

L'expérience

A travers les époques modernes, où se sont développées les idées d'éducation nouvelle, le rôle de l'expérience est apparu d'emblée comme un élément capital que l'on retrouve évoqué aussi bien chez Rousseau au XVIII^{ème} siècle, que chez Washburne vers 1925 ou chez Cousinet aujourd'hui, pour ne prendre que quelques exemples.

Ainsi Jean-Jacques Rousseau écrit dans *L'Emile* :

Forcé d'apprendre de lui-même, il (l'enfant) use de sa raison et non de celle d'autrui... De cet exercice continu, il doit résulter une vigueur d'esprit semblable à celle qu'on donne au corps par le travail. Quand l'enfant s'approprie les choses avant de les déposer dans la mémoire, ce qu'il en tire, est à lui.

Washburne insiste plus tard sur la transformation radicale apportée aux finalités de l'éducation, dès que celle-ci accorde toute sa place à l'expérience :

Nous autres éducateurs, nous devons donner aux enfants le moyen d'explorer toutes sortes de possibilités en eux-mêmes et dans le milieu, organiser ce milieu de manière qu'à peu près tous les besoins des enfants y trouvent satisfaction, et de considérer que notre rôle est de veiller à ce que les besoins de l'enfant soient satisfaits, et non à ce qu'il devienne l'individu particulier que nous avons en tête. (1)

Cousinet, développe encore cette idée en la précisant (2) :

L'enfant a besoin que son activité soit possible et libre, qu'elle ne soit contrainte ni positivement ni négativement. La sécurité dont a besoin un enfant qui éprouve, en même temps, le besoin moteur de franchir d'un bond un ruisseau, n'est pas que l'éducateur, agissant sur lui comme le fait l'éducation classique, le détourne de sa tentative en l'assurant qu'elle est dangereuse, ou l'y pousse au contraire, en le persuadant qu'il est capable de l'action désirée, qu'il doit faire un effort, que d'ailleurs le ruisseau est peu profond, etc.

Son besoin de sécurité ne sera satisfait que si, précisément, l'éducateur n'intervient ni dans un sens, ni dans un autre, et le laisse faire son expérience. Car toute action pour l'enfant est une expérience.

Les adultes font de moins en moins d'expériences parce que, d'une part ils vivent dans un monde d'habitudes et parce que, d'autre part, mais en même temps, ils ne croissent plus et les excitations coutumières ne provoquent plus chez eux de réactions nouvelles.

Mais à l'enfant, le milieu est nouveau, à la fois parce qu'il le découvre peu à peu et parce que, à chaque découverte successive, il est autre que ce qu'il était à la découverte précédente. La croissance aussi lui présente sous une nouvelle forme le même objet. Il expérimente donc sans cesse puisqu'il change sans cesse ; mais cette expérimentation, coexistant avec ce changement, n'est possible que si la sécurité de l'expérimentation est assurée par une certaine constance.

Encore faut-il que ces expériences soient vraiment des expériences, et que le milieu comporte des excitations. Si le milieu est vide, ou ne comprend que des objets sans intérêt, la maturation ne produit chez l'enfant que cette agitation sans but qui le conduit souvent à des méfaits, et qui n'est due qu'à la carence de l'éducateur.

L'enfant s'agite quand il n'agit pas, et il n'agit pas quand le milieu ne donne pas de sens ni de possibilités à son action.

A travers ces écrits, les partisans de l'éducation nouvelle font de l'expérience un élément fondamental dans la construction de la personne, se plaçant ainsi dans une perspective humaniste :

Le problème pédagogique est le problème central de toute méditation philosophique sur l'homme .(3)

L'expérience est une idée-force que les pédagogues empruntent en partie aux philosophes rationalistes modernes - marxisme et existentialisme principalement.

Le marxisme ou matérialisme dialectique, rompant avec les philosophies idéalistes, abandonne le dualisme individu et milieu comme le dualisme esprit-matière , qui juxtapose deux réalités différentes dès l'origine, pour fonder un ensemble dialectique organisme/milieu dont les deux termes se spécifient mutuellement dans une suite d'expériences à partir desquelles l'homme croit et se différencie de son milieu pour le maîtriser.

