



Le long défilé des membres du Congrès, à Angers (Pâques 1949)

Pour préparer les débats du Congrès

I. — *A la recherche d'une orientation pédagogique sûre*

Une entreprise comme la nôtre qui, par le travail permanent de ses milliers de collaborateurs et de ses trente commissions, vise à rien moins qu'à reconsidérer et notre technique scolaire et le comportement des éducateurs, ne saurait aller sans une orientation sûre, que nous devons nous appliquer sans cesse à préciser et à sauvegarder. Un congrès comme celui qui va s'ouvrir, où fonctionneront simultanément une quarantaine d'équipes, ne serait qu'une vaste foire s'il n'était animé par un esprit qui en coordonne sans cesse tous les enseignements.

C'est cet esprit et cette orientation, que nous tâchons de dégager dans les pages qui suivent.

II. — *A propos des B.T. - Ne nous laissons pas égarer*

A tout seigneur, tout honneur. Au cours de ces derniers mois, on a fort peu parlé de notre technique de travail, sinon pour porter certaines accusations inconsidérées qu'il n'est même pas nécessaire de dénoncer ici, tel ce prétendu « culte de la spontanéité » que démentent tous nos soucis inclus dans cette formule suffisamment éloquente d'Elise Freinet : *La part du maître, la part de l'enfant.*

Mais, sans considérer l'usage auquel nous le destinions, on a pris un de nos outils, notre belle collection Bibliothèque de Travail, dont on s'est complu à montrer les faiblesses, ou même les erreurs, sans considérer si cette entreprise constitue un progrès considérable sur tout ce qui existe à ce jour dans ce domaine, et si cette œuvre, essentiellement collective, a besoin moins de critiques gratuites que de collaborateurs avisés, susceptibles de faire sans cesse progresser une formule qui a désormais fait ses preuves.

Car enfin, comme nous l'avons écrit déjà dans notre article du 1^{er} juin 1950, nous n'ignorons pas les faiblesses de brochures limitatives qui ne sont éloquentes que dans le vaste ensemble d'une sorte d'encyclopédie du Travail, mise au niveau de l'enfant et qui exige la culture des Maîtres et la multitude des connaissances.

Nous ne sommes qu'au début d'un immense travail de recherches et c'est parce que nous risquons d'être indignes que nous avons, dès le début de notre expérience, doublé nos B. T. du *Fichier scolaire*, plus souple, plus facilement enrichi et qui, toujours, doit compléter, amplifier nos B.T. Ignorer cet esprit de recherche probe, c'est ignorer tout notre effort et il est regrettable que des camarades ne fassent pas le redressement indispensable tant de fois signalé dans « Naissance d'une Pédagogie Populaire ».

C'est parce que nous connaissons les faiblesses de nos B. T. que nous nous employons à les corriger peu à peu. Il n'y a qu'à comparer les opuscules récemment parus aux premiers numéros de la collection pour apprécier nos progrès, gages de notre souci de continuer ce chemin vers la documentation exacte et objective dont nous avons besoin.

Ces critiques d'une collection prise en soi, en dehors de sa fonction d'outil, risquent de nous égare — elles nous ont déjà quelque peu égaré — en nous détournant de nos préoccupations essentielles qui sont non pas l'amélioration toujours souhaitable d'une collection de brochures, mais le perfectionnement et l'adaptation de nos techniques de travail.

Nous nous égarons.

Nous étions en train de nous égarer avant même ces critiques, et, pour si paradoxal que cela paraisse, c'est peut-être la tendance OGNi qui est à l'origine de la déviation. OGNi, en effet, cesse d'être un documentaire pour devenir une sorte de petit livre de lecture qui se suffit — et c'est peut-être là une des raisons de son succès dans certaines classes — parce qu'il se rapproche davantage de la formule traditionnelle que notre conception originale de brochures de documentation et de travail. Si nous continuons sur cette voie — et nous sommes sur la pente — on nous demandera de bonnes petites brochures digests, qui seront comme des leçons en raccourci dont l'enfant marquera le titre sur son plan de travail, et il n'aura nul désir de rien ajouter — et l'instituteur pas davantage.

Je sais bien que la formule OGNi partait d'un souci pédagogiquement excellent, et que nous ne devons absolument pas perdre de vue : faire le plus possible vivant et adapté aux enfants. Mais cette précieuse conquête ne saurait se faire aux dépens des exigences de notre technique de travail.

