie, quand je leur disais les dangers du C.E.P.E. et les vertus des Brevets que nous voulons y adjoindre, les parents comprenaient mieux que des instituteurs notre raisonnement naturel et nos arguments de bon sens. Quand ensuite ils assistaient à la féerie du MUSÉE D'ART ENFANTIN que nous venons d'ouvrir à Coursegoules, ils jugeaient de même, selon leur propre expérience, indépendamment de tous canons plus ou moins officiels.

Nous ne voulons pas dire que cette constatation nous incite à abandonner toute ouverture vers les enseignants loin de là. Nous disons seulement que notre effort y est moins bien compris à cause de la longue tradition dont nous participons tous et que, selon les principes mêmes de notre tâtonnement expérimental, nous devons nous engager à fond dans la brèche ouverte. L'élan qu'elle nous vaudra risque ensuite d'entraîner les enseignants eux-mêmes.

Ces considérations expliquent que nous trouvions si difficilement les collaborateurs dont nous avons besoin. Et cela tant au premier degré que dans le milieu inspecteur ou professeur.

Nous avons essayé d'accrocher les uns et les autres par nos enquêtes. Elles nous apportent, de la copie, et souvent très intéressante. Elles nous permettent de détecter les points sur lesquels l'accord est loin de se faire et pour l'éclaircissement desquels

de larges discussions seraient indispensables. Nous sommes certes bien loin d'avoir épuisé l'apport de notre enquête "A la Croisée des Chemins" et notre nouvelle enquête : "le Parcœur" nous a valu déjà un très abondant courrier, auquel nous consacrerons sans doute notre numéro de rentrée.

Mais ce brassage d'idées et de points de vue ne fait pas forcément avancer les problèmes. On le verra à propos de la discussion sur le Parcœur, où jouent des malentendus qui justifient les pires erreurs.

De sorte qu'en définitive, et ce sera peut-être l'essentiel de notre conclusion, il nous faut reprendre, rejoindre, assurer et diffuser les principes essentiels d'une pédagogie et d'une psychologie, de Techniques de Vie, qui nous permettront de mettre à jour les lignes de force qui orienteront et soutiendront notre marche en avant.

C'est ce qu'ont bien senti nos camarades à la lecture des derniers numéros de TECHNIQUES DE VIE. Nous avons dit à notre dernier colloque : confronter les opinions, insérer des points de vue qui ne sont point les nôtres. De la discussion jaillira la lumière.

Nous n'en sommes malheureusement pas très sûrs, d'une part parce que nous ne parlons pas toujours le même langage, d'autre part et surtout parce que c'est la nature de nos conceptions psychologiques qui diffère. Notre désaccord est avant tout un désaccord de principe. Si nous voulons aboutir, c'est de ce principe qu'il nous faudrait discuter en premier lieu. Après, tout sera plus facile.

Quels sont ces principes de base auxquels il nous faut toujours revenir et qui sont en toutes choses notre fil d'Ariane. C'est notre tâtonnement expérimental.

Nous avons l'impression que seuls comprennent le vrai sens et la portée de ce tâtonnement expérimental, les éducateurs - et les non éducateurs - qui ont lu mon "ESSAI DE PSYCHOLOGIE SENSIBLE APPLIQUE A L'EDUCATION" qui en donne l'essentiel. Les autres l'interprètent en fonction de leur propre culture et des données scolastiques sur lesquelles sont assises leurs conceptions psychologiques ou philosophiques. Et dans cette confrontation, nous sommes toujours perdants parce que nous n'employons pas les mots consacrés et que nous avons l'audace d'envisager d'autres solutions.

On commence, dans le public même, à parler de tâtonnement expérimental. Il y a ainsi des idées simples qui font leur chemin, on ne sait par quelles voies, telle cette minute de silence dont Mme Montessori fut l'initiatrice dans ses *CASE DEI BAMBINI*. Mais encore faut-il que nous ne laissions pas pervertir ce principe du Tâtonnement expérimental, que nous ne le laissions pas scolariser c'est-à-dire adapter à une sauce classique où nous ne le reconnâtrions plus.

Dans ses articles essentiels, notre ami Vuillet a montré toute l'importance, l'originalité et le sens de ce tâtonnement expérimental. La question vaut d'être reprise. Nous essaierons, dans les numéros à venir, de redonner les explications de base du processus. Nous nous appliquerons à mettre en valeur les éléments principaux sur la portée desquels une discussion pourrait peut-être s'instituer, sans que nous ayons à conduire ici une sorte de cours plus ou moins aride, et que d'aucuns jugeraient présomptueux.

