

18^e ANNÉE

L'EDUCATEUR

Revue pédagogique bi-mensuelle

Abonnement, les 10 numéros : 100 fr.
Abonnement à *Enfantines* (mensuel) : 40 fr.
C.C. Marseille 115-03 (Coop. Enseignement Laïc, Vence)

DANS CE NUMÉRO :

- C. FREINET : Les conditions essentielles de la modernisation de notre enseignement.
M. POIGNON : Le script.
E. FREINET : Quelle est la part de l'enfant ? (suite).
F. BAQUÉ : Pour la défense de nos méthodes.
Y. MARDELLI : L'enfance en danger moral.
M^{me} BOULOGNE : Biométrie.
Correspondance Interscholaire. — Disques.

PARTIE SCOLAIRE

- BONNOTTE : Démarrage.
RUFFET : Le stéréoscope.
BOUBLIN : Equipes et travail d'équipes.
PROVISEUR DU LYCÉE DE RENNES : Les visites scolaires.
FAURE : Le dictionnaire C.E.L.
DEMOS : L'Education Populaire.
Questions et Réponses. — Livres et Revues.

Si vous voulez bénéficier des avantages de l'Institut de l'Ecole Moderne,
inscrivez-vous d'urgence à une de ses Commissions.
Il y a du travail pour tout le monde.

*Avez-vous pensé à nous préparer une brochure
Bibliothèque de Travail et des fiches sur les activités locales ?*

15 MAI
1946

16

EDITIONS
DE L'IMPRIMERIE
A L'ECOLE
VENCE (A.-M.)
C.C. Marseille 115.03

Pour les Certificats d'Etudes

De nombreux camarades se mettent à notre disposition pour la propagande à l'occasion des Certificats d'Etude. Nous savons qu'il en est même qui, en accord avec leur Inspecteur primaire, se préparent à faire dans chaque centre des expositions et des démonstrations.

Nous regrettons que le manque de papier ne nous permette pas d'adresser à chacun un abondant colis de propagande. Nous expédierons cependant à tous ceux qui nous en feront la demande, un colis ainsi constitué :

- Tract-appel spécial que nous faisons tirer (indiquer le nombre désiré : un par instituteur) ;
- Un tarif par instituteur ;
- Deux *Educateurs*, n° 13, à vendre 15 fr. ou à nous retourner ;
- Deux *Educateurs* anciens ;
- Dix fiches F.S.C. papier ;
- Un B.E.N.P., un B.T., une *Enfantine*, à vendre ou à retourner.
- Une liste d'abonnement.

Les articles portés ci-dessus comme à vendre, resteront acquis au responsable si celui-ci nous a envoyé au moins pour 500 fr. d'abonnements et de commandes. Sinon il nous sera dû 50 fr.

Ceux qui désirent recevoir en plus d'autres articles à vendre peuvent nous passer commande selon le tarif (remise, 20 % net).

Les journaux d'enfants

Le Conseil d'administration de la Coopérative de l'Enseignement Laïc, réuni à Paris le 26 avril 1946, a étudié, entre autres questions, le problème des journaux pour enfants. Il estime que l'action éducative de l'école peut être heureusement complétée par la presse à l'usage de la jeunesse. En face du pénible et pressant problème du redressement de la Moralité, nous ne devons négliger aucun moyen. Il importe donc de donner à nos enfants une littérature saine, attrayante certes, mais d'une réelle valeur, d'une haute tenue morale et artistique, capable de donner le goût de l'effort, le respect du travail, la religion de nos grands principes démocratiques. Elle doit en même temps exciter la curiosité, développer l'esprit critique, émanciper les esprits, faire naître ou accroître le sentiment de la fraternité humaine.

Le devoir des organisations syndicales est donc d'aider toutes les tentatives qui œuvrent dans ce sens et qui essaient de contrebalancer l'influence pernicieuse de la plupart des journaux actuels pour enfants, dont l'unique souci est d'ordre commercial ou confessionnel.

C'est pourquoi nous sommes sûrs que la C.G.T. estimera de son devoir de subventionner largement les organisations — pauvres en

général parce que désintéressées — qui lancent ou ont lancé les journaux pour enfants tels que nous les concevons : attrayants, éducatifs, capables de faire naître les qualités intellectuelles et morales que doit posséder tout homme libre.

Nous pensons que la formule du journal *Franc Jeux*, après quelques modifications et perfectionnements, répond presque parfaitement à notre idéal.

Le C.A. de la C.E.L. insiste sur le fait que, pour permettre une vaste diffusion de notre presse enfantine, le prix de vente du numéro doit être aussi bas que possible et, comme nous ne poursuivons pas un but commercial, comme le peuple ne peut compter que sur lui-même, nous devons avoir l'appui total et très large de toutes les organisations ouvrières.

Pour le C.A. de la C.E.L.,

Y. GUET,

instituteur à Montluçon (Allier).

ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE RUSSE

Un cours de russe sera organisé du 15 juillet au 28 septembre, à Paris, 4, rue Galliéra, par l'Union des Patriotes Soviétiques (un minimum de quinze élèves est exigé). Prix du cours : 2.500 fr. par élève (pour 15 élèves) ; 1.875 fr. pour 20 élèves ; 1.500 fr. pour 25 élèves. Fréquence : 3 heures par jour, sauf samedi, dimanche et 15 août.

Enseignement dirigé par deux professeurs expérimentés. La direction du « Patriote soviétique » donne la possibilité de prendre deux repas par jour (35 fr. l'un) à sa cantine. Le logement pourra être assuré à un prix minime (ordre de 15 fr.) comprenant draps et deux couvertures. Si le nombre des élèves est assez important, une subvention ministérielle pourrait être accordée. S'adresser le plus rapidement possible à Carlué Séraphin, instituteur, Gardanne (B.-du-R.), chargé de constituer le groupe.

Matériel d'Imprimerie

Malgré le retard, toujours répété, de certaines fournitures, nous espérons toujours pouvoir nous mettre, en juin, à l'expédition accélérée des matériels d'imprimerie commandés avant Pâques. Nous ferons l'impossible.

Le prix global du matériel minimum reste pour l'instant à 2.500 fr. Comme les polices au-dessus du c. 12 (classes enfantines et maternelles) sont plus chères et plus lourdes, il faut prévoir pour ces matériels un supplément de 900 fr., soit 3.400 fr. Prix des presses : 900 fr. Prix des fiches carton pour collage, le cent : 45 francs.

Toutes commandes à C.E.L., à Vence (A.-M.). C.C. Marseille 115-03.



Les conditions essentielles de la modernisation de notre enseignement

Les contempteurs de l'Ecole Nouvelle se font des illusions lorsqu'ils s'imaginent avoir gagné la partie. Ils sont un peu comme ces excursionnistes novices qui, négligeant les sentiers que des générations de montagnards ont aménagés, prétendent monter tout droit, à travers casses ou taillis. Ils ont l'impression parfois de s'élever effectivement plus vite, ils font l'économie des détours des chemins. Et puis, ils se fatiguent à marcher dans les rocailles; ils rencontrent des précipices qui les obligent à rebrousser chemin pour, finalement, reprendre, comme tous les autres, le sentier tracé depuis des millénaires...

Ceux qui ont ainsi la prétention de bâtir à longueur de revue l'Ecole nouvelle avec du verbiage, nous font courir le même risque. Ils nous lancent dans des aventures incertaines, trop difficiles, épuisantes, sans issues sûres; ils nous font parfois rebrousser chemin et demain — aujourd'hui déjà — il se trouvera suffisamment de gens sages pour vous dire : Voyez l'éducation nouvelle, une manie d'illuminés... Reprenez les vieux chemins qui montent lentement certes, mais qui mèneront sûrement vos enfants... à la fin de la scolarité, et vous, sans encombre tragique... à la retraite !...

Le danger est plus grave qu'on ne croit. Nous ne l'avons jamais négligé et nous avons été trop dominés par les nécessités administratives, sociales et économiques pour partir ainsi à l'aventure : nous l'avons dit bien des fois : nous n'avons jamais rien cham-

bardé à l'Ecole; nous avons toujours tâché, parce que c'était pour nous une obligation vitale, d'y avoir l'ordre et la discipline sans lesquels rien ne se fait, et d'y développer travail et acquisition, dont l'amour des enfants pour leur école et les résultats aux examens sont la consécration. Parce que nous ne travaillons pas seulement sur le plan verbal, nous n'avons jamais pu nous payer le luxe de négliger aussi les contingences. Et aujourd'hui encore, bien que ces contingences nous soient plus favorables, nous ne saurions trop répéter à ceux qui s'engagent dans notre mouvement : ne vous envollez pas idéalement dans l'éducation nouvelle, collez sans cesse aux enfants, aux parents, au milieu. La rénovation de votre école ne se fera pas par des discours ou par des innovations spectaculaires mais par des techniques de travail mieux adaptées au besoin de notre époque. Ne placez pas la charrue devant les bœufs : ce n'est pas l'esprit de l'école qu'il faut changer d'abord — vous ne le changerez pas en conservant les anciennes normes de travail ; — ce sont les normes de travail qu'il faut changer : l'esprit de l'Ecole en sera immédiatement transformé.

N'essayez pas d'organiser self-government ou travail d'équipe tant que vous aurez manuels, devoirs et leçons ; ce sont des choses qui se contrarient et se détruisent mutuellement : vous échoueriez. Mais introduisez dans votre classe des techniques nouvelles de travail qui supposent self-government, coopératives scolaires et travail d'équipe. Vous aurez alors une base sûre pour la réussite.

Il faudra certes, prévoir, au fur et à mesure de cette introduction de techniques nouvelles, les normes d'activité complexe qui permettront le travail. Là réside en somme l'opération la plus délicate pour les éducateurs : le système scolaire selon lequel tous

les enfants d'une même classe — ou au moins d'une même division — font ensemble les mêmes devoirs, écoutent les mêmes leçons, facilité incontestablement l'ordre et la discipline extérieurs. Comme à l'armée : du moment que les soldats sont alignés, les chefs sont satisfaits. Seulement ils sont alignés pour la parade ou pour le service. Lorsqu'il faut vraiment travailler, en temps de guerre, on est bien obligé d'en venir alors à cette activité complexe, pour laquelle la discipline prend un autre sens.

Nous avons eu, nous aussi, une discipline de surface de parade, imposée de l'extérieur, suffisante à l'exercice « pour rire ». Si nous voulons accéder au vrai travail, il nous faut bon gré mal gré, en venir à l'activité complexe. Nous sentons bien que c'est le point délicat de l'affaire, étant données surtout l'exiguité des locaux et l'inadaptation du matériel construit pour « l'exercice formel », à cause aussi de la nouveauté, qui n'est pas tant nouveauté pour les enfants que pour parents et maîtres, toujours un peu inquiets — et pas sans raisons certes — à l'aube de changements décisifs.

De sorte que le problème est en définitive, pour nous, le suivant :

— **Préparation du matériel**, des outils, qui permettront le véritable travail scolaire, et initiation à ce matériel par des stages, des démonstrations, et, tout au moins, des exemples et des modes d'emploi. (Nous y travaillons au sein de notre Institut.)

— **Etude de l'organisation du travail nouveau complexe** :

- a) dans les classes non prévues pour ce matériel et pour ce travail ;
- b) dans les classes qui se seront matériellement réadaptées ;
- c) dans les classes construites pour leur nouvelle destination.

(Ce n'est qu'en confrontant les essais et les réalisations de très nombreux camarades, dans des conditions et des régions les plus diverses, que nous parviendrons à dégager certaines normes que nous abs-tiendrons d'édicter ainsi, doctoralement à l'avance. L'Éducateur poursuivra cette besogne dont on comprend alors l'importance et la portée.)

— **Examen permanent des conséquences** théoriques, psychologiques, philosophiques et sociales de cette reconsidération radicale du problème éducatif, notamment pour ce qui concerne la grande question scolaire des **acquisitions**, des tests ou examens qui les contrôlent, de la préparation à la vie qui devrait en être le véritable objet.

**

La question des moyens, de l'objet et des buts de l'éducation serait notamment toute à revoir.

De moins en moins l'homme se trouve en

face de problèmes philosophiques abstraits, scolastiques, livresques et moraux. Ce sont maintenant les faits qui portent avec eux leur philosophie et leur moralité. Il faut apprendre à réagir aux faits eux-mêmes et non à leur seule image scolastique ou littéraire.

L'École enseignait autrefois les techniques qui permettaient de réagir en face d'un problème individuel, moral ou social abstrait. On pourrait dire qu'elle s'efforçait de préparer les enfants à regarder des événements dont ils ne seraient point les acteurs.

Il nous faut aujourd'hui munir nos élèves de techniques efficaces leur permettant de tenir leur place dans le monde éminemment dynamique de demain.

Lire, écrire, compter, deviennent des acquisitions mineures. Non pas que les hommes n'aient plus à savoir lire, écrire et compter, mais l'école n'aura pas même commencé sa tâche si elle s'en est tenue à ces acquisitions : la vie aujourd'hui apprend bien plus vite et bien plus sûrement à maîtriser ces trois disciplines et on se demandera un jour prochain pourquoi l'École est encore tellement hypnotisée par ces acquisitions, qui ne sont plus des acquisitions-clés.

Mais il y a le cinéma et le règne formidable de l'image qui se substituent presque totalement à la lecture des mots. Si, malgré les conquêtes de la technique, tant d'adolescents ne savent presque plus lire, ce n'est pas forcément que l'École ne le leur avait point appris, mais que cette acquisition s'est révélée par la suite pratiquement inutile dans nombre de cas et que, au lieu de se perfectionner, elle n'a fait que décliner. C'est un peu comme si nous enseignions une langue morte qu'on n'a pas l'occasion d'utiliser dans la vie.

Avons-nous enseigné, enseignons-nous à nos enfants à appréhender les images, à les passer par le crible de l'entendement et de la raison comme on nous recommandait naguère de le faire pour les écrits. Sinon, il n'est que temps de nous atteler à la besogne et d'étudier ce problème nouveau de pédagogie : la pédagogie de l'image fixe et animée. Ou bien alors nous courons le risque de voir, demain, nos adolescents livrés sans réaction ni défense à l'emprise diabolique d'un moyen d'expression dont nous ne leur avons point révélé les secrets.