Et c'est cette même déviation qui, aujourd'hui, au nom d'un contenu mal défini, nous pousse vers la réalisation de brochures B.T. d'histoire, qui seraient comme des morceaux de manuels — des morceaux d'excellents manuels, pensons-nous — qui se suffiraient parce que l'instituteur, autant que l'enfant, y trouverait non seulement l'exposé des événements correspondant à une période donnée, mais aussi l'explication de ces événements, l'énoncé des rapports qui constituent la philosophie de l'histoire.

Le travail serait alors simplifié dans les classes. Au lieu de prendre le manuel d'histoire, on aurait l'enseignement historique débité en une série de brochures séparées : une brochure sur le colonialisme, par exemple — pour prendre le sujet le plus brûlant — apporterait l'état définitif de la question. Il n'y aurait plus qu'à lire... et à comprendre.

Que des groupes de camarades, que des maisons d'éditions s'essayent à réaliser de semblables brochures digest, nous n'y voyons aucun inconvénient. Leur introduction dans les classes traditionnelles serait peut-être un progrès technique — si on l'autorise. Je dis peut-être, parce que tout dépend de ce que vous aurez mis dans ces brochures, de la façon dont vous l'aurez présentée, et du profit que pourra en faire l'enfant. Nous avons dépassé ce stade. Pour tâcher de retrouver une ligne pédagogique pour nos B.T., la ligne qui, à l'origine, a suscité la naissance des B.T., il nous faut, encore une fois, préciser et nos besoins et la façon dont nous pensons employer ces outils de travail selon les exigences de l'école du peuple.

Nous sommes contre un enseignement dogmatique, c'est-à-dire que nous voulons éviter de présenter à l'enfant des solutions et des idées toutes faites qui ne sont, en définitive, que nos solutions et nos idées, toujours sujettes à caution et changeantes avec les données historiques, le milieu et les événements. Ces solutions et ces idées ne seront formatives, elles ne s'incorporeront vraiment et

utilement à la personnalité que si elles sont le résultat de la propre expérience infantine, des recherches motivées, des comparaisons et des synthèses que suscite la nouvelle vie scolaire.

Toute notre technique de travail est fondée sur cette conception constructive de la connaissance et de la science, fruit de l'expérience sous toutes ses formes, mais essentiellement fruit de l'expérience, en ce sens que nous ne partons jamais de la définition et de l'explication adultes, si lumineuse et si simple semble-t-elle, parce qu'elle est synthèse, mais de la soif de l'enfant, de son désir d'expérimentation et de recherche, de la confrontation des hypothèses et des solutions, du choix qui se fera, oui restera pendant, mais en connaissance de cause. Cette façon de procéder — la preuve est aujourd'hui évidente — prépare dans tous les domaines des hommes curieux, qui restent curieux, qui ne se satisfont pas de solutions qu'on leur présente toutes faites, qui savent réfléchir, parce que réfléchir c'est se documenter, expérimenter, comparer, opter et décider ; des hommes qui savent s'adapter aussi aux nécessités de l'heure, qui sauront construire et monter.

Vous voudriez, qu'à l'occasion d'une brochure B.T., nous présentions aux enfants un « contenu » nourri d'une belle leçon sur le colonialisme. Si vous tirez vous-même les conclusions, l'enfant ne les tirera pas. Vous croyez qu'il a compris vos explications : il n'en a pas vécu les éléments et vous risquez de ne lui enseigner que des mots. Vous trouvez que certaines de nos brochures sont incomplètes, que la brochure tunisienne ne présente que des maisons bourgeoises et oublie les bidonvilles. Mais d'un mot, vous montrerez vous-mêmes à vos enfants les insuffisances de la brochure. Avec votre aide, ils chercheront alors dans le fichier les divers aspects de la vie péjorative des travailleurs dans les colonies : cagnas primitives, spectacles de détresse et de misère, scènes d'enfants mendians. Et, parce qu'ils auront contribué à chercher eux-mêmes les éléments de la connaissance, parce qu'ils auront contrôlé et complété le livre ou la brochure, ils se seront vraiment imprégnés des éléments de cette synthèse, dont ils sont les acteurs. Ils auront dépassé l'acquisition verbale et formelle d'un contenu qu'ils n'auraient pas créé ; ils se seront incorporés l'idée du colonialisme.

