

L'ÉDUCATEUR

Revue pédagogique bimensuelle
de l'Institut Coopératif de l'École Moderne

C.E.L., boul. Vallombrosa, CANNES - C/C 115 03 Marseille - Tél. 947-42

DANS CE NUMÉRO :

- C. FREINET : Défense et illustration des techniques Freinet de l'École Moderne.
E. FREINET : La part du maître.
— L'Art à l'École.
— Esprit ICEM - Fiches FSC
— Vie de l'Institut - Livres et revues
C. FREINET : Connaissance de l'enfant.
— Page des parents
C. FREINET : La méthode naturelle de lecture.
R. DANIEL : Ecoles de ville.
G. GUILLAUME : Le fichier scolaire coopératif.
DAUNAY : Calcul oral - Calcul écrit.
E. FREINET : Tuberculose et santé.
— Réalisations techniques

LE PROCHAIN CONGRÈS DE L'ÉCOLE MODERNE aura lieu à Rouen

les 31 MARS, 1^{er}, 2, 3 et 4 AVRIL 1953
Faites-vous inscrire sans tarder à DENJEAN,
instituteur, Beauvoir - en - Lyons (Seine-Infér.)

★

LISTE DES FICHES ENVOYÉES

Envoûtement musical (2 fiches), Le charrellette (histoire des véhicules, 1 fiche), Petites inventions du moyen âge (1 fiche), Retour de l'île d'Elbe (1 fiche), De vieux appareils d'éclairage (1 fiche), L'Amazone (1 fiche), Madagascar-Paris (2 fiches), Les pingouins en Terre Adélie (1 fiche), Les bélemnites (1 fiche), La crevette et sa pêche (1 fiche).

★

Abonnements Payez sans retard vos abonnements. Début janvier, nous ferons recouvrer les abonnements non payés.

★

1^{er} JANVIER : UNE SURPRISE !



Cliché de la BT
« QUATRE DANSES PROVENÇALES »

NOS ÉDITIONS

Vous recevrez sous peu une série de 3 B.T. comprenant :

211. Le petit potier.
212. Répertoire de lectures, IV.
213. Histoire de la lame de rasoir.

La Gerbe prochaine sera un beau numéro de Noël, numéro double des 15 décembre 1952 et 1^{er} janvier 1953.

« *Enfantines* » aussi sera un beau numéro double décembre-janvier, bien illustré, qui paraîtra début janvier.

BT A PARAÎTRE

214. Histoire de la bicyclette.
215. Le libre service.
216. Vignettes C.E.L. (2).
217. Quatre danses provençales.

ALBUM A PARAÎTRE

N^o 22. Histoire du lapin Papillon.
La première série de 12 fiches mensuelles vient de partir. Le prochain envoi comprendra 3 séries de 12 fiches.

15 DECEMBRE 1952
CANNES (A. - M.)

6

ÉDITIONS DE L'ÉCOLE
MODERNE FRANÇAISE

NOS PÉRIODIQUES

TARIF DES ABONNEMENTS

L'Éducateur (édition A, 20 numéros, comportant l'adhésion à l'ICEM)	550	Bibliothèque de Travail (2 séries dans l'année, la série de 20 n ^{os})	650
(édition B)	100	Albums d'enfants (souscription) ..	500
La Gerbe, bimensuel (20 numéros)	400	Fichier documentaire (12 fiches cartonnées par mois)	500
Enfantines (10 numéros)	200		

Pour l'étranger, ces prix sont majorés de 100 francs

La CEL continue à livrer très régulièrement et à la satisfaction de sa clientèle de plus en plus importante toute le matériel de l'Ecole Moderne.

CONSULTEZ-LA - DEMANDEZ NOS TARIFS

NOTRE GRAND CONCOURS DE DESSINS 1953

Nous le disons chaque année, avec je l'avoue une joie secrète et un tantinet frondeuse, celle qui a l'habitude des succès : « Noblesse oblige ».

Cette année nous ajouterons : « Nécessité oblige » car nous voici devant nos cartons vides, après avoir semé à tous les vents les chefs-d'œuvre dont nous avons jusqu'ici préservé la jalouse possession.

Pour préparer un concours de cette ampleur, il faut du temps, des épreuves, des expériences. Calculez toutes choses, chers camarades, et démarrez avec cet enthousiasme qui est la marque de notre I.C.E.M. Nous vous donnons la garantie :

- que tous les dessins non primés vous seront renvoyés ;
- que les dessins même primés retourneront un jour à vos expositions départementales, quand leur circuit national sera terminé.