Les courants existentialistes, par un éclairage d'emblée plus dirigé sur la personne, ont aussi dégagé toute l'importance de ces expériences dans la construction progressive de l'être, toujours en devenir dans une réalisation de soi par soi qui ne finit qu'avec la mort . (4)

Pour approfondir ces thèmes, on peut se reporter aux écrits des philosophes marxistes (Engels, Marx, Cogniot, Garaudy, Politzer, etc.), et des philosophes existentialistes (Kierkegaard, Heidegger, Jaspers, Sartre).

QU'ENTENDRE PAR EXPÉRIENCE ?

Nous avons choisi de présenter les divers textes relatifs à la clarification de ce qu'on entend par expérience selon le plan suivant :

I - Définition de ce qu'est une expérience, et de ce que sont les expériences successives les unes par rapport aux autres.

II - Les deux termes - organisme et milieu - sont inséparables dans leur interaction.

III - L'expérience est un processus fondamental dans l'évolution et la croissance de l'être humain ; c'est un processus de vie.

IV - L'expérience est un processus comparable à celui de la recherche scientifique.

1 - Définition de ce qu'est une expérience et de ce que sont les expériences successives les unes par rapport aux autres

Les textes les plus significatifs pour définir ce qu'est le processus d'une expérience, isolée de la continuité et de l'enchaînement ininterrompu des expériences, ont été trouvés chez Piaget et Dewey.

Piaget, psychologue, précise :

Toute conduite, qu'il s'agisse d'un acte déployé à l'extérieur ou intériorisé en pensée, se présente comme une adaptation ou, pour mieux dire, comme une réadaptation.

L'individu n'agit que s'il éprouve un besoin, c'est-à-dire si l'équilibre est momentanément rompu entre le milieu et l'organisme, et l'action tend à rétablir l'équilibre - c'est-à-dire

précisément à réadapter l'organisme. .(5)

Dewey, philosophe et pédagogue américain, nous fournit plusieurs définitions de la nature et du rôle de l'expérience. Il précise dans un premier texte ce qu'il entend par environnement, et qu'on retrouvera plus loin signifié par milieu chez Wallon, par matière chez Bachelard.

Une expérience est donc ce qu'elle est à cause de l'interaction qui s'établit entre le sujet de l'expérience et son environnement, que cet environnement soit fait de personnes avec lesquelles il s'entretient verbalement, étant lui-même partie prenante dans la situation, ou que ce soient les objets avec lesquels il joue, le livre qu'il lit, ou les éléments d'une expérience que lui-même est en train de poursuivre. . (6)

L'éducation doit être considérée comme une reconstruction continue de l'expérience. Le processus et le but de l'expérience ne sont qu'une seule et même chose.

Elle est un processus de vie et non une préparation à la vie.

L'éducation doit entraîner l'enfant de façon qu'il soit prêt à faire usage de toutes ses capacités, que ses yeux, ses oreilles et ses mains soient des instruments prêts à obéir à ses ordres, que son jugement soit capable de saisir les conditions dans lesquelles il doit travailler, et que ses forces d'exécution soient entraînées à agir économiquement et efficacement. . (7)

De Dewey toujours, nous extrayons un texte, à notre avis essentiel, traitant de l'importance du langage - outil de la pensée :

L'appropriation exacte du langage aux choses et aux mots est une des tâches que le maître doit s'appliquer à serrer de près.

La connaissance d'une signification entraîne souvent généralisation et l'enfant, qui ne s'élève pas aux généralisations de l'adulte, n'en est pas moins généralisateur à sa manière : il forme des concepts aventurés, certes nés d'une expérience étroite, et hâtivement produits, que les applications réfutent le plus souvent, mais erronées ou non ses généralisations impliquent nomination et donc fixation du concept par le langage.

Le langage, outil de la pensée, exige que les mots recouvrent des concepts éprouvés. Il est approfondissement de l'expérience et une appréhension de l'idée. . (8)

Il précise dans un autre texte le rôle de l'expérience - concept opératoire :

L'expérience est donc le concept opératoire de l'éducation nouvelle.