Nous reviendrons, s'il le faut, sur cette discussion qui aura, sans doute, ses échos au Congrès. J'ai tenu à rappeler la fonction essentielle d'outils de nos B. T. La couverture porte : « Pour le travail libre des enfants. » Nous apportons des matériaux pour construire et non des habitations toutes faites qu'il suffirait de passivement occuper. Nous devrions peut-être ajouter en sous-titre à nos B. T. (la proposition est très sérieuse) : « Attention ! Ces brochures sont loin d'être complètes ; elles apportent des documents réunis avec soin par les instituteurs et leurs élèves ; tu ne dois pas t'en contenter. Enquête, expérimente, fouille ton fichier, lis tel et tel livre afin de pouvoir ensuite juger le plus sainement et le plus justement possible. Ton instituteur t'aidera. »

Peut-être aurons-nous avantage à rechercher en commun le meilleur moyen d'utiliser ces documents, de leur faire dépasser le stade de documents pour les hausser à l'indispensable notion de synthèse et de science. Ce contenu qu'on nous demande, et avec raison, c'est à nous à le préparer et à le définir comme aboutissement du travail de nos élèves. Cette philosophie de l'Histoire, cette notion de son utilité dont parle avec raison Fontanier, c'est à nous d'en discuter pour en définir les modalités d'intégration active dans la vie de l'enfant ; à nous de voir comment nous devons réaliser à cet effet telles brochures, compléter ou corriger tels documents, ouvrir les yeux, aider à la compréhension vivante. Ce seraient là sujets utiles et, sans doute, indispensables de B.E.N.P. et non de B.T.

Avec une telle conception de l'usage actif de nos B.T., nous ne voyons pas tellement d'inconvénients à introduire dans notre Bibliothèque de Travail des documents qui nous paraissent incomplets, à condition que nous ayons donné à l'enfant l'esprit critique, que l'instituteur ait lui-même retrouvé cet esprit critique, que nous lui ayons indiqué au besoin quelle pourrait être la part du maître pour l'utilisation aux fins de synthèse des documents que nous avons recueillis ou réalisés et qui font de notre fichier documentaire le complément nécessaire de nos brochures.

Cela ne signifie certes pas que nous devons sous-estimer le souci de vérité des documents que nous présentons. Nous continuerons, comme nous l'avons toujours fait, à rechercher collectivement le maximum de vérité dans cette documentation, sans jamais oublier cependant que toute documentation incomplète — et elle ne peut jamais être complète en 24 pages — est toujours fautive.

Mais le rappel de cette fonction des B. T. dans notre technique de travail va nous permettre de mieux tracer la ligne générale de cette collection.

Nous revenons d'abord à notre conception première : nos B. T. sont documentaires ; elles présentent, comme qui dirait, le squelette d'un sujet, en laissant aux éducateurs et aux élèves le soin de compléter ce squelette (nous donnerons, si nécessaire, explications et références), le soin aussi de l'armer de muscles et d'organes divers susceptibles de l'activer et de lui donner vie et efficacité.

La B. T. doit amorcer et faciliter l'indispensable travail de recherche et de synthèse. Loin de présenter une brochure comme un tout vivant, donc apparemment complet, nous devrions en signaler nous-mêmes les trous et les insuffisances : « Cherche dans ton fichier ; demande à tes parents ; écris à tes correspondants, enquête, compte, mesure, complète telle donnée, vérifie si ces chiffres ou ces documents recueillis à tel endroit de France sont valables pour ta région. »

C'est de ce travail personnel et vivant sur la base de nos B. T., avec la part du maître, que nous attendons les vertus les plus sûres d'une éducation constructive et libératrice.

Je sais qu'en disant cela, je vais satisfaire certains éducateurs de nos grandes classes. Je satisferai moins nos camarades des C. E. qui étaient fiers, et à juste titre, des brochures simples qui honorent leurs efforts.