La Radio est un moyen presque divin de communication de la pensée ; que la parole puisse ainsi, instantanément, faire le tour de la terre est comme la réalisation des rêves et des féeries les plus audacieux. Mais elle n'entraîne point les complications pédagogiques suscitées par la diffusion souveraine des images (du moins tant que la télévision ne sera pas entrée dans le domaine de la pratique). Depuis toujours, la parole a été l'instrument de prédilection de la pédagogie. La diffusion radiophonique ne vient que

donner à cet instrument une puissance incommensurable, d'ailleurs totalement négligée jusqu'à ce jour. Mais elle ne change point le processus de penser de ceux qui y sont soumis. Elle n'est point une révolution comparable à celle de l'image se substituant à la langue parlée ou écrite. Et les enfants ne s'y trompent pas : ils ne sont, en général, nullement attirés par la Radio, tandis que les journaux illustrés et le cinéma emballent littéralement toute notre jeunesse.

Et puis, il y a la vie.

On a toujours dit, bien sûr, que la vie enseigne. Cela n'était que partiellement exact, il y a quelques décades. Le rythme de cette vie était alors impuissant à apporter, sans artifices, les éléments essentiels d'une éducation harmonieuse. On pouvait admettre alors que l'Ecole accordât plus d'importance à ce qu'elle pouvait apporter par ses techniques propres et son enseignement, qu'à ce qui pouvait lui venir de l'extérieur, par le jeu normal de la vie.

La proportion est aujourd'hui retournée, et, pratiquement, la vie est en mesure d'apporter, pour une éducation bien comprise, plus que l'Ecole elle-même.

Quel brassage d'éléments autour de nous ! Jamais la vie n'a été aussi dynamique dans un monde où les conditions d'activité varient d'un jour à l'autre : des rivières sont captées et l'économie d'une vallée en est toute transformée, des usines se ferment et d'autres naissent, l'industrialisation se poursuit, des échanges, des mouvements de population sans précédents remuent les peuples, sans parler de la guerre qui est comme le paroxysme de cette ébullition.

Et nous prétendrions, nous, garder nos enfants entre les quatre murs de l'Ecole, alors que l'histoire s'inscrit et défile, là, à nos portes ! Nous continuerions à enseigner la permanence de ces valeurs désuètes qui furent autrefois la raison d'être de l'Education et qui montrent aujourd'hui leur insuffisance pratique, leur inutilité parfois en face d'autres acquisitions qui passent au premier plan.

Il est un fait aujourd'hui qu'il ne suffit pas d'avoir acquis à la perfection les techniques scolaires, ou d'avoir conquis des diplômes pour triompher dans la vie. Celle-ci exige d'autres aptitudes et d'autres qualités, que l'Ecole sous-estime et néglige, hélas ! Qui les acquiert devient un ouvrier viril de la nouvelle société et parfois même un conducteur de peuples, un élément de notre commun destin.

Et les valeurs permanentes, dira-t-on, de la philosophie et de la culture ?

Elles persistent, mais elles s'adaptent. Et on ne les acquiert plus spécialement par la spéculation intellectuelle et scolastique. Elles sortent de la vie. C'est la vie qui les

créé. Elles ne peuvent être acquises que dans la vie.

Nous devons donc pratiquement :

— Etablir une graduation nouvelle des techniques que l'Ecole doit être amenée à enseigner.

— Voir par quels moyens nous pouvons, au maximum, utiliser les ressources que nous offre la vie autour de nous ; comment l'Ecole peut et doit devenir un élément permanent de cette vie.

— Dresser par une vaste enquête, la liste des besoins sociaux dont l'Ecole doit se préoccuper afin que notre éducation puisse remplir pleinement son rôle : préparer les hommes de demain.

Voici, pour donner une idée de ce que pourrait être cette enquête, un document que Pierre Bovet avait publié en 1939 sur les efforts réalisés aux Indes, sous l'influence de Gandhi, pour donner aux écoles de village un programme vraiment en rapport avec les intérêts et les besoins des écoliers et de leurs familles.

Nous publierons prochainement notre projet de brevets scolaires qui sont basés justement sur une semblable conception des buts éducatifs.

MINIMUM DE CE QUE DOIVENT SAVOIR ET SAVOIR FAIRE DES ELEVES QUI QUITTENT L'ECOLE PRIMAIRE

A. Savoir s'orienter :

1. dans l'espace :
Savoir, d'après un plan donné, retrouver un site précis en ville ou à la campagne.
2. dans le temps :
Savoir calculer le temps nécessaire pour parcourir une certaine distance ou exécuter une commission simple.
3. dans les dimensions et la quantité :
Savoir compter, mesurer, peser, en unités décimales usuelles. (L'anglais dit : « simples et décimales »).
4. dans les qualités :
Savoir juger approximativement la qualité d'objets de première nécessité.
5. dans les institutions publiques et sociales :
Savoir faire une enquête sur une institution publique ou d'utilité publique.
6. dans toutes les formes de locomotion et de transport et les lois qui s'y rapportent :
Savoir se servir des trains, des omnibus, des trams, de la poste, du télégraphe et du téléphone.

B. Savoir s'exprimer :

1. Savoir tracer le plan d'un village, d'une maison, d'une rue, d'une ferme, d'un jardin.
2. Savoir dessiner des objets simples.
3. Savoir préparer un rapport sur quelque chose qu'on a fait.

4. Savoir établir le plan de quelque chose qu'on se propose de faire.
5. Savoir rendre compte de quelque chose qui s'est passé.
6. Savoir préparer un budget détaillé.
7. Savoir chanter en chœur, ou en solo, des chants simples.
8. Savoir raconter une histoire simple, et faire une courte allocution.

C. Pour la santé :

1. Savoir prendre pour soi et pour autrui les précautions d'hygiène nécessaires, et prêter les premiers secours.
2. Savoir désinfecter, ventiler et maintenir propres la maison et ses abords.
3. Savoir raccommoder, nettoyer et laver ses vêtements.
4. Savoir, en cas d'épidémies et de maladies domestiques, administrer les mesures préventives.

D. Pour la vie pratique :

1. Savoir faire de petites réparations aux bâtiments, aux meubles, aux outils et ustensiles avec les outils courants d'un charpentier et d'un forgeron.
2. Savoir se servir du gaz et de l'électricité.
3. Savoir préparer un repas ordinaire et faire ou raccommoder une pièce de vêtement.
4. Savoir démonter, nettoyer, assembler des machines simples, telles qu'une bicyclette, une machine à carder, un semoir.
5. Savoir jouer les jeux nationaux courants.

E. Pour les champs :

1. Savoir prendre soin des animaux domestiques et des plantes.

2. Savoir travailler aux champs, au verger, au potager, suivant ses forces physiques et mentales.

F. Pour la science :

1. Savoir observer exactement et systématiquement certains phénomènes.
2. Savoir recueillir systématiquement des faits en rapport avec un sujet donné.
3. Savoir se servir d'un dictionnaire, d'un catalogue, de journaux, d'un calendrier, d'un bottin.
4. Savoir tirer profit d'un musée, d'une exposition, d'une bibliothèque.

G. Pour la communauté :

1. Savoir prendre part à une assemblée générale et la diriger, rédiger et présenter un procès-verbal, y tenir la place d'un membre, d'un président, d'un secrétaire.
2. Savoir individuellement ou collectivement remplir diverses obligations sociales, par exemple dans une assemblée ou un conseil communal, une coopérative, une société de village ou d'utilité publique.
3. Savoir se conduire suivant les règles de la politesse et les lois de l'étiquette.
4. Savoir organiser, et faire réussir une cérémonie sociale ou religieuse : fêtes, foires, réunions récréatives.
5. Savoir organiser quelque chose d'instructif : exposition, affiche manuscrite, revue, journal, causerie avec projections.

H. Pour gagner sa vie :

Savoir gagner 15 ou 20 Roupies par mois par un travail manuel productif.

C. FREINET.

LE SCRIPT

Puisque nos camarades de la C.E.L. s'intéressent à l'écriture script, voici ce que j'en sais :

D'abord, pourquoi ce nom ? Script est l'équivalent d'écriture (cf. scripteur, inscription ; c'est l'équivalent de l'anglais : manuscrit).

Les minuscules sont en effet celles des

manuscrits du Moyen Age, alors que les majuscules sont les capitales romaines. Bien qu'inspiré des modèles anciens, le script est une écriture moderne que le dessinateur trace facilement au tire-ligne et au compas.

Forme des lettres : Les lettres script ne se composent que de bâtons et de ronds ou de parties de ronds, d'où le nom de « lettres-bâtons » qu'on leur donne parfois.

iltoadqbpcesnm
hrufjgvwxkzzyy

Les majuscules sont celles des livres, mais sans empâtement, et s'inscrivent dans un rond (OQCG), dans un carré (HTZNXVA MDU) ou un demi-carré.

Les outils. — On se sert du crayon, du pinceau, du stylo, de la plume usée, où à bec large, ou mousse, ou Rédis, etc.

Faux script, vrai script. — Les caractères pointus, ou étroits, ou trop espacés ne sont pas du script; il faut avant tout écrire rond et serrer les lettres les unes contre les autres comme dans le mot imprimé qui forme un bloc distinct; laisser entre les lettres l'espace d'un trait de plume. Le mot a alors son caractère propre, sa physionomie, que l'enfant peut retenir globalement comme il retient l'image du mot imprimé. Ainsi tombe peut-être un des griefs de Freinet contre le script: attirer l'attention sur la lettre et non sur le mot; car le père de l'imprimerie à l'école n'oublie pas que le petit imprimeur est bien obligé lui aussi de placer ses lettres une par une dans le composteur pour former ses mots.

But principal. — Simplifier l'apprentissage simultané de l'écriture et de la lecture en adoptant l'unique caractère script à l'école maternelle, au cours préparatoire. Résultats plus rapides. Écriture plus nette, agréable à l'œil, fermée facilement, comme un dessin, par l'enfant.

La lecture du caractère imprimé ou de la cursive traditionnelle se fait sans difficulté, le script ayant une forme intermédiaire.

Écriture liée. — Si nous employons exclusivement le script au stade d'initiation dans un but de simplification et de rapidité, nous commençons assez vite à lier les lettres à l'aide de courbes comme pour l'écriture ordinaire; nous arrivons aisément à une écriture qui rappelle la ronde.

L'usage du script n'est pas abandonné. On s'en sert toutes les fois qu'on désire un travail lisible, net, artistique: titres, en-têtes, adresses, listes, programmes, graphiques, croquis, cartes, dessins, affiches, cahiers de textes, recueils de poésies, etc. On peut même écrire tous les devoirs d'une journée en script, maintenant qu'il est inscrit aux nouveaux programmes.

Écriture française modernisée, liée. — Notre camarade Freinet trouve qu'il est plus naturel d'écrire lié: pour la généralité du moins, car l'écriture dite « hachée » est assez fréquente et les graphologues auxquels il a fait allusion la retrouvent sous la plume des intuitifs, des artistes, des idéalistes (Crépieux, Jamin); écriture spontanée bien entendu. Il demande à tous ceux que la question intéresse de dire leur mot pour la recherche d'une nouvelle écriture française modernisée. Je propose la forme suivante:

abcdefghijklmnopqrstuwxyz

pour ceux qui tiennent aux boucles, et celle-ci pour les amateurs de formes encore plus simplifiées:

abcdefghijklmnopqrstuwxyz

Majuscules d'imprimerie comme celles du script.

Le jeune élève s'appliquera à copier exactement le modèle; l'élève plus âgé sera libre d'apporter des modifications à son écriture à condition qu'elle reste harmonieuse et simple; s'il trouve trop rigides par exemple les majuscules d'imprimerie, il peut s'inspirer des jolies formes des pages 130, 132 et 135 de Dottrens: « L'enseignement de l'écriture ».

A la page 131, l'alphabet de Legrün est un exemple de ce qu'on obtient en voulant lier à tout prix: des tubes d'éclairage au néon. Je crois que chercher systématiquement à lier toutes les lettres serait aussi artificiel que de les disjoindre volontairement. Donnons à l'enfant une écriture de base très simple, bien lisible: plus tard, il

pourra pencher, lier, couper, enjoliver, suivant son tempérament.

M. POIGNON.

**

ETUDES SUR LE SCRIPT :

- M. POIGNON : *L'écriture script*. Nouvelle Éducation, 1927, Bourrelier.
- R. DOTRENS : *L'enseignement de l'écriture*, 1931, Delachaux et Niestlé.
- R. DOTRENS : *L'écriture script*. Delachaux et Niestlé.
- MATÉRIEL PRIMA : *L'écriture script*. Maison des Primaires, Chambéry.
- L. VÉREL : *Écriture script*. Journal scolaire du 29 décembre 1945.
- X... : *Écriture script*. « L'École Libératrice » du 25 janvier 1946.



QUELLE EST LA PART DE L'ENFANT ?

(Suite)

« Pour l'expression spontanée d'un texte de quelques lignes, écrit un camarade, je vois très bien la collaboration des enfants et du maître, mais pour réaliser un récit présentant des qualités de fond et de forme, la chose m'apparaît presque impossible. C'est l'inspiration qui nous manque. Celle de l'enfant est de courte haleine, discontinue, incohérente et la pensée de l'adulte, empreinte de logique, ne cadre pas avec l'invention enfantine. Fatalement, à un moment donné, l'une doit prendre le pas sur l'autre. Je crains que le résultat ne soit pas un modèle du genre... »

Ces quelques lignes situent assez bien, croyons-nous, le plus grand écueil que rencontrent dans leur collaboration la pensée enfantine et la pensée adulte : elles ne sont pas de même qualité. S'il s'agissait d'obtenir selon des proportions définies un mélange ou une combinaison des deux, évidemment la solution serait facile parce que sous la dépendance de lois physiques ou chimiques implacables... Mais nous sommes loin de la rigueur scientifique ! Nous sommes dans un domaine où tout nous est permis à la condition que le résultat reste à la hauteur de l'intérêt de l'enfant.

J'entends bien que cette condition exclusive soit de quelque poids et ne simplifie point le problème. Elle nous permettra tout au moins de préciser que dans notre collaboration avec l'enfant, ce dernier aura un rôle majeur. Le fond aura les caractéristiques essentielles de la pensée enfantine et la forme gardera les tournures, les images, les expressions de son langage habituel. C'est dire assez que le maître se spécialisera progressivement dans son rôle de metteur en scène et que c'est de la coulisse

qu'il interviendra en sourdine pour parachever le chef-d'œuvre.

Le rôle des acteurs étant posé, essayons de rentrer dans les détails de leur intervention à seule fin d'éclairer quelque peu notre lanterne car ici, comme on le suppose, il n'est pas de formule qui puisse préciser le genre. Nous sommes heureusement loin de l'étroitesse des lois classiques, et dans le genre moderne, l'absence de règles peut nous dispenser de bien des scrupules !...