Je pourrais, dès maintenant en isoler quelques-uns sur lesquels pourrait déjà se développer notre discussion de fin août :

**UN PREMIER POINT:** Le tâtonnement expérimental n'est pas la théorie des essais et des échecs que des psychologues et des philosophes ont tenté d'ériger en principe de base. J'apporte dans ma théorie un élément nouveau que je crois absolument original : l'acte réussi, quel qu'il soit, laisse dans notre comportement vital une trace plus ou moins nette selon l'importance de l'expérience et la perméabilité de notre nature sensible. De ce fait l'acte réussi tend automatiquement à se reproduire.

Il y aurait lieu, à cette occasion de confronter ce tâtonnement expérimental avec le Behaviorisme qui, sauf erreur ne considère pas cette notion de trace et de perméabilité à l'expérience, et aussi avec le pavlovisme auquel il apporterait quelques données de bon sens qui en faciliteraient la compréhension.

De la vérité ou de l'erreur de ce principe de base dépend toute la solidité du système pédagogique et même philosophique : si ce principe est exact et général c'est toute la conception de l'enseignement qui est à changer. Il en résulterait que rien de solide et de définitif, de culturel ne s'acquiert par des leçons et des explications, mais exclusivement par l'expérience à même la vie.

L'enjeu est donc suffisamment important pour qu'on discute de la question.

**UN DEUXIEME POINT** : Il résulte d'ailleurs de ce qui précède. Nul n'a jamais su apporter une définition valable de l'intelligence. Nous croyons avoir trouvé cette définition : *L'intelligence c'est la perméabilité à l'expérience*. Il est des animaux et des hommes qui sont peu sensibles à l'expérience. Il faut que l'expérience réussie se répète plusieurs fois, ou même une infinité de fois pour qu'il en reste une trace. Ils ne sont pas intelligents. Chez d'autres au contraire, un seul acte, ou même le simulacre de l'acte, ou le spectacle de ce même acte fait par autrui suffit pour laisser une trace définitive. Ces êtres sont très intelligents.

*et spiritus*

Si quelques-uns de nos collaborateurs voulaient bien nous faire connaître les principales théories de l'intelligence apportées par ceux qui nous ont précédé, nous discuterions utilement et nos conceptions en seraient certainement renforcées.

**UN TROISIEME POINT** qui serait peut être la démonstration la plus décisive. Nous prétendons qu'aucun de nos actes n'est le résultat d'un choix objectif et scientifique comme on le croit souvent mais qu'ils sont tous le fruit du tâtonnement expérimental (qui n'est pas seulement la théorie des essais et des erreurs).

C'est le **TATONNEMENT EXPERIMENTAL** qui préside à tous nos actes de la vie. Il est le processus unique et général universel de toute vie et Teilhard de Chardin le considère comme la grande loi du monde.

Elle est pourtant une loi souverainement méconnue, à laquelle la scolastique et le scientisme ont voulu substituer les notions abstraites et plus que contestables d'intelligence, de volonté, de libre arbitre qui nous distinguent, paraît-il de l'animal. Ce faisant, on a faussé délibérément tout le mécanisme des acquisitions. On est rarement parvenu à le fausser définitivement, tant il est solidement monté, mais on l'a troublé, surtout pour ce qui concerne les processus artificiels d'apprentissage dont on commence à mesurer la déficience. Dans la pratique, on veut ignorer le tâtonnement expérimental, mais c'est toujours le naturel qui reprend le dessus.

C'est cette universalité du processus de tâtonnement expérimental que nous voudrions mettre en évidence. Il suffirait pour cela que nous examinions, les uns et les autres, sans parti-pris, notre comportement et le comportement des êtres que nous avons autour de nous. Nous avons commencé cette enquête il y a quelques

années dans l'Éducateur. Nous avons demandé aux parents de noter très attentivement les processus d'apprentissage de leurs jeunes enfants, en y joignant si possible des photos. Il s'agissait de voir si le processus de tâtonnement expérimental est général et sans faille ou si, au contraire, dans certains cas, il cède la place à d'autres processus plus "intelligents".