Nous avons dit combien le mot a ici un sens plus large que le sens ordinaire : c'est une prise de conscience dans un climat qui se veut être constamment expérimental d'un certain événement interne ou externe - et presque toujours l'un et l'autre, mais prise de conscience qui dure, processus qui s'instaure dans le sujet sensible à l'aspect moral et social de l'événement, comme à son aspect physique et personnel. . (9)

La reconstruction de l'expérience est donc un acte intellectuel, et la pensée naît de l'expérience au sein de l'expérience et meurt avec elle. On ne pense pas pour agir, on pense et on agit.

La pensée (l'idée) est une action économisée : au lieu de sauter le fossé et d'expérimenter in actu notre incapacité de parvenir à l'autre bord, il est préférable de penser, c'est-à-dire de jouer l'acte mentalement, utilisant pour cela notre expérience passée (et celle d'autrui) de

notre environnement physique, intellectuel et social.

Penser pour l'adulte, c'est donc réorganiser son expérience. Pour l'enfant, c'est l'organiser. . (10)

Dewey précise enfin que l'expérience est faite de la succession des expériences et de leur continuité, chacune affectant la qualité de l'expérience future :

L'éducation est donc cette reconstruction ou réorganisation de l'expérience qui accroît la signification de l'expérience et la capacité de diriger l'expérience future .

Si la continuité est le principe de l'éducation comme il l'est de toute expérience, l'éducation est le moyen de la continuité de la transaction expérientielle. . (11)

Chaque expérience faite modifie le sujet, et cette modification, à son tour, affecte, que nous le voulions ou non, la qualité des expériences suivantes. . (12)

Par expérience, Dewey entend toute situation dans laquelle un organisme entre en relation d'une manière active avec son environnement, soit pour maintenir son équilibre, soit pour créer un nouvel équilibre requis par la croissance ou les modifications survenues dans l'environnement.

L'expérience n'est donc pas quelque chose de général. Il n'y a pas, selon Dewey, une expérience, mais des expériences. (13)

Bachelard approfondit une idée relative à l'existence et au devenir humain en dénonçant comme faux, inutile, erroné, tout ce qui est achevé. Dans l'oeuvre de la science seulement on peut aimer ce qu'on détruit, on peut continuer le passé en le niant, on peut vénérer son maître en le contredisant ; par l'esprit scientifique (tel que l'entend Bachelard) alors, oui, l'école continuera tout le long d'une vie . (14)

Chez Bachelard, l'expérience se situe au carrefour esprit - matière , (ces deux mots, réemployés par lui, n'ont plus exactement le sens classique que leur donnent habituellement la plupart des philosophes) :

Alors, cessant de se borner à la simple manipulation, à un enregistrement, l'expérience va déborder sur le réel, le modifier.

Opérant souvent par positif et négatif lorsqu'il veut préciser une idée, Bachelard insiste sur le danger de l'assimilation routinière d'une nouveauté - ce n'est pas l'expérience :

Toute découverte consiste d'abord à dire non à ce qui précède.

Après chaque apport nouveau donné par l'expérience, une réorganisation complète de la pensée est nécessaire.

Dans une perspective de vie, c'est-à-dire de progrès et d'évolution, il ne peut pas y avoir de vérité scientifique, arrêtée une fois pour toutes, et sur laquelle on puisse asseoir de nouvelles idées ; ce qui est achevé est mort :

L'esprit scientifique doit se former en se réformant.

Quand d'autres parlent de pensée, ou d'intelligence, Bachelard emploie le mot esprit et le qualifie bientôt de scientifique : il s'agit alors d'une démarche vraiment intelligente, la plus intelligente possible, rationnelle et scientifique ; une démarche qui sait employer avec exactitude, et quand il le faut, sans les confondre, les termes de raison et d'imagination :

- la raison, dont la fonction est de conceptualiser le réel (cf. Piaget Fonction symbolique),
- l'imagination, c'est-à-dire la faculté de construire, à partir des concepts tirés de la réalité vécue, et de réinvestir ces constructions dans le réel en le modifiant.