Il nous faudra justement trouver le joint entre le documentaire sec et mort qui n'a jamais été notre souhait, et le récit vivant qui tend à n'être que récit apparemment complet, et qui, de ce fait, n'engage pas à la recherche personnelle et à la critique. De ce point de vue, reconnaissons que nos B. T. genre OGNI ferment trop radicalement le cercle des recherches et des curiosités et qu'il serait utile d'ouvrir, par delà les 24 pages de la brochure, des portes nouvelles vers l'enquête et la connaissance, avec des questionnaires et des travaux à entreprendre ou à compléter, de façon à faire de ces brochures non une forme nouvelle de manuels mais des outils de travail rationnels et efficaces.

Il nous appartiendra de poursuivre, sur ces bases, la mise au point de ces outils.

Nous ne faisons pas cette mise au point pour excuser les faiblesses évidentes de nos travaux ni pour esquiver nos responsabilités. Nos camarades savent, au contraire, avec quel souci de l'expérimentation collective permanente nous venons sans cesse tous nos projets de brochures dans le creuset actif où s'élabore, par une discussion constructive, à même nos classes, le progrès évident de nos outils de travail. Nous savons gré aux personnes qui, de l'extérieur, s'intéressent à nos réalisations, des critiques et suggestions qu'ils veulent bien nous apporter. Mais nous n'oublierons pas que c'est nous, en définitive, et nous seuls, qui, à même notre travail scolaire, sommes en mesure d'opérer les mises au point indispensables.

Notre but est bien, en l'occurrence, d'éviter farouchement l'asservissement de notre pédagogie à des outils de travail qui, si perfectionnés soient-ils, n'ont valeur de progrès que dans la mesure où ils sont mis patiemment, rationnellement et humainement au service d'une technique de travail qui vise la formation en l'enfant de l'homme de demain, dans une société qui saura dominer le machinisme pour accéder à un véritable humanisme prolétarien.

*
**

III. — Comment nous comprenons le « contenu » de l'enseignement

Après ce que nous venons de dire de nos B. T. outils de travail et non Digests ou ersatz de manuels, il semble inutile d'insister sur cette notion de « contenu », dont on aurait tendance à faire le *ba ba* de l'éducation progressiste.

Je suppose que les promoteurs de la formule ont voulu marquer, avec raison, que ce n'est pas dans sa valeur intrinsèque et statique que se mesure la portée d'une éducation, mais dans son souci primordial de chercher la vérité — et pas seulement la vérité en soi, mais aussi la mouvante vérité sociale qui, dans le processus de développement surgit des antagonismes entre l'ancien et le nouveau et qui permet de combattre l'erreur, où qu'elle se trouve, par un dépassement permanent de ces contradictions.

S'il en est ainsi, nous sommes à 100 % pour la recherche permanente de ce contenu que nous préférons appeler *esprit* et *but* de notre enseignement. Si nous n'étions pas en permanence à la recherche de cet esprit et de ces buts — de ce contenu —, notre travail n'aurait aucune raison d'être, parce qu'il nous

confinerait dans un empirisme scolaire que nous devons sans cesse dépasser ; et ce sont ces dépassements qui nous valent les enthousiasmes et les dévouements dont nous nous enorgueillons.

Malheureusement pour bien des camarades, parler de contenu c'est sous-entendre la matière accumulée dans les livres et les manuels et qui est destinée à être ingurgitée par un contenant plus ou moins mûr pour le recevoir. Et c'est pourquoi nous regrettons l'introduction dans la discussion d'une formule qui fait illusion, qui est peut-être valable pour le second degré, — elle a, sans doute, d'ailleurs été lancée par des secondaires — mais qui ne saurait apporter chez nous, sous cette forme, que regrettables malentendus. C'est toujours à même la vie, dans la pratique, que le contenu s'affirme comme élément actif des luttes à mener, des problèmes à résoudre et des obstacles à surmonter.

**

Peut-on, en effet, parler de contenu dans notre enseignement de la morale puisque, récusant toute instruction dogmatique, nous nous appliquons d'abord, par nos techniques de création et de coopération, à vivre cette morale qu'on a trop longtemps enseignée sans la pratiquer ?

Mettrons-nous un contenu dans les livres d'instruction civique, alors que nous vivons l'instruction civique par l'organisation même de nos communautés de travail ?