La preuve était déjà faite, et nous pouvons l'élargir et la continuer que l'apprentissage des premiers gestes de l'enfant se fait exclusivement par TATONNEMENT EXPERIMENTAL : saisir un hochet ou une cuiller, atteindre un verre et le verser, porter un objet à la bouche etc... Tout au plus certaines mamans croyaient-elles que leur enfant avait appris, tout d'un coup, à porter la cuiller à la bouche parce que la réussite semblait immédiate, sans tâtonnement préalable. Mais il faut tenir compte du fait signalé plus haut que si certains individus doivent répéter X fois un geste réussi pour lui donner la sûreté de l'automatisme, cette sûreté peut être acquise à la vitesse de l'éclair par les individus plus intelligents : une seule expérience, le geste qui l'amorce ou la vue de ce geste chez les autres suffisent à creuser dans le comportement la trace indélébile par où passeront, à la même vitesse, les autres réussites.

Nos camarades avaient examiné également, expérimentalement, l'acquisition de la marche, pour laquelle il n'y a aucun doute possible. Et surtout nos amis CABANES avaient noté, avec une patience dont nous avons sans doute peu d'exemples, les processus de croissance de leur fille Mariette, notamment pour ce qui concerne le langage et plus tard la lecture et l'écriture. Ils ont fait ainsi pour Mariette le même travail que j'ai conduit avec Balouette et qui est aujourd'hui le document de base de notre METHODE NATURELLE DE LECTURE (1). Il nous suffira de publier, dans le cadre de la présente enquête, tout le dossier ainsi réuni pour avoir une preuve expérimentale de cette universalité du tâtonnement expérimental pour toutes les acquisitions essentielles de la vie.

Nous demanderons d'ailleurs à nos camarades, et nous leur demandons déjà de noter chez leurs enfants si toutes les acquisitions vitales se font par les procédés scolaires avec leçons, études des principes et exercices méthodiques ou si au contraire c'est bien le tâtonnement expérimental qui est la grande loi universelle.

(1) Méthode Naturelle de lecture. B E M n° 8-9

On nous concèdera d'ailleurs peut-être que la chose est apparemment exacte pour les acquisitions qu'on estime volontiers mineures et qui sont pourtant, au contraire les acquisitions initiales et décisives, les fondations sur lesquelles se bâtira la maison. Mais en est-il de même aux degrés plus évolués de la culture et de la science ? Acceptera-t-on d'admettre que les plus éminents techniciens, les savants émérites, les meilleurs spécialistes agissent eux aussi exclusivement par tâtonnement expérimental.

Il y aurait d'abord, le recensement à faire des idées exprimées par quelques-uns de ces grands savants et de ces spécialistes et qui reconnaissent que le tâtonnement expérimental a été leur processus permanent, revoir les écrits de Claude Bernard, étudier dans l'oeuvre des maîtres, les processus scientifiques.

Nous analyserions ensuite le comportement, dans leur travail, des hommes et des femmes de nos jours. Il nous sera facile de nous rendre à l'évidence que le mécanicien qui semble si expert dans sa spécialité, procède exclusivement par tâtonnement expérimental; que le médecin fait de même, tout comme le chirurgien, que la conduite de l'auto s'acquiert exclusivement par tâtonnement expérimental. Il nous sera possible alors de généraliser. Il serait intéressant justement que nos lecteurs nous présentent des cas qui, selon eux, échappent à cette loi. Il y a en effet quelques-uns de ces cas. La scolastique a bien essayé de démonter, selon ses principes théoriques et intellectuels, quelques-uns de ces mécanismes. Ils sont toujours une erreur que les intéressés doivent, au risque d'impuissance et d'échec, corriger par un appel parfois trop tardif au tâtonnement expérimental.

Nous ne parlerons pas de toutes les techniques artistiques où le tâtonnement expérimental est, de toute évidence, la seule et grande loi. C'est par tâtonnement expérimental, exclusivement que l'artiste apprend à chanter, à jouer d'un instrument, à dessiner ou à peindre, à jouer à la balle, au football ou aux boules.

Cette démonstration mérite d'être faite. Elle pourrait être mortelle pour la scolastique dont elle dénoncerait les processus d'une façon radicale et irréversible. C'est toute l'erreur de l'école qui serait ainsi reconsidérée et cesserait alors ce dualisme de pensée et de méthode qui sépare toujours l'école de la vie.