Ce mot de *moderne*, lâché au bout de la plume, va certainement mettre sur leur défensive quantité d'éducateurs qui au-delà de la quarantaine, ne peuvent point ouvrir leur esprit aux audacieuses esthétiques du moment et refusent de substituer à l'équilibre classique, la fantaisie abracadabrante des temps nouveaux... Qu'ils se rassurent ! nous n'employons ce terme de *moderne* (pas forcément péjoratif d'ailleurs) que pour traduire une grande liberté d'expression qui nous permettra de prendre en considération dans la pensée enfantine des valeurs qu'un éducateur trop formaliste aurait derechef écartées. Chemin faisant, nous nous rendons compte que ces valeurs, pas toujours licites du point de vue de la forme et du fond, font entrer en ligne de compte des richesses que nous ne soupçonnions pas et qui s'inscrivent parfaitement dans l'atmosphère enfantine. C'est dire qu'il faudra que nous acceptions venant de l'enfant quantité de données nouvelles (modernes donc) qui ne répondent point à notre idée de logique et de vraisemblance.

Pour faire comprendre cette idée, nous prendrons notre belle histoire : « *Le Petit Nuage chantait* », qui va sortir sous peu dans notre collection « *Les Albums de Baou* ».

Le petit nuage s'est transformé en cheval et a emporté dans le ciel le petit enfant rose et blond (invraisemblance criarde évidemment...). En bas, la mère affolée cherche son beau bébé disparu :

— Il était là, dit-elle, il était là à jouer avec le chien... (invraisemblance toujours).

Quand nous avons relu le texte définitif, deux stagiaires étaient présentes et les enfants ravis suivaient le récit de toute leur âme.

— Je trouve drôle, dit l'une d'elles, que l'enfant disparaisse comme ça... et que la mère reste toute seule... Ça n'est pas vrai... C'est du mensonge !... (conformisme moral).

— Oui, dit l'autre, il ne faudrait pas faire invraisemblable... ça choque !... (conformisme logique).

Je regardais mes tout petits, si totalement émerveillés par leur beau texte, et j'écoutais leurs réflexions.

— Oh ! c'est le plus beau conte qu'on a fait ! La pauvre maman qui pleure ! Et le

petit bébé nuage qui se promène tout content sans penser à sa maman... C'est un conte, alors ! c'est comme quand on rêve...

Pour nous rendre compte de quel poids l'argument de l'in vraisemblance pouvait être dans la critique de notre récit, nous avons lu le texte à tous les grands : une quinzaine d'enfants de 9 à 14 ans.

Intérêt maximum au cours de la lecture, réactions admirables dans les jeux de la sensibilité et pour finir :

— C'est drôlement bien ! C'est vraiment les petits qui l'ont fait tout seuls ? C'est comme quand nous dessinons, les choses nous viennent sans savoir comment, puis c'est beau. Va expliquer ça, toi...

Là est la position de la question : on n'explique pas les choses, on les sent. Nous devons même dire que ceux qui veulent expliquer sont justement ceux qui n'ont pas senti, donc qui n'ont pas compris. Il n'y a rien à expliquer. Nous sommes dans le domaine de l'invention et pas plus qu'on ne prend au sérieux la destinée de la petite sirène ou de Barbe-Bleue, on ne saurait soupçonner les enfants de croire que les nuages vont kidnapper les petits bébés... L'enfant, lui, ouvre son âme aux ailes du rêve. Il va d'un bond au-delà du monde réel, il y coudoie le merveilleux, le fantastique, l'irrationnel, puis il revient à ses billes et à ses poupées. Ici ou là, il est toujours soi-même et sa pensée ne se limite point en petites exigences du moment. Tant pis pour nous si nous sommes étriqués dans nos sentiments et nos conceptions du monde, nous n'avons pas pour autant le droit de limiter le bonheur de l'enfant et de l'astreindre à brouter sur nos maigres pâturages conformistes.

Peut-être bien, dira-t-on, mais si la pensée de l'enfant avec ses caractéristiques de rêve et d'illogisme doit indisposer l'adulte, comment établir avec elle une collaboration efficace ? Ma foi, il n'est pas dit que collaboration doive être synonyme d'adhésion totale. Il faut se faire à cette idée que certains domaines de l'irréel seront chasse-gardée de l'enfant. Nous les y laisserons prendre leurs ébats et leur pâture, et quand ils reviendront vers nous nous prendrons leur menotte pour faire ensemble encore un morceau de chemin.

Sommes-nous bien sûrs d'ailleurs que dans ces chasses-gardées qui nous semblent interdites, d'utiles enseignements ne pourraient nous être donnés ? Bien sûr, nous ne croyons pas aux nuages qui emportent les petits bébés, mais quand la mort terrasse notre enfant, avons-nous compris mieux pourquoi il nous est enlevé ? Et le poids de notre désespoir s'est-il allégé d'avoir appris le nom du mal qui nous l'a emporté ? Il est illogique de pleurer un jeune

mort quand on savait d'avance qu'il ne pouvait être sauvé, mais la logique ici n'est pas à sa place et c'est même une manière de blasphème que de la faire intervenir.

Admettant l'idée que la vraisemblance ne peut être dans certains cas un critérium valable, pourquoi notre sensibilité se refuserait-elle à répondre aux sollicitations du rêve que l'enfant nous propose ? Nous pouvons bien nous laisser « engager » sans qu'il y ait de la faute du maître...

Inévitablement d'ailleurs, cet engagement même réticent nous apportera sa récompense : celle de comprendre mieux l'enfant et d'admettre qu'il peut évoluer sans risque au-delà de notre orbe et chemin faisant, nous arriverons à le trahir moins, à le servir mieux et à lui permettre de devenir soi-même. Ce n'est pas là une conquête négligeable.

Sous le prétexte de laisser à l'enfant toutes ses coudées franches, allons-nous nous reléguer dans les encoignures et le laisser se livrer aux fantaisies les plus abracadabrantes, sources de déséquilibre et d'instabilité ?

Nous ferons d'abord remarquer que c'est parce qu'il y a déséquilibre et instabilité que la fantaisie est abracadabrante. Les cas d'incohérence, de fantasque, relèvent toujours du domaine de la pathologie et il est bon d'avoir à sa disposition assez de documents pris sur le vif pour connaître les enfants et les départager en vue de leur adapter les techniques qui leur conviennent le mieux. Si l'abracadabrant n'est pas indiqué pour figurer dans les œuvres littéraires pures, il sera tout d'abord un document psychologique, puis l'expérience aidant, peut-être une pièce de théâtre, un jeu de cirque, un thème de cinéma. Ce n'est pas parce que l'enfant est anormal qu'il n'aura pas le droit de parler et de se raconter. Nous le situerons à sa vraie place dans la communauté enfantine, nous retiendrons certains aspects de sa pensée pour donner çà et là du piquant aux écrits trop conformistes des enfants trop sages. Tout est une question de doigté qui s'acquiert par le commerce quotidien avec les enfants au fur et à mesure que nous pénétrons mieux l'âme enfantine et que nous prenons conscience de ses efficiences.

C'est dire que tout de même le maître a un certain droit de regard sur le bavardage des enfants, et que c'est à lui en dernier ressort que revient le droit de choisir et de diriger.

Choisir les improvisations les mieux venues, celles qui d'emblée situent l'atmosphère psychologique favorable, la sensibilité de qualité, celles qui donnent de la hauteur à l'œuvre et qui ménagent des perspectives comme ces belles prises de vue qui au cinéma font présager déjà le déroulement pathétique du film. Choisir l'aventure la plus audacieuse, celle qui nous situe

de plain-pied dans la féerie, car la vie, hélas ! est si quotidienne ! Et qu'est-ce que la féerie sinon une façon de voir la réalité sous un angle nouveau, comme l'artiste voit ses paysages ? Pourquoi parler pour ne rien dire ? Pourquoi s'arrêter sur la chose terne quand tout brille et palpète autour de l'enfant, quand tout le sollicite vers l'infini qu'il pressent ? Quant l'enfant parle, il suffit parfois d'un simple jeu de ponctuation pour mettre ce qu'il dit en poème, mais voilà, nous ne comprenons pas toujours le poème !...

Diriger, c'est orienter l'improvisation vers une progression qui puisse donner à un écrit la densité voulue. Un long texte ne se fait jamais d'un jet, nous avons tous le temps de le proposer de nouveau à la sensibilité de l'enfant pour l'étoffer là où il pêche par indigence. Nous avons même le droit de remédier à la faiblesse de l'inspiration enfantine en proposant nos propres idées quand des trous se produisent et que l'intérêt arrive dans une impasse. Nous avons le droit aussi, chemin faisant, de dégager par quelques interventions bienvenues, l'atmosphère particulière qui doit donner son unité au récit et sauvegarder ainsi l'angle le plus favorable à la prise de vue. Bref, notre intervention sera d'autant plus la bienvenue qu'elle s'inscrira dans la sensibilité, la fraîcheur du thème. Ce n'est pas si commode qu'on le penserait à première vue car, chez les adultes, n'est plus enfant qui veut. — E. FREINET.

BIBLIOTHÈQUE DU TRAVAIL

BROCHURE SUR LE LAIT, LE BEURRE ET LES FROMAGES

Cette brochure est en préparation et nous adressons un appel à tous ceux que la question intéresse pour nous apporter leur collaboration.

Des camarades du Jura et de l'Ain (Mme Lacroix et Gâche) vont faire une étude sur le gruyère, et une normande (Mlle Jean) entreprend un travail sur le camembert et le Pont-l'Évêque.

Il faut encore étudier la production dans d'autres régions, notamment Cantal, Charentes, Alsace, Pyrénées, etc...

Camarades qui voulez apporter une pierre à l'œuvre commune, faites-vous connaître sans retard au camarade J.-M. Fauray, à Noailhac (Tarn) qui a bien voulu accepter la direction du travail.

POUR LA DEFENSE DE NOS METHODES

Dans le n° du 21 mars 1946 du Bulletin officiel de l'Éducation Nationale, Monsieur Le Lay, Inspecteur général, a publié un fort intéressant article sur les nouveaux programmes et les nouveaux horaires de nos écoles primaires élémentaires. On en louera la hauteur des vues, la sérénité du ton, la modération des critiques et la pertinence de la plupart des remarques.

Mais pourquoi l'auteur qui souhaite dans sa conclusion une synthèse de l'enseignement traditionnel et des méthodes modernes, pourquoi adresse-t-il en fait un réquisitoire vigoureux contre le principe même sur lequel repose la pédagogie nouvelle : l'enseignement par la joie et l'attrait ? Pourquoi aussi, en passant, ces flèches décochées à la dictée qui n'est pas une simple application d'une règle de grammaire, et au vocabulaire sensoriel ?

Sans doute, M. Le Lay a-t-il raison quand il attire notre attention sur les dangers qui guettent la méthode active et sur les réelles difficultés de son emploi. Sans doute encore nous donne-t-il un judicieux conseil en mettant en garde les maîtres contre la routine qui menace toutes choses, même les plus révolutionnaires. Sans doute enfin est-il dans la bonne voie quand il affirme avec force que la méthode active doit être sans cesse repensée pour être pleinement efficace.

Mais, à mon avis, M. Le Lay adresse aux méthodes modernes plusieurs reproches peu fondés.

Tout d'abord on n'insistera jamais assez pour enrichir le vocabulaire, généralement si pauvre, de nos enfants. Or, plus un vocabulaire est concret et plus grandes sont les chances d'arriver à ce but. Sur ce point, les progrès dus aux méthodes actives paraissent indiscutables. Que l'on compare, pour s'en rendre compte, les méthodes Carré et Bocquet. Que l'on évite, comme le désire M. Le Lay, d'insister sur les mots connus, que la mimique qui précède l'expression verbale soit moins véhémement, soit. Mais ce n'est pas avec des traits caricaturaux que l'on trace un portrait fidèle.

M. Le Lay critique surtout le principe même des méthodes nouvelles, principe qui, selon lui, serait contraire à la grande loi de la vie : l'effort. Qu'il me permette de défendre une cause que je considère comme sacrée.

Sans nul doute les méthodes nouvelles s'appuient sur la joie et l'attrait. Mais elles ne s'en tiennent pas là, car elles exigent par la suite de l'enfant une série de travaux qui ne sont ni simples ni aisés. Je pense aux efforts que doivent fournir des élèves pour trouver le mot juste qui exprime une

sensation. Je pense encore aux obstacles que nos écoliers doivent renverser, seuls ou avec le secours de leurs maîtres, pour se rendre maîtres d'une règle de grammaire.

En vérité, s'il est vrai de dire que la méthode nouvelle s'appuie sur la joie, il convient d'ajouter, pour être juste, qu'elle se poursuit par l'effort, lequel d'ailleurs s'accompagne à son tour de joie quand il aboutit à une découverte.

En passant, M. Le Lay conseille « le retour à l'enseignement (qui crée) l'habitude du travail soigné, fini, achevé ». L'école nouvelle serait-elle synonyme de travail bâclé, mal rédigé et toujours imparfait ? Pendant que j'écris, une équipe d'imprimeurs travaille à mes côtés. Est-ce que l'imprimerie à l'école n'exige pas des élèves un travail soigné (quant à la présentation et à la propreté), fini (sans fautes d'orthographe et de ponctuation), achevé (le texte doit être impeccable) ?

Enfin M. Le Lay semble faire grief aux méthodes nouvelles de reléguer la mémoire au magasin des accessoires. Mais n'y a-t-il qu'une façon d'exercer la mémoire ? L'année dernière, désirant justement éprouver la méthode sur ce point, je fis jouer une fable de La Fontaine à la manière d'un drame. L'affiche eut ses vedettes mais chaque élève de la classe tint un rôle. La maîtresse d'élite qui dirigeait l'exercice pourrait vous dire quel travail fut accompli non pas tellement pour apprendre les rôles, mais pour chercher et expliquer l'intonation exacte, faire le geste qui seul convenait, exprimer par l'attitude les sentiments qui agitaient acteurs et spectateurs. Sans doute le silence n'était-il point sépulcral. En écoutant nos gosses, plus d'un front se fût plissé et hérissé plus d'un poil de barbe. Mais nous eûmes notre récompense. Un matin radieux en nous rendant au plateau — une magnifique allée de sapins — pour une ultime répétition, la classe entière, spontanément, se mit à réciter la fable étudiée.

Humble témoignage. Témoignage tout de même.
François BAQUE,

La réforme de l'enseignement et l'Éducation Nouvelle

La docteur Henri Wallon, professeur au Collège de France, vice-président de la Commission de la Réforme de l'Enseignement, a fait, le 23 mars 1946, à Besançon, une importante conférence sur la Réforme de l'Enseignement et l'Éducation Nouvelle dont le texte intégral est en vente au prix de 10 francs (brochure de 24 pages sous couverture).