Un contenu dans nos livres de lecture ? Nous n'éditions aucun livre de lecture, ou plutôt, nous en éditons un, au jour le jour : c'est le grand livre de la Vie. Et celui-là, on n'a qu'à l'ouvrir ; il est, de nos jours, suffisamment éloquent. On nous dira peut-être qu'encore faudrait-il l'interpréter. Cette interprétation, que nous ne négligeons pas, n'est jamais à faire doctoralement, mais à même la vie, par les enfants et le maître eux-mêmes, qui s'évertuent à retrouver, à travers le bourrage de crânes dont ils sont victimes, les lois mêmes de la vérité, de la justice sociale et de l'humanité. Il appartient aux Instituteurs, et à notre Groupe, de rechercher, de produire s'il le faut, pour les mettre à la disposition des enfants, par le Fichier, les documents littéraires qui aideront à mieux comprendre le monde pour mieux le dominer.

Parlera-t-on du contenu en calcul ? Mais qui, mieux que nous, avec notre exploitation des complexes d'intérêts, peut aborder l'étude des vrais problèmes que pose la vie ? Et la vie pose aux travailleurs et aux fils de travailleurs des problèmes qui se jouent de la scolastique et auxquels nous devons essayer de répondre.

Le contenu de nos réalisations géographiques ? Peut-on vraiment, à l'heure actuelle, faire mieux pour enseigner une géographie vivante et humaine, que de s'engager dans la voie que nous avons tracée et qui, par l'étude du milieu, par la correspondance interscolaire, par le Fichier documentaire, par les échanges d'élèves, permet à nos enfants non seulement de se familiariser avec les aspects géographiques des divers pays, mais de l'initier, par la vie, aux grandes lois profondes de la science géographique ?

Un contenu dans les manuels de sciences ? Nous n'avons plus de manuels de sciences. Nous avons renoncé à enseigner des mots et des définitions. Nous visons moins à inculquer des notions qu'à former le sens scientifique par l'observation et l'expérimentation, qui restent les seules voies naturelles de la Science. Mais cette observation et cette expérimentation nous ramènent sans cesse dans notre milieu de lutte et de travail, en donnant à notre enseignement son vrai sens de culture au service du Peuple.

Resterait l'enseignement de l'histoire. Mais là, notre expérience nous a fait toucher, mieux encore que pour les autres disciplines, le néant et l'erreur de toute méthode qui prétend inculquer, par la leçon ou par le livre, des notions et des synthèses, seraient-elles progressistes, que l'enfant ne peut ni comprendre ni assimiler, parce qu'elles supposent une expérience préalable que l'enfant n'a pas encore, qu'il peut partiellement ou totalement acquérir, mais qu'il ne peut acquérir que par la vie active et la recherche dans son milieu.

Nous récusons donc, pour notre degré primaire, toute méthode qui nous obligerait à inculquer aux enfants un *contenu* qu'ils ne sont pas susceptibles d'accepter. Ce contenu, encore une fois, nous le réalisons par la base, par les enquêtes dans le milieu, par la compréhension juste des relations entre les événements que nous avons sous les yeux, et entre ceux du passé proche ou lointain. Il est exact que, dans ce domaine, pour cette réalisation d'une histoire à contenu vrai et humain, nous n'en sommes encore qu'au tâtonnement. Nous n'avons pas encore réuni toute la documentation nécessaire, et nous

n'avons pas encore, non plus, la méthode sûre pour l'utilisation et l'exploitation de ces documents. Mais nous sommes à pied d'œuvre et nous aboutirons, car, toujours, c'est de la pratique loyale que naît la connaissance.

En attendant, la question s'est posée, et elle se posera sans doute au Congrès de savoir si nous ne devrions pas contrebattre les affirmations historiques erronées des manuels en usage, par des démonstrations et des explications que nous jugerons plus conformes à la vérité historique.

Que les instituteurs entreprennent pour eux-mêmes, pour leur propre éducation et leur culture, une semblable mise au point, nous ne pourrions que nous en réjouir. Pour le sujet qui nous préoccupe, et qui est plus directement l'amélioration de nos techniques de travail, la chose se présente sous deux aspects :

— L'aspect pédagogique, et nous y avons répondu ;

— Un aspect laïque, et cela pose à notre organisation une grave question sur laquelle nous devons apporter notre point de vue.