Nous vous rappelons que nous sommes à votre entière disposition pour tous conseils et critiques et que vos envois doivent toujours être faits à Cannes-C.E.L., place Bergia. (Prière de noter sur l'envoi : « Concours de Dessins » et l'adresse).

Voici le règlement du concours :

1^o Le concours est ouvert du 15 Décembre au 1^{er} Mars 1953.

2^o Tous les sujets sont admis et tous les genres (aquarelle, peinture à la colle, gouache, fusain, pastel, peinture à l'huile).

3^o Format indifférent. Eviter les très grands formats qui, trop souvent, désorientent l'enfant. Le format carré ou demi-feuille canson sont les mieux indiqués (40x40 ou 25x45).

1^{er} prix : Un matériel d'imprimerie à l'Ecole. Devis C d'une valeur de 20.750 »

2^e prix : Un filicoupeur C.E.L. valeur 7.500 »

3^e prix : Un matériel limographe, devis A, d'une valeur de..... 4.950 »

4^e prix : 50 brochures B.T. au choix d'une valeur de 2.500 »

- 5^e, 6^e, 7^e prix : Une boîte de peinture, N^o 2, d'une valeur de..... 1.400 »
- 8^e, 9^e, 10^e prix : Une boîte de peinture N^o 1, d'une valeur de.... 850 »
- 11^e prix : Un abonnement à Album d'Enfants, d'une valeur de..... 500 »
- 12^e, 13^e prix : Un limo-tampon valeur 300 »
- 14^e au 17^e prix : Un abonnement Gerbe, d'une valeur de.... 400 »
- 18^e au 20^e prix : Un abonnement à Enfantines, d'une valeur de.... 200 »
- 21^e au 40^e prix : 200 fr. d'éditions C.E.L. au choix 200 »
- Adresser tous les dessins, portant le nom et l'adresse de l'Ecole au dos de chacun d'eux
C.E.L., Place Bergia - CANNES (A.-M.) ..

Où classer ?

Réponses à Emile ORSIN

Tapisserie (Tapis). Tapis, coussins, etc. (fabrication ameublement) 338.3

Art de la tapisserie (tapisseries célèbres) comparable aux peintures célèbres, etc. 636

(Il y a d'ailleurs sur P.T. Cl. au 338.3 un renvoi explicatif au 636).

Tapisserie : papiers p-ints.
Utilisation 339.3

Il ne faut pas partir du D. I. qui peut toujours être incomplet, mais de P.T. Cl. qui par sa répartition par intérêts donne une sécurité plus grande.

Auberges de Jeunesse 69 AJ (AZ) (Nouvelle édition).

Enveloppe (poste) 481

Mais quel document à classer sur «enveloppe»?
Bismarck 886

Merci pour ces deux dernières erreurs signalées dans le D. I.

Films à images fixes Jeux d'éducation physique

Nous avons le plaisir de vous annoncer que la *Fédération des Francs et Franches Camarades* a pu compléter ses séries de films de Jeux d'Education physique. Vous pouvez donc trouver dans nos services, à des conditions particulièrement favorables, soit les huit films de Jeux constituant la série complète, soit, si vous avez déjà acheté les cinq premiers films, les trois nouveaux.

Adresser les commandes-liste sur demande à :
Fédération des Francs et Franches Camarades,
66, rue de la Chaussée d'Antin, Paris-9^e.

Deux et deux ne font pas toujours quatre

De mon temps, deux et deux faisaient quatre ; nous connaissions la liste chantante des sous-préfectures ; nous récitons la table de multiplication en avant et à reculons, et nous affrontions la stratégie des guerres de Louis XIV et de Napoléon...

Pas de sentiment, nous disait-on. La science est impassible et impersonnelle. Etudiez-la et vous serez des hommes.

Oui, des hommes qui sont allés s'entre-tuer comme des bêtes sur la Marne ou la ligne Maginot et que guettent de nouveaux Hiroshima.