Envoyer les commandes et leur montant à l'Association Franc-Comtoise de Culture, 6, rue de Lorraine, à Besançon (C.C.P. n° 548-82, Dijon).

L'ENFANCE EN DANGER MORAL

Notre camarade Roger, répondant à l'appel de nos amis du Loir et Cher, a nettement posé à Blois la question de l'enfance en danger moral, de l'enfance délinquante. — Problèmes angoissants !

Enfants de foyers brisés, enfants livrés à la rue, enfants exploités par les adultes, leur nombre croît de façon alarmante. Pour la France, il passe de 10.000 en 1934,

à 11.000 en 1935,

34.000 en 1942,

40.000 en 1944.

Et ces chiffres sont au-dessous des réalités, car combien de familles aisées ont réussi à faire étouffer l'affaire.

Pour les cinq dernières années, la guerre et le désordre de la société actuelle sont en grande partie responsables des 200.000 mineurs délinquants (1), parmi lesquels on compte plus de 60 % d'enfants de prisonniers, taux équivalent à celui des délinquants issus de familles dissociées avant la guerre. Et la société qui a influencé ces enfants et ces adolescents, qui a suscité leurs actes « antisociaux », se permet de les juger et de faire retomber sur eux, les faibles, le poids de ses propres fautes !

A ce problème de l'enfance « coupable » s'ajoute celui non moins poignant de l'enfance victime de guerre :

— enfants vivant en bandes, Europe centrale ;

— enfants de collaborateurs, non responsables des erreurs de leurs parents (200.000) en Belgique, vivant dans des camps où se cultive la haine ;

— surtout enfants des camps de concentration (sur 40.000 présumés français, 1.800 sont revenus) tout à fait inadaptés à notre société, s'étant créé un dialecte international, ignorant leur nom et même leur nationalité.

Quels sont les délits des mineurs délinquants :

1° Prostitution accompagnée de vol, surtout ces dernières années (en mars 1945 on arrêtait quantité de fillettes de moins de 15 ans dans les hôtels avec les soldats américains).

Et s'il y a délit, où sont les coupables ? Les fillettes de 13 à 18 ans ou les militaires qui, sous couvert d'un uniforme quel qu'il soit, abdiquent toute responsabilité ?

2° Vols : les délits les plus nombreux. Enfants qui volent parce qu'on vole autour d'eux, enfants qui volent ce qui leur manque

— surtout la nourriture — qui volent aussi parce qu'on les envoie voler — (Toi tu es petit, tu te faufiles entre les rayons, je passerai avec mon sac ouvert). —

3° Des délits moindres : vente dans les lieux interdits (exemple cette petite fille qui vendait des violettes dans un couloir du métro), ou encore cas de cet enfant qui passe devant le tribunal pour le seul fait d'avoir recelé un rabot volé par un camarade.

Il est facile pour un agent de la force publique de prendre un enfant en défaut. Il n'est même pas besoin de l'intervention de cette force publique — un père de famille a le droit de demander l'internement de ses enfants dans les centres de rééducation — témoin cette pièce du dossier d'un enfant de 17 ans appelé devant le tribunal accusé par sa famille « de devenir de plus en plus dur et d'avoir une petite amie » !!!

Au point de vue juridique, s'est-on intéressé à cette enfance délinquante ? :

En 1912, on crée des tribunaux pour enfants et adolescents.

— La notion de rééducation se substitue à la notion de répression.

— On admet le non-discernement absolu pour les mineurs de moins de 13 ans.

— On établit une codification des sanctions.

1° Remise pure et simple à la famille ;

2° Remise à la famille avec liberté surveillée — pour tenir compte de l'importance du foyer, même taré — sur la vie de l'enfant.

3° L'entrée dans une maison de rééducation

En 1935 : un projet de loi propose que le vagabondage ne soit plus considéré comme un délit.

En 1942, on reprend le projet de 1936 de Marc Rucart :

— Création d'un comité de coordination des services de l'enfance en danger moral ;

— Création de centres de triage et d'observation pour les délinquants.

Il faut noter le louable effort fait par la législation ces dernières années pour se pencher sur cette question des mineurs délinquants.

Ordonnance du 2 février 1945 :

— déclare le non discernement et l'irresponsabilité pénale de tous les mineurs, sans distinction entre plus ou moins de 13 ans ;

— disjonction des cas judiciaires si le mineur a des complices majeurs ;

— s'il y a crime, l'affaire passe devant la cour d'assises présidée par le juge du T.E.A. ;

— tous les mineurs délinquants doivent passer devant un tribunal pour enfants ; composition de ce tribunal : 1 juge pour enfant qui peut prendre seul des décisions — mais sans gravité ; 2 assesseurs non juges (médecins, assistantes sociales, pédagogues) dont obligatoirement une femme ;

— obligation d'une enquête sociale et d'examen médicaux et médicaux-psychiâtres ;

— suppression du casier judiciaire ;

— emploi de délégués professionnels à la liberté surveillée aidés de délégués bénévoles.

Législation dont nous n'aurions qu'à nous louer si les mesures prévues par la loi étaient suivies de réalisations effectives.

Les juges des T.E.A. se montrent compréhensifs envers les jeunes délinquants, mais combien y a-t-il de ces gens compétents, surtout en province ?

— Si le législateur a créé l'idée des services sociaux et médicaux attachés aux tribunaux pour enfants, il s'est déchargé sur l'initiative privée pour leur réalisation.

Les centres de triage et d'observation qui existent sont en nombre restreint : Villejuif, Auteuil, Savigny-sur-Orge, Rue de Madrid, Rue de Crimée ; et certains, à cause de la carence du personnel compétent, sont des foyers d'immoralité au même titre que les quartiers réservés de prison qu'ils sont sensés remplacer.

En effet, pendant l'enquête sociale familiale et médicale, les enfants sont placés dans les quartiers réservés de prison, en contact avec les condamnés de droit commun.

Trois ministères veulent avoir à charge l'enfance délinquante : Éducation nationale, Justice, Santé. Un comité de coordination des services de l'enfance en danger moral, est créé mais le manque de crédit empêche toute réalisation.

L'Éducation Nationale a le devoir de prendre en main la rééducation des délinquants. Elle ne possède actuellement que quelques centres (anciens chantiers de Jeunesse) qui fonctionnent mal et ne se rend pas assez compte que la rééducation des délinquants est un problème absolument différent de la rééducation des arriérés.

C'est l'administration pénitentiaire qui a fait les plus gros efforts en France en faveur des mineurs délinquants. Elle possède quelques établissements remarquables, tels Lamotte-Beuvron, S. Hilaire, Cadillac, St-Jodard.

Dans ces centres, on éduque ces inadaptés. On les place tout d'abord dans des conditions physiques normales. Ils font l'apprentissage de la vie sociale et conquièrent leur liberté.

Il est regrettable de constater le petit

nombre de ces maisons de rééducation, le manque de personnel compétent dans des services aussi importants et l'absence de crédits pour une œuvre d'un tel intérêt humain. Il se peut que 5 à 600 enfants jouissent de ces techniques éducatives actives et compréhensives. Pour tant de milliers d'autres, la carence de l'Etat est totale, criminelle.

Et nous pensions avec Jean Roger que les mineurs ne sont pas coupables mais victimes. Victimes de l'influence de leur famille et de leur milieu, victimes de l'influence mauvais d'une société qui juge mais ne sait pas comprendre.

Quand, au nom de la société, le Juge parle à l'enfant, n'est-ce pas l'enfant qui devrait juger ?

Et contrairement à la thèse que soutenait le docteur Heuyer — on ne peut pas davantage changer le caractère d'un enfant que la couleur de ses yeux — nous croyons qu'avec assez d'amour et de compréhension, avec les crédits et les techniques nécessaires, on peut faire de ces adolescents rejetés au ban de la société, des hommes. Mais, pour prévenir le mal, et non le guérir, c'est la société elle-même qu'il faut changer.

Yvonne MARDELLE
(Loir et Cher.)

Sous la conduite de Roger, les jeunes du syndicat du Loir-et-Cher et les normaliennes sont allés visiter, le lendemain, le remarquable établissement de Lamotte-Beuvron.

Nous reviendrons sur cette visite.

OBSERVATION DE L'ENFANT BIOMETRIE

But du travail : tirer le meilleur parti possible d'un corps humain donné.

Le premier soin du gymnaste rééducateur est l'observation de l'enfant, sa mesure et l'établissement d'une fiche qui sera à la base du plan de gymnastique corrective.

Voici comment nous opérons dans la région parisienne, selon la méthode du docteur de Sambucy :

L'enfant est déshabillé dans une salle chaude, pesé, passé sous la toise. Nous comparons ses poids et tailles à ceux de la table de Landois (table faible, véritable cloche d'alarme, établie avec les enfants déficients des hôpitaux de Paris). Nous consultons la fiche médicale qui nous donne d'autres renseignements très précieux en gymnastique : tels que l'état du cœur, présence de troubles asthmatiques, etc... Nous avons ainsi une première appréciation de l'état général.

Ensuite, l'enfant passe au traçage. Le maître,

avec un crayon gras, trace la colonne vertébrale, station debout, décontractée, en partant de la 7^e cervicale. L'index de la main gauche tâte les vertèbres, une à une, tandis que la main droite marque d'un point la vertèbre ainsi décelée. On trace les épines iliaques que l'on touche facilement avec les deux pouces et enfin les crêtes des omoplates terminent le dessin. On obtient un dos où la moindre déviation devient évidente.

Tous ces éléments d'appréciation réunis, travaillons avec notre œil. L'œil du rééducateur, véritable œil morphologique, est un outil précieux qui examine, fouille, décèle et évalue. Déjà, au cours des opérations précédentes, il nous a apporté des renseignements importants sur l'allure générale du corps (tonique, hypotonique, affaissé, raide), sur l'état psychique (émotif, calme, mou), sur l'état nerveux (tremblements, chorée, perte d'équilibre). Maintenant, nous avons l'enfant debout devant nous, surélevé sur un petit tabouret, nous le regardons tranquillement et notre esprit enchaîne les renseignements donnés par notre œil. Le regard, comme un pinceau lumineux décèle le défaut de la statue humaine en partant du socle et jusqu'au front.

Les pieds et les jambes, sur quoi tout repose et tout pèse aussi : pieds plats, genu valgum, genu varum, jambe plus courte l'une que l'autre, cuisses atrophiées (mesures).

Le bassin : son aplomb est mis en évidence par la marque des épines iliaques et le pli fessier ; bascule du bassin en avant révélée par l'ensellure lombaire.

La colonne vertébrale, toute tracée, ne nous cache plus rien de sa forme : scoliozes dorsales ou lombaires, simples ou compensées. Nous mettons l'enfant de profil pour évaluer la cyphose. Percutons les vertèbres, enfant penché en avant, dos à plat, rechercher, le long des déviations, s'il y a des points douloureux. Examen des gibbosités liées aux déviations : enfant, jambes tendues, dos courbé, tête pendante ; maître en face de lui, examine la courbe du dos, dans le sens des côtes, à jour frisant.

Les épaules : les omoplates soulignées au crayon sont sur une ligne horizontale ou oblique, elles sont dans le plan du dos, ou saillantes, décollées, etc... L'articulation du bras roule en avant ou au contraire se maintient dans l'axe.

Ventre : de face, voici le ventre, dur, souple, mou, musclé, lourd, qui pend en avant, entraînant le squelette qui est au-dessus de lui. La solidité du ventre est mise en évidence en couchant l'enfant sur une table et en lui demandant de lever lentement les deux jambes à la verticale et de les abaisser lentement. Les ventres faibles laissent saillir les intestins entre les muscles en plusieurs bosses. Remarquons la présence de hernies opérées ou non.

J. BOULOGNE.

Les difficultés. — 1^o De nombreux textes sont trop souvent l'œuvre partielle sinon totale des parents. Je lutte contre cela, persuadé par ailleurs que cela se passera : les enfants deviennent facilement les textes qui sentent la collaboration et ne les choisissent jamais.

2^o L'enthousiasme du texte libre n'a duré qu'une quinzaine de jours : à cela deux raisons :

a) J'ai une classe à faible effectif où l'évaluation est insuffisante ;

b) Alziary n'ayant pas encore donné de suite à ma demande de correspondance, le travail manque de motivation.

A la fin du mois de février, l'élan a été renaissant à la veille de la parution de notre premier journal. Mais si Alziary ne vient pas à mon secours, le thermomètre baissera de nouveau...

3^o Nous voici au grave problème de la reproduction du texte. J'ai acquis un matériel de polycopie à l'extérieur puisque la C.E.L. n'a pas pu m'en fournir. Cela m'a coûté cher et les résultats sont lamentables. Nous ne pouvons tirer que douze textes bien lisibles. Nous les réservons pour les journaux à vendre (il faut bien vivre, même en coopérative) et pour la correspondance (à venir) les élèves ont chacun un cahier. Cela n'est pas extrêmement satisfaisant. Evidemment... l'imprimerie... Même en vendant douze journaux chaque mois, la coopérative n'est pas riche et... moi non plus. Si la polycopie pouvait se perfectionner et donner plus de textes lisibles, voilà pourtant un outil qui serait déjà bien à la mesure de nos moyens et de nos buts : il faut voir comme l'élève le moins doué pour l'écriture se distingue pour « calligraphe » l'original.

3^o Enfin, j'ai dû abandonner le texte collectif tel qu'il est exposé dans « la technique Freinet ». Le maître qui note lui-même les phrases des élèves a encore un rôle trop important surtout quand il s'agit d'un apprenti novateur. Je me suis rendu compte que je les amenais trop souvent, par mes questions à leur faire exprimer mes pensées et non les leurs ; et puis même si un enfant écrit lui-même au tableau, j'étais là et je ne le laissais pas écrire au tableau une phrase mal construite, j'étais trop difficile pour la forme. Enfin, j'avais trop le souci de les amener sur un sujet qui me plaisait.

Je me suis éliminé en envoyant les élèves tous ensemble ou en deux groupes ayant chacun leur tableau noir avec mission de faire une lecture. Ainsi, je puis m'occuper de mes tout-petits. Il faut voir avec quelle animation ils discutent telle forme verbale ou telle orthographe. Il me reste ensuite très peu de choses à dire. Cela m'a poussé à confier la mise au point des rédactions libres individuelles à la

collectivité. Je n'ai plus qu'à jeter le dernier coup d'œil.

Remarque sur les difficultés. — Le maître apprenti novateur doit transformer complètement son attitude : c'est plus difficile qu'on ne le croit.

D'une part, le maître éprouve une certaine réticence à se dépouiller de sa personnalité, de son rôle, de ses prérogatives traditionnelles.