*

**

IV. — *Les limitations que nous impose la laïcité*

Elle nous impose des limitations. Nous n'en rougirons que le jour où elles ne nous permettront plus de travailler au progrès de notre école laïque. Alors, comme au temps de Vichy, nous saurons ce que nous aurons à faire.

Pour l'instant, notre but, le but de notre mouvement n'est point de brandir un drapeau mais d'œuvrer pour la modernisation de notre école laïque. Et nous œuvrons non pas théoriquement, dans des conférences, dans des livres ou des revues mais pratiquement, dans nos classes telles qu'elles sont, avec les enfants tels qu'ils sont, avec l'administration, les règlements, les examens, et sans oublier la surveillance indirecte, mais parfois sévère et dangereuse, des parents eux-mêmes.

Nous faisons comme l'ouvrier dans son usine, qui est bel et bien contraint de respecter les règlements, qu'il s'efforce cependant, par son action syndicale et politique, de rendre plus humains et plus acceptables. Quand les conditions imposées lui paraissent trop dures ou trop injustes, il ne craint pas, s'il le faut, d'affronter la lutte pour obtenir le maximum d'avantages, même en régime capitaliste.

Nous respectons, nous aussi, les règlements de l'École. Nous les respectons, il est vrai, moins dans la forme que dans l'esprit, parce que la forme de ces règlements n'est souvent qu'une caricature réactionnaire de l'esprit libéral tel que l'ont généreusement défini les grands laïques dont nous nous recommandons (1).

(1) Si, par laïcité de l'enseignement primaire, il fallait entendre la réduction de cet enseignement à l'étude de la lecture et de l'écriture, de l'orthographe et de l'arithmétique, à des leçons de choses et à des leçons de mots, toute allusion aux idées morales, philosophiques et religieuses étant interdite comme une infraction à la stricte neutralité, nous n'hésitons pas à dire que c'en serait fait de notre enseignement national. Ce serait ramener l'instituteur au rôle presque machinal de l'ancien magister dont les deux attributs distinctifs étaient la férule et la plume d'oie, l'une résumant toute sa méthode, et l'autre tout son art. Si l'instituteur ne doit pas être un éducateur, quelques titres qu'on lui donne, quelque position qu'on lui assure, quelque savoir qu'il possède, sa mission est amoindrie et tronquée au point de n'être plus digne du respect qui l'entoure aujourd'hui. L'enfant du peuple a besoin d'autre chose que de l'apprentissage technique de l'alphabet et de la table de Pythagore ; il a besoin, comme on l'a si heureusement dit, d'une éducation libérale et c'est la dignité de l'instituteur et la noblesse de l'école de donner cette éducation sans sortir des cadres modestes de l'enseignement populaire. Or, qui peut prétendre qu'il y ait une éducation sans un ensemble d'influences morales, sans une certaine culture générale de l'âme, sans quelques notions sur l'homme lui-même, sur ses devoirs et sur sa destinée ? Il faut donc que l'instituteur puisse être un maître de morale en même temps qu'un maître de langue ou de calcul, pour que son œuvre soit complète. Il faut qu'il continue à avoir charge d'âmes, et à en être profondément pénétré. Il faut qu'il ait le droit et le devoir de parler au cœur aussi bien qu'à l'esprit, de surveiller dans chaque enfant l'éducation et la conscience au moins à l'égal de toute autre partie de son enseignement. Et un tel rôle est incompatible avec l'affectation de la neutralité, ou de l'indifférence, ou du mutisme obligatoire sur toutes les questions d'ordre moral, philosophique et religieux. « Il y a deux espèces de neutralité de l'école, disait très bien le ministre de l'Instruction publique au cours de la discussion de la loi : il y a la neutralité confessionnelle et la neutralité philosophique. Et il ne s'agit, dans cette loi, que de la neutralité confessionnelle. »

Nous respectons les règlements de l'École tels que les ont animés les Instructions ministérielles qui en sont la charte directrice. Nous nous efforçons de faire passer dans la pratique quotidienne de nos classes les vues généreuses mais hélas ! utopiques des hommes du début du siècle, pour qui l'École Laïque devait devenir la grande école d'humanité. Nos vieux instituteurs laïques ont été nourris de cet esprit qui constitue encore pour nous une plate-forme d'amélioration de l'École publique en régime capitaliste, dont il suffit que nous mesurions les limites et la fragilité, à la lumière des événements contemporains.