Je crois que nous touchons là au véritable noeud de la révolution pédagogique que préparent nos techniques. On dit que ces techniques, comme toutes les techniques d'ailleurs, ne sont rien sans l'esprit qui les vivifie. Or, l'esprit de nos techniques prend sa source dans cette conception à la base des processus de recherche, de travail et de vie.

Si nous ne parvenons pas à faire la démonstration évidente et expérimentale de l'universalité du processus de tâtonnement expérimental, s'il existe parallèlement d'autres processus aussi efficients, alors nous tirerons notre chapeau aux méthodes scolaires qu'il nous faudrait généraliser.

Dans le cas contraire, si, comme nous en sommes persuadés, le tâtonnement expérimental est bien la loi générale et universelle non seulement de l'instruction et de l'éducation mais de la vie, alors il nous faut reconsidérer sur de nouvelles bases tous les processus pédagogiques. Et nous nous y employons notamment en mettant au point nos METHODES NATURELLES (1) de lecture et d'écriture, de calcul, de sciences, de dessin et de peinture, de musique et de chant, d'histoire et de géographie, même des travaux manuels et de l'apprentissage.

Conformément au processus de tâtonnement expérimental les chemins d'acquisition et de culture ne passent nullement, comme on l'a cru jusqu'à ce jour par l'explication préalable, par la démonstration soi-disant scientifique, par les règles et les lois qui ne sont pas le résultat de l'expérience. Les outils de cette méthode erronée doivent en conséquence être modifiés ou supprimés et remplacés: la leçon ex-cathedra, le manuel, les leçons à étudier et à réciter. Il nous faut trouver et populariser d'autres formes de travail que les Instructions Ministérielles recommandent déjà implicitement avec les travaux scientifiques expérimentaux dont la leçon magistrale ne serait que l'aboutissement et la synthèse.

Il ne s'agit pas pour l'instant de savoir si cette révolution dans les processus éducatifs est immédiatement réalisable ou quels paliers nous devons envisager. Nous étudions et étudierons ces problèmes de nécessaire adaptation dans notre revue pédagogique L'EDUCATEUR. Nous en sommes ici à examiner les fondements de notre pédagogie, les principes qui en sont la base, les véri-

(1) C. FREINET: les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne  
Ed. Bourrelhier.

tés qui en font la force. Si nous parvenons à établir avec précision quels sont les processus et les principes, quel est l'esprit sur lequel nous pouvons asseoir notre oeuvre, alors nous pourrions affronter sans danger toutes les compromissions nécessitées par les conditions actuelles de notre fonction.

Il est exact en effet que nous ne pouvons pas procéder en fait d'éducation, comme les grandes firmes industrielles qui rasent au préalable le terrain où seront construits deux ou trois ans après, les locaux adaptés aux nouvelles techniques. Nous ne pouvons pas arrêter un seul jour notre action et nous ne pouvons pas même nous payer le luxe de faire des expériences qui risqueraient d'être dommageables pour les enfants. Il nous faut faire éclore le nouveau à même l'ancien - ce qui ne serait pas grave si nous n'étions dans l'obligation de faire pratiquer un jour les techniques modernes à des éducateurs qui n'en sentent point les fondements et n'y sont point préparés.

Car tel est là l'enjeu de notre entreprise, qui nous incite davantage encore à mettre l'accent sur les fondements de notre pédagogie. Si, par nos démonstrations expérimentales, par l'exposé des résultats que nous obtenons, nous parvenons à convaincre les éducateurs de la nécessité où ils sont de reconsidérer leurs techniques de travail et les processus de leur pédagogie, l'esprit général de l'École serait bien vite lui-même amélioré, tellement les enfants y sont sensibles.

Nous verrons, au cours de nos journées de travail, l'action qui pourrait être menée pour le succès de l'oeuvre ainsi entreprise et dont nous ne sous-estimons pas la puissance de la réaction qu'elle rencontrera sur sa route.

Mais il y a un autre aspect plus social et culturel du problème: c'est l'influence de nos techniques de vie sur le comportement hors de l'École des maîtres eux-mêmes, et par la suite des parents aussi.

Parce que les méthodes traditionnelles ne sont pas des méthodes naturelles et normales, elles se fondent sur des principes et des pratiques qui n'ont cours qu'à l'École et dont l'usage crée

donc chez les individus une dualité de comportement qui est nuisible à la nécessaire unité harmonieuse des individus.