D'autre part, les enfants ont aussi de la peine à remplir leur nouveau rôle, habitués qu'ils sont plus à obéir qu'à agir, plus à répondre qu'à questionner ou à parler d'eux-mêmes.

Satisfactions. — J'ai limité mon expérience au français et en partie au calcul, les résultats sont satisfaisants, les enfants savent mieux rédiger, ils se familiarisent beaucoup mieux avec la rébarbative grammaire. Les difficultés de la ponctuation, par exemple, ne résistent pas à l'examen collectif du texte au tableau. Quoique la tradition reprenne ses droits avec l'Histoire et Géographie (provisoirement, j'espère), je me sens obligé, par l'habitude naissante de la vivante classe du matin, à vivifier le plus possible ces « disciplines » (oh ! le vilain mot !).

Remarques. — L'école mixte traditionnelle a été obligée de créer des « moniteurs » élèves plus âgés allant apprendre le « ba be bi » aux tout-petits pour permettre à l'instituteur de s'occuper des plus grands.

L'école moderne permet au maître de s'occuper lui-même le plus possible du C.P. en habituant les plus grands à se passer le plus possible de la surveillance et de la parole de ce maître.

BONNOTTE (Nièvre).

Comment j'utilise le stéréoscope dans ma classe

Le stéréoscope, grâce à l'effet de relief qu'il donne, permet, mieux que l'image ou la projection fixe, de se faire une idée exacte de la montagne, de la mer, d'un port, d'un paquebot ou d'un viaduc...

Malheureusement, objectent de nombreux camarades, le stéréoscope présente un gros inconvénient pour les classes à effectifs importants : les enfants ne peuvent voir qu'à tour de rôle et l'examen des vues stéréoscopiques amène perte de temps et désordre.

Voici comment je procède pour éviter cet inconvénient : je mets une vue, le matin, dans l'appareil et permets aux élèves, qui ont terminé leur travail, d'aller à tour de rôle, l'examiner, tout à loisir, une, deux ou même cinq minutes. Quand ils sont de retour à leur place, ils notent brièvement sur une feuille spéciale, ce qu'ils ont observé. De temps à autre, nous

faisons une révision générale et parlons des vues un peu comme de voyages que nous aurions pu faire. Chaque fois, je suis étonné par la précision des détails qui me sont fournis par les enfants. Utilisé de cette façon, le stéréoscope a une valeur pédagogique certaine et permet, sans désordre aucun, ni perte de temps, de développer l'esprit d'observation et d'enrichir le vocabulaire.

André RUFFET, St-Blin (Hte-Marne).

UN CAHIER DU JOUR est-il un instrument inutile ?

J'entends le cahier du jour sur lequel on recopie, on met au propre les exercices faits au brouillon.

Je sais qu'un cahier bien tenu est un gage de propreté, d'ordre, de soin, etc... et que c'est le monument qui influe le plus sur la note de Monsieur l'Inspecteur : il lui permet de « contrôler » votre travail rapidement pendant sa brève visite et je connais certains instituteurs d'école libre qui sont passés maîtres dans cette sorte de poudre aux yeux. Mais ces qualités d'ordre, de soin, de propreté ne sont-elles pas aussi apparentes dans un journal manuscrit, dans une lettre écrite à un correspondant ? Et ce n'est pas la peur de la punition ou de la mauvaise note qui est à l'origine de cet essai de perfection !

J'ai calculé que les élèves passent deux heures par jour, un tiers de leur temps, à « remettre au propre » les exercices au préalable travaillés au brouillon : or, où la valeur pédagogique d'un tel travail ?

Ce qui compte dans un problème, c'est la recherche, les essais, les ratures et les erreurs mêmes. La « recopie » ne sert qu'à « user le temps » (c'est le moment où la classe est la plus silencieuse, donc la plus passive et sans intérêt. Sans compter les fautes que nos élèves font régulièrement en recopiant).

Je ne parle pas du coût de ces magnifiques cahiers reliés qui pourrait servir à d'autres achats plus utiles : un bloc-notes serait plus utile et plus efficace.

Mais que dirait Monsieur l'Inspecteur ?

ABONNEZ-VOUS A
ENFANTINES
(10 numéros)..... 40 fr.

Commandez la collection
complète d'ENFANTINES 400 fr.

POUR TOUTES LES COMMANDES
DE MATERIEL ET D'EDITIONS,
écrivez à FREINET, à VENCE (A.-M.)



EQUIPES ET TRAVAIL D'EQUIPES

Malheur à l'Homme seul ! (L'Evangile).

Le but de toute éducation doit être de préparer l'enfant et l'adolescent à sa vie d'homme, à sa vie sociale.

L'Ecole a-t-elle toujours rempli le rôle qui lui permettra d'atteindre ce but ? Son organisation même n'a-t-elle pas frustré parfois l'enfant d'un double bénéfice :

l'empêchant d'abord de connaître la vie ;
ensuite de s'orienter dans le chemin de l'expérience ?

Si le milieu scolaire n'était pas resté trop souvent en marge de la Société, si dans nos classes rituelles nous n'avions pas fait trop souvent une simple juxtaposition d'individus, nous aurions évité, sans nul doute, de jeter dans la vie des êtres qui n'y étaient pas préparés.

**

Quand on observe avec attention la vie d'une classe rituelle, nous constatons qu'il y a momentanément exception, qu'une fois au moins, elle s'organise à l'image de la vie. Cette exception, c'est l'enfant lui-même qui la crée, lorsqu'aux récréations, il est libre, lorsqu'il joue au « petit homme ».

Là, l'enfant nous montre combien « l'être isolé » est un fait anormal et combien le groupe, l'équipe est chose naturelle. Or, le groupe, c'est toute l'image de la Société.

L'enfant arrive à l'Ecole. C'est un tout jeune enfant. Va-t-il rester seul ?

A la suite d'enquêtes nombreuses, on a constaté ce qui suit :

1° Les « isolés » sont plus nombreux chez les très jeunes, ceux-ci s'adaptant difficilement aux groupes organisés.

2° La proportion des isolés est plus grande au début de l'année scolaire qu'à la fin, où souvent elle tombe à zéro. Nous avons tous observé qu'en général les nouveaux venus

restent à l'écart. La conclusion serait donc que l'intégration dans un groupe ne se fait pas sans une certaine adaptation préalable.

Y a-t-il des « réfractaires » ? Oui. Quelles sont les raisons de leur résistance, de leur isolement prolongé ?

J'ai connu un enfant qui, à la maison ou dans la rue semblait régner en maître. Arrivé à l'école, à 6 ans, durant plusieurs semaines, il n'a pas pu s'intégrer à un groupe. Toutes ses récréations se passaient auprès de sa maîtresse, lui donnant la main et la suivant dans toutes ses actions. Timidité, peur, caprice, sentiment complexe de ne plus se sentir le maître ?.. Autant de questions qui semblent expliquer les raisons de cette conduite.

En effet : timidité, caprice, peur, état de santé, égoïsme, imagination sont, là, des raisons multiples de l'isolement. Ajoutons-y également les habitudes vicieuses, le sentiment d'infériorité sociale.

L'enfant est très sensible à ce dernier sentiment et il est à remarquer que, dès qu'il se sent semblable à la majorité des autres il va vers eux. Qu'une différence quelconque se manifeste, qu'une infériorité existe du fait de sa santé, de ses conditions de vie familiale, de la mentalité de ses parents, d'une insuffisance de son habillement même, et voilà de suite un « isolé ».

Je relève trois cas intéressants signalés par des maîtres :

— celui d'une fillette qui croyait à sa supériorité sociale, fait extrêmement rare chez des enfants ;

— celui de deux enfants qui, unissant leur misère, ont formé un groupe prêt à se défendre ;

— enfin, le cas d'une fillette de 4 à 4½, se cantonnant « dans son immobilité et un isolement farouches ». La sensibilité devait être poussée à l'extrême dans ce dernier cas.

Nous pouvons conclure, qu'à l'état normal, l'enfant recherche la joie de vivre en communauté, d'agir en groupe.

A côté de ces « isolés volontaires », il y a ceux qui, subissant la loi du groupe, sont isolés par le groupe lui-même, rejetés comme indésirables.

Quelles raisons peuvent provoquer l'expulsion d'un enfant ?

Nous relevons : 1° La trop grande malpropreté d'un camarade. Ceci joue peu chez les garçons qui n'en sont pas à ça près ; 2° La trop grande différence de milieu social. Ce sont deux cas assez fréquents.

J'ai constaté, parfois, dans les écoles de campagne, des exclusions collectives et momentanées. Ainsi jouaient ensemble ceux du bourg ou les élèves de tel hameau demeuraient groupés aux récréations. J'ajoute que cela durait peu.

Nous avons tous remarqué également l'exclusion rapide du mauvais joueur, du ta-

quin, du méchant. Rarement celle du mal élevé chez les garçons.

Quelquefois, deux indésirables se rapprochant, plusieurs exclus forment spontanément un groupe « d'auto-défense », rival de celui qui les a exclus et risquant de mettre sa vie en péril le cas échéant.

Nous voyons combien le groupe s'affirme en n'acceptant en son sein que ceux qui, sans danger pour la petite collectivité, peuvent participer à la vie commune.

Nous constaterons aussi que si un certain esprit d'organisation sociale joue, il n'en est pas toujours de même de la pratique de la solidarité. Parfois le maître devra intervenir pour faire admettre un enfant dans un groupe. Mais il devra le faire avec toutes les précautions que nécessitent ces cas complexes de la volonté infantine collective. Il lui faudra éviter un heurt trop brutal de sa volonté avec celle du groupe. Individuellement, l'enfant acceptera ce que le maître lui propose, collectivement il s'y refusera obstinément. Si, à un instant, nous faisons pression, regardons les visages ; ils nous feront sentir que si l'on accepte, c'est que l'on plie devant la force.

En résumé, voici comment peut se comporter l'enfant dans ses jeux.

Rentrons en classe avec lui. Nous sommes au travail.

Dans une classe rituelle, après lui avoir fourni toutes explications, tous matériaux utiles, nous lui donnons en application un devoir.

Abandonné à lui-même, il cherche à se tirer d'affaire. Autour de lui, ses camarades sont dans la même situation... difficile, peut-être.

Rien ne semblerait plus naturel que de s'associer à ses voisins, pour sortir, tous ensemble, du « mauvais pas ». C'est exactement ce que nous faisons dans la vie courante.

Mais, maintenu par notre discipline, l'enfant poursuivra un moment encore son effort individuel, découragé il s'abandonnera. Peut-être à cet instant, recherchera-t-il, à tout prix, le contact avec ses voisins. Il copiera. Une mauvaise collaboration sera née.

Au lieu de priver l'enfant d'une saine collaboration, essayons de lui donner, de temps à autre, la permission de travailler avec ses camarades, nous arriverons à lui faire employer un moyen de progrès.

Puis l'heure viendra, où, devant tous les autres élèves, il soumettra son travail, le travail de son équipe à leurs critiques...

Ces situations pédagogiques que nous venons de voir serviront naturellement à l'éducation sociale. Elles offriront au maître mille occasions d'observer ses élèves et de jouer son rôle de correcteur, de conseiller.

Au début de l'introduction d'une telle mé-

thode de travail, le pédagogue suédois Falk a constaté qu'immédiatement 42,9 % des élèves recherchent des camarades de travail. Douze semaines après 71 % recherchent le travail d'équipe. Falk étudie aussi l'aptitude sociale des individus et remarque que ce sont les élèves intelligents qui comprennent dès le début, les avantages de cette collaboration.

L'équipe de travail sera née dans votre classe et, comme au jeu, l'isolement rejeté.

Aujourd'hui, la vie quotidienne est sous le signe de la division du travail et rien ne peut être accompli sans l'existence de l'équipe. Chaque coéquipier comprend cela et c'est ce qui fait la force de cohésion de l'équipe.

Toute équipe représente un double mouvement :

1° Un mouvement analytique de différenciation et de tâches individuelles.

2° Un mouvement synthétique de coordination et de représentation globale.

Dans le travail par équipe, l'enfant s'est habitué à ce double exercice d'analyse et de synthèse. Autrement que par des mots, il a pris connaissance du rôle qu'il aura à remplir plus tard.

L'équipe a ceci de particulièrement avantageux, c'est « qu'elle demande à chacun le meilleur de soi-même et qu'elle insère ce meilleur dans un travail commun ».

L'attitude des élèves se modifie : il y a place pour l'élève médiocre qui, alors, a conscience, non plus de sa médiocrité, mais de la part qu'il peut apporter lui aussi au travail commun. Il est en contact avec des plus forts que lui sans en être humilié.

Enfin, dans l'équipe il n'y a aucune place pour le « tireur-au-flanc ».

Quant au travail de recherche, de sélection, de globalisation, il est nettement supérieur à tout ce qui pourrait être fait dans des classes rituelles où règne constamment le travail individuel. L'équipe donne le goût au travail et pousse à l'invention. Elle est un stimulant.

Le travail par équipes a fait ses preuves à l'École, partout où il a été tenté sérieusement, que ce soit d'une façon intégrale ou fragmentaire.

Que ce soient des enfants de 9 ans ou de 14 ans (je ne parle que de ceux que j'ai eus) toujours a éclaté la joie de voir enfin arriver l'heure de ce travail de recherches, de documentation, d'observation entre coéquipiers, toujours s'est manifesté le regret de voir se terminer cette tâche d'équipes.

Voici, en témoignage, quelques appréciations d'enfants, petits campagnards de 10 à 13 ans, qui furent mes élèves.

Raoul P, 11 a $\frac{1}{2}$, nous écrit :

« Je pense que cette méthode est très intéressante, car on y voit beaucoup plus de faits qu'à l'ordinaire; on apprend mieux et on cherche plus. »

« J'aime beaucoup mieux la classe faite ainsi, c'est plus instructif. »

(Roger P..., 12 a.)

« Je suis très content et je pense que "ça" va continuer. »

(Robert D..., 12 a.)

« Cette méthode est plus active. Nous faisons plus de travail qu'à l'ordinaire. »

(André B., 11 a $\frac{1}{2}$.)

Par la formation d'équipes, nous avons donc créé une école toute d'action et de joie.

QUELS TRAVAUX D'ÉQUIPES POURRONS-NOUS REALISER ?

Nous ferons des observations nombreuses sur les animaux, les végétaux, les minéraux, les objets.

Tout un travail de documentation sur des sujets déterminés sera fait en équipes et le résultat exposé. De temps à autre, une équipe pourra faire un texte libre, résoudre un problème, construire des énoncés de problèmes, etc..