N'empêche que, dans le cadre de cet esprit laïque, avec la collaboration consciente et généreuse des éducateurs, avec la compréhension et bien souvent l'appui de nombreux Inspecteurs qui ont su ne pas sacrifier l'esprit de notre école à la forme de ceux qui voudraient l'enchaîner aux destins d'une classe condamnée, nous réalisons un effort qui constitue un incontestable progrès sur les méthodes dépassées. Les résultats obtenus jusqu'à ce jour justifient nos efforts à venir.

Certes, comme les ouvriers, nous rencontrons et nous rencontrerons des obstacles. Nous agirons de notre mieux, socialement, syndicalement, politiquement, pour abattre ces obstacles. Et nous passerons, nous aussi, à la lutte quand il le faudra, car l'histoire ne s'écrit jamais sans les luttes qui la conditionnent.

En attendant, nous réalisons des outils que sont destinés à ces écoles laïques que nous travaillons à moderniser. Ces outils ne sont point destinés à des écoles idéales, dégagées de toutes les contingences qui compliquent notre action. Notre imprimerie, notre journal scolaire, nos fichiers, nos brochures B.T., nos *Enfantines*, ont place dans toutes les écoles laïques, et nous sommes tenus, en conséquence, à des limitations que nous pouvons regretter, que nous pouvons et devons nous efforcer d'atténuer et de faire un jour disparaître, mais que nous ne pouvons, pour l'instant, transgresser sans risquer de faillir à la raison d'être de notre mouvement qui, par la masse des éducateurs, au sein de cette masse, étudie, travaille et lutte pour que l'École de demain échappe mieux que celle d'hier aux entreprises obscurantistes des exploités du peuple ; pour qu'elle apporte sa pierre, si fragile soit-elle, à l'effort de justice sociale et d'intercompréhension des hommes, à l'œuvre de paix si dangereusement menacée.

Nous sommes heureux de citer, à ce sujet, l'opinion de M. Pimienta, Inspecteur Général, qui écrit dans un récent n° de l'*Éducation Nationale* (1-3-51) :

« Pour la mettre à l'épreuve [la morale laïque], nous allons voir ce qu'elle « peut donner dans les cas les plus rebelles, en apparence du moins, dans le « cas d'un chrétien d'Action catholique et dans celui d'un militant marxiste. « En effet, l'un et l'autre sont des hommes passionnés et ils ont à leur service « une doctrine qui possède une forte cohérence logique. Il sera donc instructif « de rechercher comment ils peuvent enseigner une morale laïque.

« Evidemment, un maître catholique ne peut pas parler à ses élèves de « péché originel, ni de rédemption. Il ne peut pas leur parler de Dieu, ni de « Providence. Il ne peut même pas leur dire que les hommes forment une « grande famille qui doit s'unir dans l'amour d'un Père commun. Mais rien « ne l'empêche de leur montrer que les hommes éprouvent un désir très fort de « communion spirituelle et qu'ils ont le devoir de régler leurs rapports entre « eux à l'aide de la formule : « Aimez-vous les uns les autres ». Et si nous avons « affaire à un thomiste, il parlera de la recherche de la vérité et du besoin « de justice avec autant de force que le rationaliste le plus intrépide. Ce n'est « pas là toute la morale catholique, tant s'en faut, puisque la vie éternelle n'y « a aucune place. C'est la morale catholique transposée sur les valeurs com- « munes. Mais les paroles du maître auront toute la résonance de vérité souhai- « table, parce que les affirmations avancées cadrent avec ses convictions intimes. « Aucune d'elles ne peut blesser l'incroyant le plus ombrageux.

« De même, un maître marxiste laissera de côté les lois de la dialectique, « le matérialisme historique, et même la lutte de classe comme facteur dominant « de l'évolution sociale. Mais un homme pour qui la société socialiste n'est « qu'un acheminement vers la société communiste, où tous les besoins de « l'homme seront satisfaits et où l'homme sera enfin libre, prendra comme « base de son enseignement le perfectionnement de l'humanité et la conquête « de la nature par l'intelligence et le courage de l'homme. Il sera en mesure « d'exalter la solidarité et la fraternité humaines avec une conviction com- « municative.