Mais voilà : deux et deux ne font plus quatre ; les sous-préfectures sont désormais sans fonction ; la machine calcule mieux et plus vite que l'homme, en avant, à reculons, et latéralement ; les guerres modernes ont éclipsé les héros en dentelle de « Messieurs les Anglais, tirez les premiers ! »

Aujourd'hui, la radio se nourrit non point de problèmes mathématiques, mais de chansons, de chœurs et de musique, et les hommes et les femmes vont au cinéma pour rire et pour pleurer, comme pour se prouver à eux-mêmes que, par-delà la chaîne mécanique de l'école, du bureau et de l'usine, ils restent des hommes et des femmes, non par ce qu'ils connaissent mais par ce qu'ils vivent dans leur chair, dans leur esprit et dans leur sang.

Ils ont sans doute raison : la science construit des robots qui, avec deux et deux, calculent à une vitesse vertigineuse et qui sont capables d'abaisser les manettes au commandement et de porter la mort par-delà les ondes. Elle n'a pas encore réalisé, hélas ! l'homme qui pense, non avec des fils et des engrenages, mais avec son être sensible et qui est capable de marquer de son sceau le destin des robots.

Et c'est cet être sensible que nous devons éduquer, non seulement à créer et à animer les robots, mais aussi à les dominer et à se les asservir pour exalter les éléments de conscience et d'humanité qui sont la grandeur et la raison d'être de l'Homme.

L'ORTHODICO C.E.L.

L'orthographe française est si capricieuse que pour être bien sûr de l'orthographe d'un mot, il est nécessaire d'avoir un dictionnaire sous la main. Mais quel dictionnaire ?

Quand nous lisons, les mots sont là, qui défilent sous nos yeux. Pour en chercher le sens, nous ne tâtonnons pas, puisque le texte nous en donne l'orthographe.

En revanche, nous ne cherchons l'orthographe d'un mot que si nous rédigeons.

Cette recherche ne doit pas nous imposer un long tâtonnement, qui d'ailleurs n'a rien d'intelligent puisque nous ne pouvons nous fier à des règles sûres dans ce domaine. Nous devons donc trouver le mot cherché non pas seulement là où il doit être, mais aussi là où nous croyons le trouver. (Nous n'avons utilisé des renvois que pour quelques séries trop longues pour être répétées).

Mais l'écueil le plus grave des dictionnaires les plus « petits », c'est leur volume toujours exagéré.

Nous rêvions donc depuis assez longtemps d'un simple Brochure de Travail. On y trouverait rapidement l'éventail de plus de 300 mots formé par deux pages ouvertes, puisque aucune définition ne vient les noyer puis, grâce aux deux premières lettres très apparentes (b a, b e, b i, b l...) commençant chaque série, on tomberait tout de suite sur le mot cherché.

Tout a donc été mis en œuvre pour accélérer la recherche en diminuant l'ampleur de notre *Orthodico*, tout en en augmentant la sûreté, par les mesures suivantes :

I. — Il comprend tous les mots qu'une personne non-érudite peut chercher. Donc :

- Pas de mots rares ou savants, car ceux qui savent les employer en connaissent l'orthographe. Ex. : pas de noms d'outils utilisés seulement dans une spécialité ;
- Pas de mots d'usage local, étudiés d'ailleurs au cours de l'étude du milieu seulement ;
- Pas de mots dont l'orthographe ne peut faire AUCUN doute : table, contre, etc... (Nous conservons « doute » parce qu'il existe des mots en ...outte).
- Certains dérivés (« contrebalance », etc.) manquent parce que seul le mot simple offre une difficulté. Nous avons été très prudents dans cette suppression.

II. — On ne trouve, dans le corps du dictionnaire RIEN qui ait trait à l'orthographe d'accord. Un tableau généralement aussi simple que possible a seulement été placé à la fin de la brochure.

III. — Un seul mot, par le moyen de points de sectionnement, peut donner l'orthographe de plusieurs mots contenant les mêmes éléments. (V. mode d'emploi).

Pourtant, malgré tout, cette première édition sera peut-être encore trop copieuse. Aussi insi-

tons-nous auprès des usagers pour qu'ils nous signalent surtout, parmi les améliorations possibles, les suppressions qui s'imposeraient.

En attendant, pensant à nos futurs lecteurs, petits et grands, nous disons : à chacun son ORTHODICO. — R. L.