L' esprit emploiera donc non pas indifféremment raison et imagination , mais avec

méthode l'une ou l'autre, au cours des différentes étapes du cheminement mental et à des niveaux différents.

Mais l'esprit ne devient l'esprit scientifique que par un entraînement rigoureux surmontant les nombreux pièges et obstacles (confusions quant à l'utilisation des deux facultés - raison et imagination, habitudes mentales, images fausses, etc.). Et pour cerner l'esprit scientifique, Bachelard montre ce qu'il n'est pas.

C'est là une direction très intéressante que propose Bachelard et qui entre tout à fait dans une perspective d'éducation nouvelle : chercher à avoir, au service de nos expériences et se développant par elles, l'intelligence affinée comme un instrument de précision et qui permette ainsi un développement complet et harmonieux, dans le sens de l'unité de l'homme.

II - Les deux termes, organisme et milieu - sont inséparables dans leur interaction

L'organisme et l'environnement ne se distinguent l'un de l'autre que s'il y a conflit ou tension dans une situation, autrement dit discontinuité.

L'organisme fait lui-même partie du monde plus vaste de la nature, mais dit Dewey : il n'existe en tant qu'organisme, que dans ses rapports d'activité avec son environnement.

L'expérience n'est pas non plus quelque chose de subjectif, ni même quelque chose d'objectif qu'on opposerait au subjectif.

L'originalité de la position de Dewey est que la relation de l'organisme et de l'environnement, ou du sujet et du milieu, n'est pas une interaction de choses données indépendantes de l'interaction. Ce qui est premier, c'est la situation dans laquelle, à proprement parler, l'organisme ne se distingue pas de l'environnement tant que leur interaction est harmonieuse et continue. . (15)

Piaget continue cette idée :

Sans que l'on puisse actuellement fixer avec certitude la limite entre ce qui provient de la maturation structurale de l'esprit, et ce qui émane de l'expérience de l'enfant ou de l'influence de son milieu social et physique, on peut, semble-t-il, admettre que les deux facteurs interviennent sans cesse et que le développement est dû à leur interaction continue. . (16)

Dans un numéro spécial de *Vers l'Education Nouvelle* consacré à Henri Wallon, Andréa Jadoulle développant les idées essentielles de celui-ci précise en le citant :

Avec le progrès de la personnalité, le rapport entre l'action du milieu et celle de l'organisme peut changer. A chaque occasion, le centre de gravité se déplace du milieu vers l'organisme. Chacun, et surtout dès l'adolescence, subit les influences qu'il choisit plus ou moins en fonction de son être propre, et adopte ainsi un comportement original.

Les circonstances externes et internes fusionnent dans l'acte qu'elles suscitent, si étroitement qu'il est impossible de les dissocier, car ni du côté du monde extérieur, ni du côté de l'organisme, ce ne sont des conditions quelconques et inertes qui s'affrontent et qui entrent en combinaison, mais ce sont précisément celles qui s'élisent réciproquement et qu'assemble la possibilité d'un certain ensemble .

Le système de relation entre les moyens de l'enfant et le milieu les fait se spécifier réciproquement . Le milieu ne peut pas être le même à tous les âges.

III - L'expérience est un processus fondamental dans l'évolution et la croissance de l'être humain, c'est un processus de vie

Nous avons trouvé chez Claparède, psychologue, les textes suivants :

Nous avons, à côté de l'instinct et de l'expérience acquise par habitude, un troisième type de comportement. C'est ce type nouveau, ce tâtonnement, ce procédé des essais et des erreurs, comme dit Jennings, que nous pouvons regarder comme le germe de l'intelligence. Car il n'y a pas d'intelligence sans recherche.

L'identité fonctionnelle (adulte - enfant) nous enjoint de regarder l'éducation comme devant être une vie, c'est-à-dire un processus d'interdépendance réciproque entre l'individu et le milieu physique et social, ayant pour fonction d'ajuster le mieux possible l'individu à ce milieu, grâce à un enrichissement progressif de son expérience. Son expérience c'est-à-dire une série de démarches qui lui apprendront que, pour atteindre ce que l'on désire, il s'agit de se soumettre à certaines exigences, d'acquérir certaines connaissances, de tenir compte des circonstances, de tendre son effort dans la direction voulue...