Nous n'avancions rien de nouveau en affirmant qu'on ne travaille pas et qu'on ne vit pas à l'Ecole comme on travaille et vit dans la vie, on s'y comporte différemment, la morale n'y est pas la même, les buts sont aussi différents et cet état de fait est évidemment déplorable tant pour la formation des enfants que pour la vie des éducateurs. Il fut un temps, au début du siècle où l'école pouvait prétendre et espérer modeler le milieu à son image. Elle y modelait déjà les éducateurs qui se comportaient hors de l'Ecole non point en hommes normaux mais en instituteurs ou en professeurs, ce qui avait sa grandeur mais n'en paraissait pas moins anormal et critiquable.

Cet espoir n'est aujourd'hui plus permis. L'Ecole s'est laissée gagner de vitesse par le milieu qui déborde et annihile son restant d'influence. L'éducateur lui-même n'est plus, hors de la classe le magister dont livres et images ont donné la caricature. Il est parfaitement dans la vie hors de l'Ecole, mais reste cependant le magister dans la classe. Il est l'homme qui a obligatoirement deux visages, ou un visage et son masque, selon le lieu où il se trouve. Il est obligé de mentir et de se mentir dans l'une au moins de ces situations. C'est pour l'Ecole qu'il mettra le masque.

Outre que cette dualité est tout particulièrement nuisible à la fonction d'éducateur, elle est déséquilibrante aussi, et dans une mesure dont on ne tient pas suffisamment compte, pour les maîtres eux-mêmes.

Et c'est une des vertus complémentaires de nos techniques qu'elles permettent aux éducateurs de recentrer à nouveau leur propre vie. Ils vivent désormais à l'Ecole, et réagissent naturellement comme dans la vie, ce qui contribue à l'instauration du climat nouveau de confiance, de collaboration et de paix.

De plus, nos adhérents reconsidèrent leur propre vie sur la base du tâtonnement expérimental.

Chaque fois en effet que nous essayons d'introduire dans nos circuits normaux et naturels des éléments déséquilibrants, nous troublons notre propre comportement et nos relations avec le milieu. Si nous croyons que nos enfants ou nos proches doivent ap-

prendre et organiser leur vie par des procédés soi-disant scientifiques venus de l'extérieur nous faisons fausse route. Nous mesurons mal les échecs dont nous ne savons plus démêler les vraies causes. Nous tombons dans la pleine incohérence qui est exactement à l'opposé de la sagesse qui reste le but de toute bonne éducation.

Nous avons déjà examiné cet aspect préventif et curatif des Techniques Freinet pour la Santé Mentale des enfants et des maîtres. Il y a là une question qu'il nous faut creuser jusqu'à l'évidence. (1)

Cette action nous voudrions d'ailleurs la mener sur le plan international. Nous aurons à notre Colloque de Vence quelques camarades étrangers avec lesquels nous examinerons tous ces problèmes. Mais d'ores et déjà je souhaiterais que les participants du colloque étudient les problèmes posés, collationnent les documents et les citations qui pourront nous aider dans cette recherche des fondements de nos techniques, qui a été la raison d'être de cette revue, et dont nous attendons les uns et les autres les précieux enseignements.

C. FREINET

(1) Voir B.E.M. n° 6 "La Santé Mentale des Enfants"

## Ce que devrait être

### « TECHNIQUES DE VIE »

#### UNE CONSTATATION

En reprenant les premiers numéros de T V, je constate :

- à l'origine, un désir : celui d'une collaboration efficace et soutenue entre praticiens et théoriciens, les premiers apportant aux seconds la matière pour une réflexion destinée à "situer" les Techniques Freinet.

- peu à peu, une élimination pratique des collaborateurs de la "base" et une extension des articles théoriques qui viennent déboucher sur la métaphysique. Au lieu du dialogue entrevu par les initiateurs - dialogue qui répondait à un besoin éprouvé par ceux qui ne se contentent pas des recettes, mais qui veulent comprendre (saisir dans son ensemble la réalité pédagogique, et peut-être au-delà), par ceux qui savent qu'ils ne sont pas propriétaire ou dépositaire de la vérité pédagogique ou de la Vérité tout court, mais qui cherchent, qui marchent à tâtons vers elle - au lieu donc de ce dialogue : monologues, ou même dialogues de sourds si l'on aborde la métaphysique.

#### UNE ATTENTE

Notre "angoisse" d'instituteur, le souci et la recherche du vrai, le sens de notre responsabilité d'éducateurs. Nous ne voulons pas aller à l'aveuglette, mais savoir d'où nous venons, où nous sommes, et où nous allons.