« Il est même permis de se demander si ce ne sont pas ces deux maîtres qui seront parfois le plus près l'un de l'autre. Ainsi, le programme de la classe de fin d'études comprend un chapitre sur les différentes formes du travail. Le catholique et le marxiste trouveront les mêmes accents pour mettre en relief la dignité de toutes les formes du travail, le droit du travailleur à une juste rémunération, le fondement moral de la propriété juste. Seulement, ils devront s'arrêter là, car les différentes philosophies sociales ne s'entendent plus entre elles sur le régime de propriété des instruments de production qui est le plus favorable à l'intérêt social. »

Comme les ouvriers encore, nous saurons réclamer pour notre école laïque le respect des engagements solennellement pris par ses fondateurs et ses défenseurs ; nous saurons défendre les avantages acquis, lutter pied à pied s'il le faut pour éviter que soit détournée de ses buts cette école laïque qui a été créée pour armer et servir le peuple.

Notre Congrès aura justement à intervenir, et peut-être même très vigoureusement, pour la défense de nos revendications qui seront exposées et discutées au Congrès :

- Modernisation des locaux scolaires et de l'ameublement.
- Limitation du nombre des élèves par classe.
- Réorganisation des écoles de villes pour qu'y soit possible la pratique des techniques modernes ;
- Santé physiologique et morale des enfants (livres, journaux, cinéma, radio).
- Réforme de l'enseignement.
- Modernisation de l'orthographe française.
- Action à mener pour que la Commission Paritaire des Papiers de Presse se décide enfin à autoriser la circulation comme Périodique des 4000 journaux scolaires, dont nous lui avons fourni la liste.
- Gratuité de la circulation des journaux scolaires et assimilation aux papiers d'affaires de tous les échanges interscolaires.
- Autorisation, aux écoles qui échangent leurs élèves, de pratiquer cet échange pendant les dernières semaines de l'année scolaire.
- Assimilation des échanges d'élèves aux colonies de vacances pour les avantages divers dont ils doivent bénéficier.
- Sauvegarde de la Paix.

**

V. — Sauvegarde de la Paix

Dans les graves contingences de l'heure, un Congrès d'Instituteurs ne saurait se réunir sans faire entendre sa voix pour la défense des enfants que nous formons, non pour le carnage des champs de bataille, mais pour la vie et l'action.

Nous n'entrerons pas pour cela dans les discussions idéologiques et politiques que suscite le maintien de la Paix. Le problème de la Paix n'a pas seulement un aspect politique. Il a un aspect syndical, un aspect social et économique. Il a aussi un aspect pédagogique.

C'est cet aspect pédagogique de la lutte contre la guerre, pour la sauvegarde de la Paix, que nous examinerons exclusivement. Nous sentons peut-être plus que tous autres citoyens, ce besoin urgent de paix, car notre œuvre est de longue haleine qui prépare la lente formation, en l'enfant, de l'homme qui saura demain bâtir une société qui ne portera plus en elle la guerre comme la nuée porte l'orage.

Nous apporterons, à la grande lutte des peuples contre les menaces de guerre, une contribution originale que nos adhérents rendront ensuite efficace, en accord avec tous les mouvements, tous les organismes, toutes les personnalités qui œuvrent pour éviter le retour d'un cataclysme qui serait la négation même et l'anéantissement de nos généreux efforts.

**

VI. — Au seul service de l'École du Peuple

Nous continuerons notre route, celle qui nous a valu la confiance de plusieurs dizaines de milliers d'éducateurs, et dont notre Congrès de Montpellier montrera l'efficacité.

Nous n'avons d'ailleurs, les uns et les autres, aucune autre ambition que celle d'être de bons ouvriers du plus noble des métiers. Un bon ouvrier, surtout

lorsqu'il s'agit du métier d'éducateurs, sert toujours les bonnes causes. Nous sommes les ouvriers des bonnes causes. Comme les ouvriers, nous savons, humblement, sans vaine publicité, sans même un espoir de récompense, accomplir notre devoir, tout notre devoir. Et notre récompense, nous l'avons déjà :

ELLE EST DANS TOUT CE QUE NOS TECHNIQUES APPORTENT DE VIE ET D'ENTHOUSIASME
A DES MILLIERS D'INSTITUTEURS, A DES CENTAINES DE MILLIERS D'ENFANTS.

Elle nous suffit.

C. FREINET.