Des tableaux de synthèse sur le C. d'I., des réalisations manuelles se feront par équipes.

Le journal imprimé de la classe est aussi un travail d'équipe.

Les visites scolaires, observations complexes et de longue durée, ne peuvent se faire que par un travail de groupes, les travaux des groupes étant complémentaires.

Tout ceci n'est ni un minimum, ni un maximum. C'est purement à titre indicatif.

COMMENT FORMER SES EQUIPES DANS UNE CLASSE ?

a) Les laisserions-nous se faire spontanément, au gré des enfants ? Si beaucoup de conditions morales et intellectuelles étaient remplies, ce serait là une solution idéale. Mais la réalité est autre.

Deux cas se présenteront :

Depuis peu, vous avez votre classe et, physiquement, moralement, intellectuellement, vous en connaissez mal les éléments. C'est un gros écueil. Votre premier travail ne sera pas de former immédiatement vos équipes, mais de chercher à connaître, le plus rapidement et le plus complètement possible les enfants qui vous sont confiés. Pour cela vous aurez le travail et les jeux. Dès que vous jugerez suffisants vos renseignements, formez vos équipes. Elles ne seront pas sans subir quelques modifications, car vous-même, au cours de vos observations, vous serez amenés à modifier votre opinion sur tel ou tel enfant.

Si, par contre, le maître a ses élèves depuis plusieurs années, sa tâche en est grandement facilitée.

Dans un cas, comme dans l'autre, il les connaîtra d'autant mieux qu'il aura eu soin de noter, à chaque instant les observations

d'ordre physique, moral et intellectuel qu'il aura pu faire sur eux.

A titre d'indication, voici la composition d'un cahier signalétique que j'ai employé pendant plusieurs années. Dire qu'il représente une formule idéale serait se montrer bien osé, mais personnellement je l'ai trouvé suffisant et à portée de tous.

Sa composition :

I. Milieu familial :

Matériel : Distance de l'École :
 Moral :
 Père : Profession :
 Mère : Profession :
 Frères et sœurs : Nombre :
 Rang de l'enfant :

Observations :

II. Etat physique :

Maladies contractées :
 Vue :
 Oûie :

III. Etat moral :

Tenue - Habitudes :
 Traits de caractère fortement marqués :
 Manière de se comporter :
 En récréation :
 Envers ses camarades :
 Envers ses maîtres :

IV. Etat intellectuel :

Observateur :
 Travail préféré :
 Aptitudes :
 Inaptitudes :
 Insuffisances :

Les § I et II sont certainement les plus délicats à remplir. Il faudra leur conserver un caractère confidentiel. La collaboration de personnes sérieuses et du docteur est indispensable... On ne peut négliger de les traiter.

Les § III et IV, quoique demandant une certaine prudence dans leur établissement, n'offrent pas la même difficulté, ni le même caractère confidentiel. De plus, le maître peut opérer seul.

Vous trouverez d'autres modèles plus complets d'examens d'enfants. Mais plus ils sont complexes, moins ils sont à la portée du seul instituteur.

Enfin, vous pourrez compléter vos observations et vos enquêtes par les tests.

Certes, il ne faut pas être esclave des tests et le plus prudent est, je crois, de ne voir en eux qu'une indication.

Dans nos classes nous appliquons simplement les tests de développement. Si nous avons plus de temps, nous appliquerions les tests d'aptitude. Quoique les enfants y soient soumis assez rapidement, nous avons fait très, très peu d'erreurs. (Tests employés : Terman.)

b) De combien d'élèves seront formées vos équipes ? Là encore bien des choses à considérer.

Le mobilier scolaire aidera ou entravera votre organisation. Il faut que, matériellement les coéquipiers puissent travailler ensemble, à portée de leurs documents. Leurs déplacements doivent être rapides, silencieux. Ayant bénéficié de deux mobiliers scolaires, j'ai été amené à constituer des équipes de 6 et des équipes de 4 élèves.

6 élèves : C'est trop lourd. L'équipe perd de sa souplesse et de son homogénéité. Le contrôle y est plus difficile, l'activité trop inégale chez les coéquipiers et la tâche du chef d'équipe trop difficile, notamment parce que le travail de synthèse y est plus compliqué.

4 élèves : est le nombre le meilleur, celui qui offre la plus grande facilité de travail. 2 ou 3 sont des nombres insuffisants et ne donnent pas l'impression d'une équipe complète. (Cependant certains travaux n'exigent que 2 ou 3 coéquipiers.)

c) Quelle sera la valeur des éléments composants ?

Personnellement, j'ai toujours essayé de doser également les équipes, chacune comprenant : 1 bon élève, 1 moyen, 1 passable, 1 médiocre. Dans ma classe c'est le dosage qui a toujours donné les meilleurs résultats.

Mais, je suis parfois obligé d'opérer différemment, en constituant une équipe d'élèves faibles, retardés, qui, dans des équipes normales, ne feraient aucun progrès. C'est le cas cette année. A cette équipe qui n'est pas du niveau général de la classe, je ne demande que des travaux réduits, en rapport avec ses possibilités.

La composition des équipes demande donc une certaine prudence. Il faut éviter également d'y faire se rencontrer des tempéraments qui, par leur opposition plus ou moins violente, amèneraient la dislocation ou par leurs types trop identiques créeraient une équipe trop fortement axée vers un défaut ou une qualité.

D'où la grande utilité de vos annotations : tests, cahier signalétique dont nous parlions précédemment.

d) Toute équipe demande un chef :

Une nouvelle difficulté surgira.

Retournons en récréation et voyons à nouveau ce que nous enseigne l'enfant.

Nos enfants ont formé leurs groupes de jeux. Il leur faut des chefs : Le choisiront-ils ou l'accepteront-ils ? Presque toujours, ils l'accepteront. Sa propre personnalité impose le chef. Souvent c'est lui l'organisateur du jeu parce qu'il est plus actif, parce qu'il a l'imagination plus féconde. Souvent aussi, il a l'initiative du jeu, adopté par le groupe.

Ensuite, s'il le faut, lui-même choisira celui qui le secondera, qui, en général, agira

comme lui soit par admiration, soit par imitation. Plus rarement, l'opposition entre chef et second amènera la dislocation du groupe. Mais le jeu organisé, le chef risquera de ne plus être accepté, mais subi.

On le subit parce qu'il est le plus fort, parce qu'il a de l'audace, de l'autorité. On le craint aussi. Quelquefois, un enfant est choisi comme chef parce qu'il est un « luron ». On le choisira aussi parce qu'il est nouveau et beau-parleur.

Mais l'enfant s'en tient-il uniquement à cet aspect extérieur ? Pas toujours, car son choix se porte souvent sur un camarade intelligent.

« ...une institutrice s'étonnait de ce qu'un enfant malingre et qui paraissait beaucoup moins actif que ces camarades, ait pu exercer une autorité durable et non discutée sur son groupe. Mais elle ajoutait : « Il est réellement rusé et très intelligent ».

Les qualités d'ordre physique, moral et intellectuel sont donc celles que doit posséder le chef.

En résumé, les personnalités s'imposent. Les moins doués les acceptent par admiration, par esprit d'imitation ou par résignation.

Votre cahier signalétique vous sera d'un grand secours et, vous reportant à vos annotations, votre choix sera plus facile quand il vous faudra désigner vos chefs d'équipes.

Désigner, est-ce bien là, le mot ? Si, d'office, sans consulter vos élèves vous leur donnez des chefs, il semble que vous ne faites que déléguer votre autorité. Vous établissez une hiérarchie. Est-ce bien là ce qu'il faut faire ? Non. Vos enfants demandent autre chose et, le meilleur est de remettre, avec certaines précautions, le choix du chef aux équipiers eux-mêmes. Autant que j'ai pu le constater, les enfants sont, dans ce cas, des juges sévères et ils choisiront presque toujours le camarade le plus qualifié. Evidemment, il peut y avoir... accident. Mais qui ne se trompe jamais ?

Durant toute l'année scolaire, conserverez-vous les mêmes chefs d'équipes ? Est-ce très profitable ? Il serait bon d'avoir, dans un groupe de travail, au moins deux enfants capables d'assumer la fonction de chef. Leurs capacités seront inégales, mais cela nous permettra de changer et d'avoir, dans une certaine mesure, avec le changement, un nouvel élan de l'équipe.

Du reste, j'ai remarqué presque toujours qu'en l'absence du chef, par un accord tacite, un des coéquipiers prend sa place et, là encore, c'est généralement le plus capable de ceux qui restent.

L'EQUIPE AU TRAVAIL :

Comment, mes équipes formées, ai-je opéré ?

a) Pour un travail à exécuter en un temps

très court (une heure par exemple), une observation, je donnais rapidement quelques explications, répondais aux questions des élèves, n'oubliant pas, toutefois, quand une question était simple, ou quand elle permettait de dire : « Tu demanderas à ton Chef d'équipe ». J'évitais ainsi des pertes de temps et rehaussais l'autorité du chef. D'autres fois, je ne donnais les explications qu'aux chefs d'équipes, lesquels, ensuite, instruisaient et dirigeaient leurs camarades. Cette façon d'opérer ne peut être que si vous avez de bons chefs qui ont bien leur équipe en main ; chose facile à savoir pour un maître.

b) Pour un travail plus long, de documentation par exemple, ensemble, maîtres, chefs et équipiers, nous discutons et arrêtons le plan ou la partie de plan sur lesquels devait porter le travail. Puis, la tâche de chaque groupe était donnée. Elle était tantôt identique, différente, tantôt complémentaire.

A cet instant précis, le chef d'équipe devenait responsable de la marche du travail. A lui de diriger les recherches, de grouper les documents, de répartir les petites tâches de chacun. A lui de faire appel au maître dans les cas embarrassants.

J'ai rarement vu un chef ne pas prendre son rôle au sérieux. Et le va et vient des élèves, fouillant dans les documents (fichiers divers, bibliothèque de travail, musée scolaire...), anotant, discutant, sélectionnant, était vraiment pour le maître un spectacle réconfortant... la joie de vivre, d'agir, brillait sur tous les visages.

Une question délicate surgissait-elle ? Le savoir de tous et le mien ne suffisaient-ils pas ? C'était l'occasion de nouvelles recherches... quelquefois à longue échéance.

En fin de travail, venait la mise au propre. En général, deux élèves assumaient le gros de la tâche : celui qui avait la plus belle écriture et celui qui était le meilleur dessinateur. (Il faut, autant que possible, avoir dans chaque équipe un bon dessinateur.)

Le même entrain, le même dynamisme se retrouvaient quand, par équipes, toujours, les élèves confectionnaient, par la gravure, les tableaux de synthèse sur le Centre d'Intérêt.

Mais où j'ai senti l'esprit d'équipe s'affirmer le plus, c'est au cours des Visites scolaires, où l'enfant allait dans l'inconnu et accomplissait un travail complexe, assez long, réalisable seulement par équipes.

Dans l'ensemble, une véritable passion s'emparait des enfants et il me fallait toute mon autorité pour maintenir l'ordre et arrêter le travail à l'heure prévue.

Je terminerai par cette remarque que, dans certains travaux (travaux manuels, visites scolaires), vos équipes ne sont pas obligatoi-

rement les mêmes. Le travail même vous oblige à grouper vos élèves différemment à l'ordinaire, à subdiviser certaines équipes.

Un peu brièvement exposée, voici comment j'ai, dans ma classe, conçu les équipes de travail. Équipes qui changent l'aspect de la classe et lui donnent l'allure d'une société en miniature.

Je conclurai par cette citation :

« C'est l'équipe, dit Mme Carroi, qui fixe équitablement et de bonne heure, les rapports d'autorité et de liberté, elle qui substitue la différenciation consciente à l'uniformité indivise, elle qui amorce l'organisation sociale nécessaire. »

COQLIN.

A propos des visites scolaires

Le n° 9 de la revue *L'Éducateur* publie un article de M. H. Coqlin sur les visites scolaires des élèves de sixième nouvelle. C'est un problème qui a préoccupé l'équipe de « sixième nouvelle » du Lycée d'Angers au cours de ses réunions hebdomadaires. L'étude du milieu constitue en effet la nouveauté marquante de la réforme et c'est le premier pas vers un enseignement basé sur l'étude de la nature et non plus purement livresque.

Avec M. Coqlin nous sommes d'accord sur la nécessité du travail d'équipe, mais notre expérience, assez courte il est vrai, nous a montré les inconvénients des « visites » en groupe. Le nom même de « visite » me semble prêter à confusion. Il rappelle trop le touriste qui pendant les vacances parcourt les salles d'un musée en un quart d'heure se contentant d'écouter les propos du guide et de regarder ce qui est marqué de trois croix sur le guide Michelin. A la « visite » nous avons substitué « l'exploration ».

1° Les visites de la poste, de la gare, de quelques usines que nous avons faites au début de l'année présentent, certes, un intérêt, mais nous avons eu l'impression qu'elles ne faisaient pas un ensemble condensé et que les élèves n'en tiraient que peu de bénéfice. Nous les avons abandonnées et nous avons entrepris l'étude systématique de la ville, quartier par quartier, rue par rue, dans le passé et dans le présent : situation géographique de la ville (construction d'une maquette), plan de la ville aux diverses époques, origine des noms des rues, caractère des rues commerçantes, artisanales, bourgeoises, différents types d'immeubles, anciens et modernes (avec croquis), étude des monuments d'art civils ou religieux, étude de l'artisanat, de l'industrie moderne. C'est peut-être là un projet ambitieux qui ne sera qu'amorcé cette année mais poursuivi dans les années futures.

2° Au cours des visites en groupe, nous avons constaté que l'enfant intimidé par la présence des camarades ne pose que peu de questions. Certains élèves, cachés par d'autres, ne voient rien et n'entendent rien. D'autre part, l'ingénieur chargé de guider nos élèves au cours de la visite d'une usine a tendance à s'adresser non pas à son jeune auditoire mais au professeur qui accompagne et qu'il juge plus réceptif.

Notre méthode est calquée sur le scoutisme. Nos élèves sont divisés en équipes qui quittent le lycée séparément sans surveillance du professeur mais après avoir reçu de celui-ci une fiche sur laquelle le plan de travail est indiqué. En réalité, une surveillance discrète est exercée ! Les élèves étudiant un quartier, il est très facile aux professeurs de le parcourir, de voir si toutes les équipes sont au travail et même de donner en passant quelques conseils. Cette méthode présente le grand avantage de développer chez l'enfant l'esprit d'initiative, la débrouillardise, les dons d'observation. Nous avons constaté avec plaisir que d'excellents résultats avaient été obtenus, les uns visitant une église ne se sont pas contentés de la parcourir, ils sont allés interroger le curé de la paroisse et lui ont demandé l'origine de l'édifice, les plans, etc... D'autres sont entrés chez de vieux artisans, ont bavardé avec eux sur leur métier, les difficultés actuelles et les ressources d'autrefois. Malheureusement, certains adultes ne savent pas parler aux enfants et leur disent parfois de gros mensonges pour se débarrasser d'eux, mais ce n'est qu'un demi mal car l'esprit critique de

l'enfant s'éveillera peu à peu.