Chaque jour, nous faisons quelque expérience - bonne ou mauvaise. Chaque jour, nous nous instruisons de quelque manière. Mais avons-nous le sentiment, à chaque instant, d'une leçon qui viendrait s'imposer à nous ? Nullement. Toutes ces acquisitions nouvelles, ce ne sont pas des connaissances qui viennent se plaquer sur nous comme un vêtement. Elles consistent en un progrès intime de notre être, de notre personnalité, de notre conduite, de nos possibilités de réaction, de notre ajustement aux circonstances, de notre pouvoir sur le monde ambiant. C'est ce processus naturel et actif d'acquisition que j'appelle "l'expérience", par opposition à l'acquisition passive, par transfert externe, qui n'est qu'un emmagasinage restant superficiel, et le plus souvent inefficace. (17).

Nul ne peut faire l'économie de l'expérience, dit L. Legrand dans Pour une méthode active à l'école d'aujourd'hui :

La construction de la personnalité intellectuelle et morale ne peut se réaliser en faisant l'économie des chemins obligés de l'action effective, du tâtonnement intuitif, de l'effort pour résoudre les problèmes pratiques et théoriques qui se posent naturellement à l'enfant et dans les termes où ils lui sont posés réellement.

Et enfin Freinet, dans son Essai de Psychologie sensible, (Ed. Delachaux Niestlé) :

C'est cette faculté qu'ont certains êtres de rester particulièrement perméables aux enseignements de l'expérience, de diriger en conséquence leurs tâtonnements qui cessent alors d'être exclusivement mécaniques, que nous appellerons l'intelligence.

Une tête bien faite est malheureusement une tête fermée. (cf. Freinet Perméabilité à l'expérience).

IV - L'expérience est un processus comparable à celui de la recherche scientifique

A certaines conditions dit Dewey :

A aucun moment, l'élève ne doit cesser d'être présent aux diverses étapes de la pensée scientifique : circonscrire les difficultés, imaginer des hypothèses susceptibles de les expliquer, faire la preuve de ces hypothèses.

Si le maître n'achemine les élèves vers cette attitude, s'il ne leur laisse le moyen de

développer ce processus total, pratiquement sa leçon est nulle.

PEDAGOGIE DE L'EXPERIENCE ET INTERVENTION DE L'EDUCATEUR

L'intervention de l'éducateur est nécessaire. Il serait dommage en effet qu'il n'utilise pas la connaissance plus profonde qu'il a, pour organiser les conditions de l'expérience .

C'est l'affaire du maître que de discerner la direction de cette expérience. A quoi lui sert d'avoir plus de maturité si, au lieu d'utiliser la connaissance plus profonde qu'il a pour organiser les conditions de l'expérience de celui qui n'est pas mûr, il la néglige. (18)
Cette intervention sera aide en assurant la sécurité, condition de la liberté.

Après avoir choisi son expérience et mesuré ses forces, il entreprend (l'enfant) son expérience avec la confiance que si, au cours de l'expérience, se présente un obstacle qu'il ne peut franchir, il sera sûr de trouver toute proche l'aide de l'éducateur dont il a besoin. Aussi, tout son besoin de liberté et son besoin de sécurité, loin d'interférer, sont conditionnés l'un par l'autre. L'enfant se sent libre parce qu'il est en sécurité, il se sent en sécurité parce qu'il est libre. (19)

Il (l'enfant) expérimente donc sans cesse puisqu'il change sans cesse mais cette expérimentation coexistant avec ce changement n'est possible que si la sécurité de l'expérimentation est assurée par une certaine constance. Cette constance n'étant ni dans les objets de l'expérimentation, ni dans l'enfant, ne peut exister que dans la certitude où sera maintenu l'enfant de pouvoir, à chaque étape, faire ses expériences, ce qui est le premier et le plus important de ses besoins.