Mais nous sommes attachés à notre tâche, et pendant l'année scolaire, il nous est pratiquement impossible de dominer suffisamment notre travail pour nous "situer". Nous avons pourtant besoin de survoler, de monter suffisamment haut au-dessus du quotidien pour acquérir une vue plus précise, plus juste de notre situation et de nos relations. Vue d'avion. D'où l'appel aux spécialistes, de gens qui nous disent : "Voilà votre position, et voici où sont les bateaux les plus proches de vous, et voici où se trouvent les autres".

## UNE MÉFIANCE

Mais précisément parce que nous sommes en contact avec le réel, avec le quotidien, nous sommes devenus réalistes. Et nous nous méfions des mots et des batailles d'idées. D'où une méthodologie qui peut se résumer ainsi :

- un refus pratique de la déduction (= partir de principes théoriques pour aboutir à des conclusions plus ou moins utopiques) et des batailles d'idées qui se révèlent souvent n'être que des batailles de mots - petit jeu nominaliste particulièrement apprécié des intellectuels brillants, refus, par suite, de la logique formelle et de la métaphysique.

- une attitude phénoménologique devant les réalités à étudier.

## UN DÉSIR

Cette attitude pourrait donner une orientation à nos recherches et préciser une certaine méthode qu'on pourrait ainsi résumer :

- nécessité d'une "situation"

- situer historiquement les divers mouvements de pensée pédagogique (Ex. première partie de l'article de Legrand)

- situer philosophiquement les mouvements pédagogiques par rapport aux philosophies contemporaines (influence de Comte, de Durkheim, ...)

- nécessité d'une confrontation

des diverses attitudes et des diverses pensées pédagogiques. Confrontation sur des points concrets (ex. l'étude du milieu telle qu'elle est vue par les programmes de Hambourg, les Instructions officielles françaises et l'École Moderne).

- nécessité d'une auto-critique

(Ex. les articles ou les réflexions de C. Freinet à la suite d'articles d'autres auteurs, mais je verrais aussi des articles simples de camarades qui font de cette auto-critique à partir des faits concrets de la classe, le problème de l'autorité, du par-cœur est un problème concret. Et c'est peut-être dans ce domaine et dans

cette perspective qu'on peut attendre une collaboration des enseignants du premier degré. Cette auto-critique n'étant, en fin de compte, qu'un retour au réel, qu'une confrontation avec le réel, seule pierre de touche valable.

- nécessité d'une reconsidération permanente

parce que nous vivons dans un monde en évolution constante où l'accélération de l'histoire rend rapidement caduques des conceptions valables en leur temps. Reconsidération en fonction des progrès de la pensée, de l'évolution sociale, des progrès de la connaissance de l'enfant (et des instituteurs).

Reconsidération en fonction des réalités étudiées: on commence seulement à comprendre qu'on ne peut pas enseigner le français comme le calcul, qu'il y a un "esprit" mathématique, un "esprit" historique. Et qu'il est absurde de construire des programmes en fonction des préjugés philosophiques ou d'intérêts politiques, puis de bâtir des méthodes en fonction de ces programmes. Alors qu'il faudrait rechercher l'"essence" au sens que lui donne la phénoménologie, de chaque matière enseignée, d'abord. Car c'est une absurdité, consacrée par les instructions officielles hélas, que d'enseigner les sciences et l'histoire suivant la même méthode.

- nécessité d'une progression inductive

d'une progression dialectique qui parte de la réalité et qui soit un dialogue permanent de la réflexion et de la réalité. Cette réalité - milieux de vie, enfants, enseignants - c'est l'expérience concrète des enseignants eux-mêmes (d'où là encore une possible collaboration), ce sont les enquêtes menées avec rigueur, et avec objectivité (car tout n'est pas pour le mieux dans le meilleur des mondes possible), etc.

Dans cette perspective, T V ne sera peut-être pas une revue de luxe, de haute tenue littéraire, jouissant de la considération des hautes sphères intellectuelles et académiques. Mais ce sera une revue efficace.

G J. MICHEL

*A propos d'un article paru dans ARTS*

## “L'ÉCOLE DE PAPA CONTINUE”

“L'École de papa continue” déplore M. Henri BOUCHET, Agrégé de l'Université, Docteur es-lettres dans le numéro 823 de l'hebdomadaire ARTS (24 au 31 mai 1961).