Certains collègues reculeront devant la responsabilité en cas d'accidents, mais il n'y a pas plus de raisons de voir un accident se produire pendant ces sorties que lorsque l'enfant vient au lycée et, d'autre part, la réglementation actuelle est beaucoup plus compréhensive et s'est adaptée aux méthodes nouvelles d'éducation.

On peut aussi nous objecter que l'enfant abandonné à lui-même n'osera pas, s'il est timide, interroger les adultes, que certaines équipes ne sauront pas observer. Nous avons constaté qu'il n'en est rien, chaque équipe a à cœur d'obtenir au moins autant de renseignements que les autres. D'autre part, si le professeur juge que l'une d'elles s'est montrée déficiente, il peut lui donner quelques précisions et lui conseiller de recommencer son exploration le jeudi suivant. Nous avons, d'autre part, demandé aux élèves de faire eux-mêmes volontairement des enquêtes. Quelques enfants se groupent et vont visiter une boulangerie, par exemple. Ils en rapportent des dessins, des documents, font une petite conférence à leurs camarades et organisent, le cas échéant, une petite exposition dans la classe. C'est ainsi que cinq élèves sont allés interviewer le Directeur du « Courrier de l'Ouest », principal journal d'An-

gers. Ils ont visité l'imprimerie et sont revenus avec un grand nombre d'objets qui décorent un panneau de la classe.

Nous ne prétendons pas que tout soit parfait, mais nous avons la conviction que notre méthode qui laisse plus de liberté à l'enfant développera sa personnalité. Nous serions heureux de connaître les critiques de nos collègues, soit directement, soit par l'intermédiaire de « L'Éducateur ».

*Le Proviseur du Lycée David d'Angers
à Rennes.*

Au sujet du Dictionnaire

Le C.A. de Pâques de la C.E.L. m'a chargé de mettre un point final à la question irritante du dictionnaire coopératif. Œuvre entreprise avant guerre, discutée publiquement dans *L'Éducateur*, dans les réunions du C.A. au congrès de Grenoble, et en vase plus ou moins clos par la Commission du Dictionnaire qui avait ses réunions et ses équipes de travail.

En 1939, à la guerre, nous en arrivions à la lettre P, le travail n'était pas définitif. Le Plan de la troisième partie du dictionnaire n'était pas nettement établi, il y avait encore fort à faire et nous n'étions pas fixés sur les modalités financières de l'édition.

Puis vint la guerre et la dispersion de nos équipes de travailleurs. Il y avait donc plus de cent camarades qui travaillaient au dictionnaire en 1938-1939.

Davau prétend qu'ils n'étaient plus que trois en 1940 — c'est certain. Mais a-t-il consulté la C.E.L. en 1945, à sa réorganisation, pour connaître ceux qui étaient prêts à continuer la tâche ?

Il a travaillé seul et modifié complètement sa conception, dit-il ? C'est possible, mais n'est-ce pas à la suite des discussions de la Commission, de la C.E.L. ?

Peut-il prétendre n'avoir rien gagné au travail coopératif de trois années ?

Je persiste à croire après étude du dossier, des circulaires reçues en 1939, que les idées de Davau n'étaient pas précises dans leurs moindres détails, quand il a commencé à travailler coopérativement, que peu à peu ses idées se sont clarifiées et que, somme toute, ses idées neuves de 1940-1945 sont le fruit d'une discussion et le reflet de l'œuvre coopérative, dont il fut et reste dans cette branche le meilleur ouvrier.

Quelle conclusion tirer d'une décision prise par Davau de continuer seul un travail entrepris coopérativement, et interrompu par la guerre ?

Pour mon compte, ayant travaillé, mais si peu, pour le dictionnaire, je me garderai bien de prononcer des paroles définitives qui pourraient être considérées comme inamicales par les uns, dures par certains, injustes par les autres, conciliantes par la majorité. Avec les possibilités actuelles de la Coopé, nous pourrions nous permettre maintenant d'éditer un dictionnaire. En 1939, nous n'aurions peut-être pas trouvé le million nécessaire. En 1946, nous trouverions peut-être les 5 ou 6 millions indispensables. Notre œuvre coopérative du dictionnaire a disparu avec la tourmente, ce sera une tristesse de plus jointe à toutes celles de cette maudite épreuve. Tant pis ! de nombreuses tâches nous sollicitent.

Je ne pense pas que nous entreprenions de si tôt l'édition d'un dictionnaire. Notre encyclopédie scolaire nous sollicite... et lorsque le dictionnaire Davau paraîtra, s'il nous convient, s'il convient à nos élèves, il conviendra, j'en suis sûr, nous saurons le recommander, puisque nous n'en aurons pas de meilleurs avec le regret que ce dictionnaire ne soit pas nôtre, et ce faisant, nous continuerons à œuvrer coopérativement avec l'esprit C.E.L. qui nous permet, par exemple, comme avant guerre, de recommander et de diffuser des films que nous n'avons pas édités, mais que nous avons choisis dans les éditions des capitalistes puisque nous ne pouvons faire autrement, en attendant de faire mieux. — R. FAURE, Noyarey.

REPOSE

à la demande d'une recette
pour fabriquer une pâte à photocopier

Rechercher de l'argile aussi pure que possible (je veux dire : avec le moins possible de gravier et matières organiques). La laisser sécher. La broyer avec un pilon. Tamiser avec une passoire ou un tamis fin, pour éliminer les grains de sable. Délayer la « farine » obtenue dans de l'eau (une terrine, par exemple). Laisser déposer, ce qui demande beaucoup de temps. Les particules les plus fines se déposent les dernières et, par conséquent, à la surface. Quand l'eau est claire, décanter et avec une cuillère recueillir la couche de pâte la plus fine, qui sera d'autant plus épaisse que l'argile sera plus pure.

Abonnez-vous à
L'EDUCATEUR

L'Éducation Populaire

VII. — Les Foyers ruraux

Au paysan ne sauraient convenir les mêmes loisirs éducatifs qu'à l'ouvrier. En lui sommeille toujours vivace, même aux heures où les travaux rustiques lui laissent quelque répit, la préoccupation de ses terres et de ses moissons.

Aussi a-t-on pensé qu'une formule différente devait être mise au point à son intention, et l'on a conçu, un peu à l'image des « 4 H » Club Américains, le « Foyer Rural ».

Le Foyer Rural, sur le berceau duquel se sont penchés deux Ministères, l'Éducation Nationale et l'Agriculture, diffère de la Maison des Jeunes parce qu'un enseignement agricole pour les hommes, ménager pour les femmes, y est prévu, et aussi parce qu'il n'est pas réservé aux jeunes gens ; des hommes d'âge mûr pourront aussi le fréquenter.

Il adopte en général la forme coopérative qui a cet avantage de faire participer ses membres à sa vie et à son rayonnement, et il est le plus souvent intercommunal, les jeunes de plusieurs villages et parfois les adultes y viennent, tantôt le soir, tantôt toute la journée pendant la morte saison ; parfois même des docteurs leur permettent d'y passer la nuit.

Dans les cas les plus privilégiés, c'est à la fois une petite Université populaire, une École Agricole et Ménagère, un cinéma et un Centre de distractions variées à la fréquentation desquels le paysan et la paysanne trouvent plaisir et profit.

Dans certaines régions, les réalisations sont déjà assez avancées ; à côté de cercles modestes, qui vivent essentiellement grâce au dévouement de quelques instituteurs, des Foyers plus importants se sont créés, qui ont pu acquérir un important immeuble grâce aux subventions de la Direction de l'Éducation populaire, de la C.G.A., du Syndicat des Instituteurs et du Conseil général, et dont les activités multiformes rassemblent une fraction notable de la population de tout un canton.

Mais ces initiatives ne doivent pas rester isolées. Nous espérons avoir un jour un Ministre qui sera le Jules Ferry de la IV^e République et qui prendra essentiellement pour tâche de satisfaire les besoins du peuple en matière d'éducation. Il demandera hardiment aux Finances des crédits substantiels et il encouragera les bonnes volontés qui, partout en France brûlent du désir de donner aux couches populaires les loisirs éducatifs qui jusqu'ici leur ont été refusés. — DEMOS.

QUESTIONS ET RÉPONSES

Notre ami Mawet (Belgique) nous communique, en nous demandant notre point de vue, une question qu'on lui pose comme une devinette :

Vous avez vingt élèves. Deux enfants arrivent avec un carabe et les autres ne s'y intéressent pas. Qu'allez-vous faire ?

Sous sa forme pédagogie nouvelle, une telle question est bien d'esprit ancienne école. L'auteur suppose qu'il y a — déjà ! — une scolastique de pédagogie nouvelle et que, en face de ce problème, on doit pouvoir fixer d'avance la réponse de l'instituteur et le comportement des enfants.

L'auteur n'a pas encore compris que notre pédagogie, bien que répondant aux besoins des enfants, n'est pas à la merci... d'un carabe. Un grand courant d'intérêts et de travail domine notre classe. Ce courant, nous le créons et l'entretenons par l'Imprimerie à l'École et le texte libre, par la correspondance interscolaire, par tout notre système complexe de plans de travail et de conférences.

L'arrivée du carabe ne doit pas obligatoirement dominer notre complexe. Il se peut, en effet, que la classe, accaparée par des travaux qui répondent à des besoins profonds, ne se passionne pas pour les bestioles. Quand nous allons à notre travail, est-ce que nous nous arrêtons pour cueillir les belles fleurs qui nous appellent au bord du chemin ? Que se passera-t-il alors ? Si les deux élèves sont incorporés dans une équipe qui les réclame, ils remiseront leur trésor dans une boîte qu'ils ouvriront... plus tard. Sinon, ils pourront, en équipe, examiner le carabe, le préparer pour le musée, rédiger un court compte rendu dont ils feront bénéficier les camarades.

Si la classe s'y intéresse, le carabe deviendra au même titre que d'autres sujets d'intérêts, un élément actif de notre travail.

Notre École tend à redevenir le torrent de vie qu'elle n'aurait pas dû cesser d'être. Quand le filet d'eau s'en va, sans vigueur et sans force, la moindre brindille tombant en travers de son cours, l'arrête ou le dévie. Mais quand le courant est puissant, un tronc lui-même ne le gêne pas toujours : l'eau s'en sert de bélier contre les obstacles.

Ainsi seront utilisés les carabes dans notre école vivante.

**

Autre question de Mawet :

Avec nos techniques, les instituteurs travailleraient moins.

D'abord, est-ce là le but de l'École de faire travailler les instituteurs ? Et les meilleures méthodes seraient-elles celles qui épuisent le plus

les maîtres ? Ou bien veut-on dire que, avec nos méthodes, les instituteurs peuvent plus facilement tricher et voler l'argent qu'on leur donne.

Ce ne sont certainement pas des instituteurs qui se font cette illusion, car tout le monde sait comment les méthodes traditionnelles nécessitent une part importante de tape-à-l'œil, de mensonge, de cette besogne qu'on fait en sachant qu'elle ne profitera à personne. Comment travaillerait-on avec efficacité et ténacité lorsqu'on est dominé par le formalisme, la monotonie et le faible rendement d'une pratique qui plonge inévitablement dans la routine.

Et comment le travail ne serait-il pas meilleur dès que l'éducateur est pris, dans tout son être, par l'aspect nouveau de son sacerdoce ? C'est un peu comme si on comparait le travail du soldat à l'exercice et l'activité capricieuse et souriante du jardinier dans son royaume.

La seule chose exacte, c'est que les formes de contrôle traditionnelles ne sont plus valables pour les classes travaillant selon nos techniques. Il n'y a pas que nous qui devons moderniser nos méthodes : MM. les Inspecteurs seront bien obligés d'en faire autant et il serait bon que, sans plus tarder, en accord si possible avec les instituteurs, ils s'en préoccupent.

**

De Morien (Morbihan) :

Ne pensez-vous pas que, devant la masse des devoirs écrits par les élèves, l'instituteur ne doit pas se contenter d'écrire le titre au tableau, puis de faire voter. Oui, certes, tout à l'heure, il mettra au point le texte choisi, mais tout d'abord, au moment du choix, c'est-à-dire au moment le plus important de la journée, l'instituteur ne doit-il pas donner son opinion. Ne rien dire afin de laisser les enfants libres ? Cette liberté est illusoire car parfois ils ne jugent pas en connaissance de cause.

Je ne pense pas que l'instituteur doive avoir le droit de veto, mais il se doit, me semble-t-il, d'éclairer le choix des enfants, de leur faire comprendre leur responsabilité.

Non, je ne suis pas du tout de cet avis. J'ai toujours recommandé de laisser les enfants s'exprimer librement, car c'est le seul moyen pratique de savoir exactement ce que sentent, ce que désirent, ce que peuvent les enfants. Là nous prenons vraiment le pouls de notre classe et nous agissons et réagissons en conséquence.

Nous aurons le temps, lorsqu'ils se seront exprimés, de faire entendre notre voix, de donner nos conseils. Si vous voulez diriger cette expression, vous courez le grave risque suivant : c'est que le travail que vous ferez sur le sujet choisi ne réponde pas à l'intérêt majeur des enfants et que cela vous amène les désillusions que nous avons souvent signalées.

Attention ! vous glissez vers la scolastique et vous imitez tout simplement l'éducatrice habile qui, par une leçon bien conduite, intéresse, de l'extérieur, ses élèves au sujet qu'elle a choisi.

Nous avons découvert une voie royale : le véritable intérêt de l'enfant. Ne la perdons pas, pour des raisons scolastiques auxquelles nous devons et pouvons trouver d'autres solutions.

**

M. L..., classe de fin d'Etudes, milieu minier, a essayé la méthode Freinet : il a introduit dans sa classe le fichier de calcul ; il n'a obtenu aucun succès !

Il y a danger à choisir dans L'Éducateur ou dans la liste du matériel Freinet un instrument de travail comme on choisit un outil dans un catalogue du Bon Marché.

Neuf fois sur dix, celui qui essaye choisit le Fichier de Calcul (voudriez-vous voir au service des ventes) parce que c'est un moyen simple et qui ressemble fort aux méthodes traditionnelles (en apparence), il demande peu de dépenses, un minimum d'efforts personnels ; j'achète des fiches, je les mets dans des boîtes, je les pose sur la table et je dis aux élèves : « Travaillez ».