Or, dans le monde de l'enfance, cette constance, condition de sécurité, condition elle-même de la croissance, ne peut être troublée que par l'éducateur et doit être assurée par lui. (20)

C'est à l'éducateur qu'il appartient de favoriser l'expérience personnelle , en plaçant l'enfant dans des circonstances lui permettant de la réaliser.

L'éducation nouvelle fait appel chez l'enfant à ses ressources propres, à son besoin vital d'activité. Elle fonde les acquisitions fécondes et le développement du corps, de l'intelligence et du caractère sur l'expérience personnelle.

Il faut donc avoir le souci de favoriser cette expérience personnelle à l'école, en mettant l'enfant dans des circonstances qui l'invitent à se mouvoir librement, à remarquer, toucher, éprouver, observer, tâtonner, répéter à son gré, trouver le chemin d'une expression, d'une recherche, d'une réussite, en somme faire que toute activité soit éducative - c'est-à-dire qu'elle corresponde à un besoin ou à un intérêt de l'enfant, que cette activité soit l'oeuvre de l'enfant, que celui-ci soit en possession des moyens nécessaires à sa réalisation et que le travail et son résultat ne soient l'objet d'aucun jugement de la part de l'adulte. (21)

Nous retrouvons cette idée développée par J. Dewey, qui décrit d'une manière précise les méthodes à suivre : que l'élève se trouve dans une situation authentique d'expérience, qu'il soit engagé dans une activité continue à laquelle il s'intéresse pour elle-même ; en deuxième lieu, qu'un problème véritable surgisse dans cette situation comme stimuli de la réflexion ; en troisième lieu, qu'il dispose de l'information et fasse les observations nécessaires à la solution ; en quatrième lieu, que des solutions provisoires lui apparaissent et qu'il soit responsable de leur élaboration ordonnée ; en cinquième lieu, que la possibilité et l'occasion lui soient données de soumettre ces idées à l'épreuve de l'application, pour déterminer leur

portée et découvrir par lui-même leur validité. (22)

Et chez Freinet :

La vie reste malgré tout une course d'obstacles. Nous devons veiller à ce que notre coursier améliore sans cesse sa forme, pour triompher des difficultés qu'il aura à affronter ; mais aussi à ce qu'il ne se trouve pas, brusquement, devant une haie dont la hauteur ou la contexture l'épouvante, le rebute, l'arrête et décourage tout effort à venir. (23)

Que, dans le cas où l'enfant, par tâtonnement expérimental ne puisse franchir l'obstacle, il trouve auprès de l'éducateur un recours-barrière généreusement aidant et non accaparant , ni répétant . (24)

Mais que jamais l'intervention ne se fasse sur l'enfant directement :

Il faudra aider l'enfant (retardé) à faire de nombreuses, très nombreuses expériences vivantes, ne pas prétendre le faire monter prématurément vers les actes complexes qui ne feraient que le désaxer, ne pas cultiver en elle-même cette intelligence proprement dite - qui n'est qu'un nom donné à la perméabilité, trace de l'expérience. (25)

L'enfant éprouve le besoin de savoir comment est faite une plante... Pour satisfaire ce besoin, il use sans doute d'expérimentations, de recherches, de tâtonnements, mais l'aide de l'éducateur lui est fréquemment nécessaire et dans certains cas même, un apprentissage est nécessaire.

Mais encore une fois, il faut se garder de conclure à la nécessité de cet apprentissage de l'élève à un enseignement du maître. C'est toujours sur le milieu que l'éducateur agit. (26)

Un passage du livre d'Andréa Jadouille Devenir quelqu'un illustre, par un exemple concret et des considérations très significatives, l'intervention discrète de l'adulte (confiance, sécurité dans la liberté).

L'éveil de la curiosité : un bébé bien portant suit avec intérêt tout ce qui se passe à sa portée. Bientôt, il faudra qu'une certaine liberté lui soit donnée afin qu'il puisse multiplier ses expériences. Si on le laisse à son activité, il saura faire seul bien des constatations en peu de temps.