Il rappelle que seulement 40 % des élèves inscrits en 6ème, obtiennent finalement leur baccalauréat (certains après deux ou trois échecs d'ailleurs)

- que 25 à 30 % des bacheliers décrochent “propédeutique”

- et que le nombre d'ingénieurs qui sortent de nos écoles “reste désespérément, chaque année, bien au-dessous de nos besoins”

tandis que le “pourcentage d'échecs dans les examens analogues, ne dépasse pas 2 % (deux pour cent) en Hollande, Belgique, Suisse, Pays Scandinaves” - sans parler, dit-il, des U.S.A. et de l'U.R.S.S. (cette dernière pouvant donner 120 000 ingénieurs tous les ans). Il met en garde ceux qui pourraient penser à un abaissement du niveau des examens, dans ces pays, nuisant à la qualité des reçus, en leur recommandant de consulter les palmarès des Prix Nobel de Sciences.

“Comment expliquer se demande-t-il, l'indifférence de l'opinion publique à l'égard d'une situation aussi catastrophique qui conduit notre pays à un sous-développement intellectuel” ?

Si nous ne partageons pas complètement son point de vue, quand il incrimine ce qu'il appelle la “querelle scolaire” qui “étoufferait les vrais problèmes”, nous sommes entièrement de son avis quand il parle de masochisme à propos de l'attitude de l'opinion française, qui prend le nombre de recalés comme critère de la valeur des examens et surtout lorsqu'il écrit : “Un examen n'est-il pas fait pour ceux qui le préparent honnêtement soient en mesure de le passer aisément” ?

Pour nous, c'est dans cette “préparation honnête” non seulement aux examens mais à la vie que réside le problème. Et nous sommes heureux - hélas - de lire, un agrégé, docteur es-lettres - quelqu'un donc qui a bien dépassé notre “esprit primaire” - qui dénonce “l'organisme le plus précieux de France, qui stérilise des enfants lourds d'avenir” par “des méthodes vieillottes et des procédés inférieurs à ceux que le paysan le plus inculte apporte à la germination et au développement de ses graines”.

Monsieur BOUCHET ne se contente pas, de remarquer “qu'on n'a que l'enseignement qu'on mérite” de regretter que la France soit, un

des rares pays au monde à ne pas avoir un "lycée expérimental", et ne compte plus que trois ou quatre lycées-pilotes. Il demande qu'on s'attaque "au problème crucial du changement de méthode" et à la véritable démocratisation de l'enseignement par "la recherche et l'utilisation judicieuse des aptitudes de chacun... qui permettra à chaque enfant de choisir la voie où il réussira le mieux".

Citant l'exemple du Gouvernement Britannique qui vient de publier un "livre blanc", prévoyant pour tous les professeurs de mathématiques l'obligation de repasser de trois ans en trois ans, un examen de méthodologie, il soulève une question qui nous tient à coeur et qui nous a valu jeune "pédago" les sarcasmes de certains collègues rodés (°), la nécessité de stages pédagogiques périodiques pour tous les enseignants.

Dans le même hebdomadaire, Claude BONNEFOY, faisant "l'auto-portrait de notre civilisation" constate que le "perpétuel renouvellement du savoir oblige le professeur à enseigner surtout "des méthodes", "ce que le professeur doit donner à l'enfant, écrit-il, ce sont des connaissances, mais c'est surtout la manière de les apprendre, de les ordonner, de s'en servir. Autant qu'un savoir, il enseigne une méthode de travail."

Et de dénoncer ce paradoxe signalé par M. GEORGEAIS, professeur de physique "c'est que nous formons d'après d'anciennes méthodes mais que nous utilisons tous les matériaux actuels".

L'alarme est donnée, le mot est beaucoup plus qu'un cliché ou une simple image; dans le monde des agrégés comme dans celui des instituteurs, il n'y a que ceux qui selon l'expression de M. Bouchet "laissent faire" ou "restent indifférents", il existe ceux, de plus en plus nombreux, - c'est un signe encourageant - qui crient : ça ne va plus et qui sont prêts à entrer dans le "mouvement pour une modernisation de notre enseignement", afin de permettre à tous les "BITRU" de ne pas rester facteur des P.et.T. s'ils ont les aptitudes pour poursuivre leurs études jusqu'à l'agrégation.

R. DELMAS