Cela n'a rien à voir avec la méthode Freinet ou avec l'Éducation Nouvelle. En lui-même, le F.C. n'est qu'un moyen d'acquisition du mécanisme des opérations et des problèmes. Appliqué dans l'esprit de l'école nouvelle, il ne diffère en rien d'exercices corrigés par le maître. Il n'acquiert sa valeur que si la liberté de travail préside dans la classe, si les enfants sont habitués à satisfaire leur curiosité, s'ils ont le sens du travail personnel ; et cet esprit, qui est sans doute le point le plus difficile à introduire dans les écoles traditionnelles, est en somme le but et le couronnement de la méthode Freinet.

Je comprends que ce collègue soit déçu : ses élèves, abrutis par les méthodes de traditions et la rude discipline de la région minière, n'ont rien pu retirer de cette innovation. Ils haïssent l'école, se méfient du maître, attendent leur quatorze ans pour avoir un peu de liberté. Cette liberté de travail qu'on leur offre ne leur dit rien qui vaille : quoi d'étonnant qu'avec de tels futurs citoyens, notre République ressemble si peu à une République ! — BOUTRY.

Il est certain qu'il ne faut pas attendre un progrès pédagogique décisif de l'introduction dans une classe des Fichiers auto-correctifs, si cette introduction n'est préparée et entretenue par une atmosphère créée grâce à d'autres outils de travail : Conférences, Fichier Scolaire Coopératif, Correspondance interscolaire, Impimerie à l'École.

**

De Barathon (Allier) :

Ancien stagiaire de Gap, je viens vous faire part d'une petite expérience que j'ai réalisée dans ma classe et qui a donné très rapidement de bons résultats. C'est votre théâtre d'enfants qui m'en a donné l'idée.

J'ai donc monté dans ma classe une petite scène très simple, un rideau, quelques panneaux recouverts de papier « tapisserie ». Cette scène est surélevée d'environ 70 cm.

Voici comment je m'en sers :

J'ai d'autre part rassemblé tous les livres de morceaux que j'ai pu trouver.

Après lecture et choix du texte journalier, pendant que l'élève copie son texte au tableau en vue d'une correction ultérieure, chaque enfant choisit une lecture (de préférence se rapportant au texte) et « monte » sur les planches pour la lire à ses camarades.

Les timides ont rapidement pris du culot. Et rapidement aussi, on arrive à lire avec expression. J'agis de la même façon pour les récitations. C'est une véritable joie pour les gosses, ils y prennent un grand intérêt et voudraient tous monter à la fois.

Ils lisent donc une « histoire » entière. Mais pour bien lire, il faut qu'ils l'aient déjà lue deux ou trois fois des yeux avant de monter.

Peut-être ai-je défoncé une porte ouverte ! Que pensez-vous de cela ? — R. BARATHON, Loriges par St-Pourcain-sur-Sioule (Allier).

Je pense que c'est excellent.

L'avantage de ces planches s'apparente à ceux, incontestables aussi, du guignol dont nous parlerons sous peu.

De M^{lle} Daugy-Bouvet (Jura) :

Sous le titre « Suffisance ou inconscience », vous donnez l'extrait d'une lettre d'institutrice... Pourquoi donc cette institutrice n'aurait-elle pas de bons résultats ? Pourquoi ses élèves seraient-ils plus sots que les vôtres ? Hors de chez vous, n'y a-t-il point de salut ?... Une méthode ne vaut que par ce que valent ceux qui s'en servent...

Avant l'emploi des machines agricoles, il y avait aussi des paysans qui, exceptionnellement, obtenaient de belles récoltes. Mais exceptionnellement, comme résultat d'un concours de circonstances particulières : qualité de la terre, intelligence du paysan, application, etc... Mais pour un de ces cas, il y en avait mille où les récoltes étaient défectueuses par rapport aux normes actuelles. Pour améliorer ces normes, nul besoin d'augmenter la valeur humaine du paysan mais seulement la valeur technique. S'il

sait conduire ses machines, il fera du meilleur travail qu'autrefois avec sa pauvre bêche.

De même en éducation. Nous ne nions pas l'importance de la valeur personnelle des éducateurs, mais nous disons que ces mêmes éducateurs qui, dans les circonstances actuelles, avec beaucoup de fatigue, ne produiront que du 8 %, peuvent, avec de meilleurs outils et des techniques plus efficaces, donner du 80 ou du 100 %. Il suffit qu'ils soient initiés à ces outils et à ces techniques.

Il est donc faux de nous objecter toujours : une méthode ne vaut...

L'objection n'est valable que pour les méthodes verbales qui attendent tout des éducateurs.

**

De la même :

Le maître est obligé de beaucoup travailler avec les élèves, plus peut-être que dans l'ancienne méthode... et le travail personnel de l'enfant peut être bien diminué.

Si l'on entend par travail personnel, les devoirs individuels de l'ancienne école, sans doute. Si nous parlons de travail personnel véritable, l'objection n'est pas même soutenable.

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Institut des Sciences de l'Éducation

V^{me} SEMAINE PÉDAGOGIQUE

Le succès remporté par les précédentes Semaines pédagogiques a démontré qu'elles répondaient à un besoin ressenti par tous les éducateurs.

L'Institut universitaire des Sciences de l'Éducation a cru bien faire en invitant les éducateurs à se rendre à nouveau à Genève du 15 au 20 juillet pour y réfléchir ensemble sur les tâches pédagogiques du moment actuel.

Cette Semaine pédagogique qui est en même temps un cours de perfectionnement pour le personnel enseignant, est placée sous le patronage du Département de l'Instruction publique de Genève. Elle comprendra des conférences publiques sur les problèmes éducatifs de l'heure présente, des causeries sur des sujets concrets en rapport avec les sciences de l'éducation, et des entretiens et échanges d'expériences sous la direction de spécialistes. Les participants à cette semaine auront l'occasion de visiter le Bureau International d'Éducation, l'Exposition Internationale de l'Instruction publique, etc... De plus amples renseignements peuvent être obtenus auprès de l'Institut universitaire des Sciences de l'Éducation, Palais Wilson, Genève.

LIVRES ET REVUES

L'Ecole Nouvelle Française, n° de mai 1946 :

Cite une page de Dr Montessori sur les « Plans successifs de l'Education », correspondants aux différents âges de l'enfant qui seraient comme autant de métamorphoses.

Nous vous demandons si cette conception est vraiment juste et si elle ne viendrait pas d'une mauvaise conception du milieu éducatif qui oblige l'enfant à se comprimer anormalement pour éclater à un moment donné, favorablement ou défavorablement.

Si l'enfant est dans un milieu répondant à ses besoins, s'il peut mener normalement ses expériences tâtonnées et s'initier graduellement aux techniques qui lui permettent de dominer la nature, on ne constate point ces crises marquant le passage d'un plan à un autre.

Nous signalons seulement la chose que nos enquêtes, à même nos matériaux, nous permettront de préciser.

*
**

Méthodes Actives, n° de mai 1946.

Publie une longue étude d'un groupe d'études de Langres sur l'*Enseignement Individuel* par un système de fiches qui s'apparentent assez à celles que Dottrens avaient mises au point dans son école.

Nous ferons à cet emploi des fiches le même reproche que nous avons fait à la méthode de Dottrens : on ne change rien à la forme de l'enseignement didactique et verbal. Seulement, comme on se rend compte que le Manuel Scolaire est un outil déplorable, on adopte le système des fiches sur lesquelles on inscrira une matière à peu près semblable.

Nous ne nions pas qu'il y ait, à une telle pratique, un certain progrès. Mais elle ne corrige pas l'erreur scolastique ; elle l'aménage pour mieux la faire durer.

Nous sommes non seulement contre le manuel scolaire mais aussi contre la pratique des leçons et des devoirs qui ont abêti tant de générations. Nous avons trouvé par nos efforts une autre motivation. Nous avons découvert d'autres mobiles, beaucoup plus humains et d'une efficacité incontestablement supérieure. — C. F.

*
**

Deux revues pour les campeurs :

Camping plein air : Susse, éditeur, 13, rue de Grenelle, Paris-7^e ; abon^t un an, 125 fr.
Tourisme et Travail.

Ces deux revues contiennent en même temps d'excellents documentaires pour notre F.S.C.

*
**

POUR NOTRE REVUE DES LIVRES

Les éditeurs nous envoient des exemplaires de presse de leurs nouveautés. Nous signalerons régulièrement à l'avenir tous les livres que nous recevons ainsi.

Que les camarades qui désirent lire ces livres pour compte rendu dans *L'Educateur* nous en fassent la demande, en précisant les titres qui les intéressent particulièrement. (Les livres devront nous être retournés après lecture).

*
**

BASIAUX-DEFRANCE : *Introduction à la vie des castors*, Edit. de l'Onde, Carcassonne.

Une vie des castors nous intéresserait beaucoup et il serait bon que des camarades compétents se préparent à nous donner une brochure B.T. à ce sujet. L'auteur dit avoir des documents passionnants. La présente brochure ne nous apporte qu'une philosophique discutabile et hors du sujet.

*
**

IX^e Conférence Internationale de l'I.P. (procès-verbaux et recommandations). Bureau International d'Editions, Genève.

Nous lisons dans un rapport de la Belgique :

« M. Kuypers (Belgique) répond aux diverses questions qui lui ont été posées. Il fait remarquer à M. Grandjouan que la grande liberté accordée au personnel enseignant par le plan d'études belge introduit en 1936 a dérouter certains instituteurs. Ils ont donc eu besoin d'instructions précises. Le ministre actuel est resté partisan du plan de 1936, mais il a estimé nécessaire de prévoir, de semestre en semestre, le minimum de connaissances à acquérir. Il ne faut pas que liberté signifie anarchie... »

Ce sont des avertissements qui doivent nous engager toujours davantage à organiser nos techniques pour qu'on ne puisse pas nous accuser un jour de substituer à l'ordre que nous voulons une anarchie que nous réprouvons.

Changements dans l'Enseignement Supérieur Américain

Des changements remarquables sont en train de se produire à l'heure actuelle dans l'E.S. des U.S.A. En général, il y a un retour à des méthodes plus formelles et une réduction sensible dans le libre choix laissé aux étudiants. Pendant la guerre, l'Armée a assuré l'instruction dans un grand nombre d'établissements et, selon la méthode habituelle de l'Armée, n'a donné aucun choix à l'étudiant quant aux ma-

tières à étudier et très peu de temps pour les étudier. Les facultés ont été profondément impressionnées par les résultats obtenus par l'Armée, par sa discipline et on assiste à une tendance à copier ses méthodes.

Les facultés sont aussi influencées par une vague générale d'hostilité à l'« éducation progressive », des écoles maternelles jusqu'aux facultés. A mesure que les produits des écoles primaires et secondaires « progressives » ont atteint les facultés, les éducateurs hostiles à la théorie se sont plaint avec véhémence : tandis que ces jeunes gens pouvaient témoigner d'une belle personnalité, il y avait de vastes étendues de la culture ordinaire que possèdent des êtres humains civilisés, dont ces jeunes gens étaient ignorants, et de façon troublante. Le nouveau programme exigera de chaque étudiant, surtout dans ses deux premières années, un groupe obligatoire de sujets, comprenant l'histoire américaine, des sciences physiques et la composition anglaise.

Au collège Saint-Jean, Annapolis, Maryland, on trouve une autre innovation qui se rapporte à cette tendance. Ici, toutes les études sont centrées sur une liste d'environ 100 livres, considérés par ceux qui ont établi la liste, comme les meilleurs de tous les temps. Chaque étudiant doit, au cours de ses quatre années d'études, lire et assimiler ces livres ; le travail en classe consiste surtout en discussions avec l'instructeur sur le contenu de l'un de ces livres et à faire des applications des idées contenues à des problèmes de la vie contemporaine. Les éducateurs « progressistes » font de fortes objections à ce programme, car, disent-ils, l'application aux problèmes contemporains n'est jamais complètement faite, et que, dans l'ensemble, il vaut mieux partir du temps présent pour remonter dans le passé.

L'Université de Chicago, centre de recherches pédagogiques, a fortement influencé le Collège Saint-Jean. Le brillant et jeune président de l'Université de Chicago, Dr Robert Hutchins, croit que les étudiants américains viennent trop tard à l'Université, et que l'étudiant brillant est inutilement retardé par l'instruction donnée pour le niveau des étudiants plus ternes. En conséquence, l'Université de Chicago accepte les étudiants qui ont deux ans de moins que l'âge normal et donne le diplôme de bachelier ès-Arts, deux ans plus tôt. L'étudiant continue pendant deux ans de plus, et travaille, après avoir obtenu son diplôme, un peu à la manière des étudiants anglais sous la direction d'un tuteur. Les éducateurs « progressistes » acceptent le plan de travail avec un tuteur. Leur objection cependant porte sur le degré de standardisation qui existe dans les études des jeunes gens préparant leur diplôme à l'Université de Chicago.

Une Ecole Artistique Professionnelle à Kielce

(POLOGNE)

Les autorités voïevodales et municipales de Kielce, désireuses d'éveiller les instincts artistiques en sommeil dans les masses paysannes, ont institué dans cette ville une école artistique professionnelle.

Le succès en est considérable : le nombre d'élèves est monté en peu de temps de 6 à 120.

L'enseignement qui dure quatre ans, y est gratuit, l'internat est de règle et les élèves nécessitent en outre des effets. La condition d'admission est le certificat d'études primaires.

La matinée est consacrée à l'enseignement général ; l'après-midi, au travail à l'atelier, réparti en cinq sections :

1° Sculpture de la pierre et du bois ; 2° Photographie ; 3° Tissage ; 4° Reliure ; 5° Industrie du jouet.

Une section de menuiserie est prévue.

La méthode pédagogique vise à éveiller le tempérament artistique personnel de l'élève et s'interdit le travail d'imitation.

Les résultats sont très encourageants et l'école est fière que ses élèves, devenus des artisans-artistes issus du peuple et travaillant pour le peuple, enrichiront le folklore polonais.

**

André Mareuil, d'Adviers (Vienne), recherche un LITTRÉ complet, en bon état. Un camarade voudrait-il lui céder ce dictionnaire ?

**

Nous avons au village une marnière dont la marne fut autrefois utilisée pour fabriquer des tuiles. Des collègues connaissent-ils le moyen de la transformer pratiquement en terre à modeler ? Mode de coloration ?

Turin (Doubs).

Le présent numéro a été achevé d'imprimer le 6 Juin 1946

Le gérant : C. FREINET.