Une jeune maman accompagnée de ses deux enfants vient faire une visite brève et inattendue à une dame. Jean, cinq mois, est installé confortablement, Camille, deux ans et trois mois, examine les lieux - c'est la première fois qu'il s'y trouve. On le laisse faire, sans cesser pour cela de s'assurer qu'il ne risque rien. Camille se promène dans la pièce, regarde. Je voudrais noter quelques-uns seulement des petits faits qui auront été bien instructifs pour lui alors que les deux dames poursuivaient une conversation suivie.

On a averti Camille que le radiateur est brûlant. Il s'est retiré. Cependant, peu après, seul il s'en approche très prudemment. Précisément cette prudence, cette attention montrent qu'il n'est pas utile d'intervenir. Il avance son petit index, avec lenteur et précaution, enfin il est assez près du radiateur pour en ressentir effectivement la chaleur. Il se retire vite et caresse son index. Le voici près d'un autre radiateur, il paraît un peu surpris et recommence la même expérience. Cette fois, le radiateur est froid. On le voit hésiter, vérifier. Comme il faut jouir de sa découverte, il se glisse dans l'espace très réduit entre une table et ce radiateur ; de sorte que c'est avec tout son corps qu'il s'appuie sur lui, avec joie, semble-t-il... Il revient ; ses jeux le ramènent vers le premier radiateur. Le voilà perplexe - est-il encore chaud celui-là ? Il est prudent de vérifier. C'est ce que l'enfant fait, avec les mêmes précautions que tout à l'heure.

Revoyant par hasard l'autre appareil, il va de nouveau vérifier, mais avec le souvenir qu'ici on ne se brûle pas. Entre-temps, il trébuche sur un tapis, se rend compte que le parquet est plus glissant que le tapis, marche différemment selon l'endroit où il est, etc. Parfois aussi, il vient faire quelques gestes vers son petit frère, un sourire à sa maman pour s'assurer qu'on ne l'oublie pas.

Que de petites expériences, que de constatations et déjà de réflexions cet enfant a réalisées seul. D'autres observations semblables l'amèneront à des raisonnements concernant les choses dangereuses, qui brûlent, les choses qui, malgré des apparences extérieures identiques, peuvent être dangereuses ou non, la nécessité d'être prudent, etc.

Toute cette activité expérimentale s'est déroulée avec calme, avec assurance, avec joie. Le calme de la maman et sa confiance dans l'enfant sont ici, comme dans la majorité des cas, un élément essentiel du milieu. Et s'il avait cassé un objet ? , demanderont les anxieuses. Mais les deux adultes étaient là. Le rayon des évolutions de l'enfant était circonscrit, il n'était pas impossible d'intervenir à temps en cas de nécessité. On s'était bien gardé de signaler à Camille tout ce qu'il ne fallait pas toucher. Cette manière d'attirer l'attention sur un bibelot est évidemment une suggestion toute naturelle à le frôler, à le prendre en main. Toucher tout cela devient un vrai besoin. Certains enfants, dans ce cas, vont jusqu'à caresser vases et bibelots quand ils sont en visite pour susciter chez leur maman, ou chez d'autres personnes, toute l'émotion habituelle. Et cela jusqu'à dix ans parfois. Eux-mêmes deviennent esclaves de ces espèces de tics, de manies que les recommandations puis les sanctions ont fait naître chez eux.

Si on avait constamment arrêté Camille, ou menacé ou retenu, il se fût excité, eût réagi par de l'agressivité, eût touché à tout. A un moment, il avait pris une agrafeuse qui se trouvait sur un bureau, l'avait sortie de sa boîte. Il a suffi de s'approcher de lui, de lui conseiller de remettre lui-même cet outil dans la boîte et de ne plus toucher aux objets du bureau, pour qu'il trouve son plaisir ailleurs. Quand l'enfant n'est pas harcelé, pourchassé, il trouve beaucoup de manières de s'intéresser à tout ce qui l'entoure.

Les jeux et l'esprit expérimental : les jeux de construction ont fait, nous l'avons vu, la liaison entre le jeu symbolique et la réalité. Ils ont permis bien des observations. Ceux qui prévoient la réalisation de véritables expériences passionnent beaucoup d'enfants. Electricité, radio, photographie, téléphone, etc. livrent quelques-uns de leurs secrets et de leurs exigences. La mise en place du matériel, le respect des conditions nécessaires, la recherche des causes de réussite ou d'échec instruisent et créent un certain esprit. Après les expériences prévues et décrites par le jeu, l'enfant désire en construire d'autres ; le matériel hétéroclite et de fortune que tout enfant possède lui fournit récipients, fils, etc. Mais précisément, toutes les expériences ne réussissent pas. Quel est l'élément qui rend possible ou non le résultat ? Pour le trouver, un seul moyen : rendre toutes les conditions de l'expérience identiques, sauf l'une d'elles. Comment réaliser l'épreuve de cette façon ? Et voilà l'enfant en possession d'une règle essentielle qui prépare l'esprit expérimental. Ce ne sont pas seulement les jeux signalés ici qui l'y ont amené, ce sont toutes les occasions d'observation, d'expérimentation, de nécessité des comparaisons que la vie courante lui a fournies. (27)

Nous trouvons enfin dans La formation de l'esprit scientifique de Bachelard un texte qui débouche sur une autre conception de l'enseignement et de l'école :

L'enseignement des résultats de la science n'a jamais été un enseignement scientifique. Une culture scolaire, bloquée sur un temps scolaire, est la négation même de la culture scientifique. Il n'y a de science que par une école permanente. C'est cette école que la Science doit fonder. Alors les intérêts sociaux seront définitivement inversés : la Société sera faite pour l'Ecole et non l'Ecole pour la Société. (28)

Ceméa publications, Instructeurs, décembre 1973, Semaine d'étude "Education/Education nouvelle"

- (1) (*Citations par Cousinet dans L'Education Nouvelle* , Ed. Delachaux-Niestlé).
- (2) Dans *L'Education Nouvelle* (pages 112-117).
- (3) R. Hubert - *Histoire de la Pédagogie*.
- (4) LEIF - *Philosophie de l'éducation*, page 75.
- (5) *La psychologie de l'intelligence*, page 10 - U2 A. Colin.
- (6) G. Deledalle - *La pédagogie de J. Dewey* - Ed. du Scarabée page 44.
- (7) G. Deledalle . *La pédagogie de J. Dewey* - Ed. du Scarabée - page 61.
- (8) Dewey - *Expérience et Education*, page 33 - Ed. A. Colin - 42.
- (9) Dewey - *Expérience et Education*, page 35.
- (10) G. Deledalle : *La pédagogie de J. Dewey* - Ed. du Scarabée - page 58.
- (11) G. Deledalle : *La pédagogie de J. Dewey* - Ed. du Scarabée - page 33.
- (12) G.. Deledalle . *La pédagogie de J. Dewey* - Ed. du Scarabée - page 41.
- (13) Deledalle : *La pédagogie de J. Dewey* - Ed. du Scarabée - page 27.
- (14) Bachelard : *La formation de l'esprit scientifique* (Ed. Vrin).
- (15) G. Deledalle : *La pédagogie de J. Dewey* - Ed. du Scarabée - page 27.
- (16) J. Piaget - *Les Méthodes nouvelles, leurs bases psychologiques* - Encyclopédie française.
- (17) Claparède : *L'Education fonctionnelle* , Ed. Delachaux-Niestlé
- (18) G. Deledalle : *La pédagogie de J. Dewey* - Ed. du Scarabée - page 42.
- (19) Cousinet *L'Education Nouvelle*, page 117.
- (20) Cousinet - *L'Education Nouvelle*.
- (21) Cousinet : *L'Education Nouvelle* , page 18.
- (22) J. Dewey cité par Palmade dans *Les Méthodes en Pédagogie* , page 18.
- (23) *Essai de Psychologie Sensible*, page 70.
- (24) *Essai de Psychologie Sensible*, page 128.
- (25) Freinet - *Essai de Psychologie Sensible*, page 59.
- (26) Cousinet - *L'Education Nouvelle*.
- (27) A. Jadoulle - *Devenir quelqu'un* , pages 131 à 134.
- (28) Editions Librairie philosophique J. Vrin.