CONNAISSANCE de l'ENFANT Méthode naturelle de musique

LES GAIS SIFFLEURS

Les enfants aiment siffler, mais ils sifflent mal, ils sifflent faux... Pourquoi ne pas leur apprendre à siffler juste et en mesure ? Siffler serait solfier, siffler serait jouer... Après un délai plus ou moins long, l'on pourrait former une chorale-orchestre de siffleurs, aux noms tout choisis : « Les gais rossignols », « Les joyeux cascadeurs »...

Nous lisons, dans une brochure publiée en 1923 chez Rasson et Cie, Paris : *Le langage sans paroles*, du Dr Verneau, qu'il existe un langage tambouriné de certaines peuplades noires d'Afrique et d'Amérique du Sud, un langage sifflé des Mandjas (chari) et le langage sifflé des Canaries.

« Le langage sifflé des habitants de la Gomère (Canaries) n'est pas limité à l'échange de quelques idées, de quelques phrases d'un usage courant ; il offre aux insulaires le moyen de converser sur n'importe quel sujet et d'exprimer des mots qui ne leur sont nullement familiers ; il doit donc comporter un nombre considérable de sons. »

CHANSONS VIVANTES

Tu cherches des scénarii pour des films de court métrage à la fois éducatifs et récréatifs ? Pourquoi ne pas faire appel aux chansons folkloriques ou anciennes, exemple « Sur le pont du Nord », présentées si souvent lors de fêtes scolaires ? Les délégués départementaux pourraient te signaler les belles réalisations de leur coin qui seraient filmées — en couleur de préférence — par les soins de la C.E.L. ou d'une équipe régionale. Minimum de frais, puisque costumes, présentation, mise au point seraient déjà réalisés par avance.

CHED.

« Malgré un premier appel lancé dans le N° 2 de *l'Éducateur*, notre camarade J. Rousseau n'a reçu aucune nouvelle du projet de BT sur les moulins à vent.

« Il prie à nouveau le camarade qui l'a en sa possession de le lui faire parvenir, sinon lui écrire afin de donner des nouvelles du dit projet. »

Jean ROUSSEAU
instituteur à *Dontilly*
par Donnemarie-en-Montois (S.-et-M.)

LE POINT PÉDAGOGIQUE

Défense et illustration des Techniques Freinet de l'Ecole Moderne

La place de la sensibilité dans nos techniques

Un Délégué Départemental nous écrit : « *Les Techniques Freinet de l'Ecole Moderne, telles qu'elles sont employées en ce moment, préparent-elles bien les enfants à la vie en société ? L'enseignement tel qu'on le donne dans les classes modernisées et qui, bien entendu, est basé sur l'intérêt, n'est-il pas un peu trop basé en même temps sur la sensibilité ?* »

« *Le camarade qui a posé cette question et qui a rencontré assez d'échos dans la salle, trouve que cette sensibilité joue un trop grand rôle, qu'elle prédispose l'enfant pour la vie artistique et tend à éloigner de la réalité sociale qui, elle, est souvent impartiale.* »

Ce Délégué Départemental sollicite mon avis qui l'aidera à nourrir et à diriger la discussion. Aussi bien, commencerons-nous par ce biais l'étude annoncée sur les thèmes mentionnés dans notre précédent numéro pour la *Défense et l'illustration des Techniques Freinet de l'Ecole Moderne*.

Nous débutons d'autant plus volontiers par ce thème que nous l'avons souvent lu ou entendu dans la série des critiques pédagogiques — en France et à l'étranger, — et qu'il s'agit là d'une question vraiment essentielle, qui touche au nœud du problème, à l'esprit qui doit animer notre éducation et que nous nous efforçons de dégager de la froide forme scolastique.

• ©©©

« *Nos techniques préparent-elles bien les enfants à la vie en société ?* »

Nous apporterons d'abord là une mise au point préliminaire : Quand on considère nos techniques, on les juge sans générosité, d'un point de vue absolu, comme si nous devions réaliser l'idéal et la perfection dans un monde d'incohérence que nous subissons, comme le subissent tous les exploités. Nous condamnons parce que nous ne réalisons pas l'école idéale dans ce milieu péjoratif, est une inconséquence qui ne peut éclore que dans l'esprit d'intellectuels artificiellement détachés de la pratique.

Ce n'est jamais sous ce biais que se posent à nous les problèmes éducatifs. Nous avons à faire classe dans des conditions et dans un milieu donnés. Les techniques qu'on nous a enseignées nous apparaissent à l'usage comme gravement déficientes, tant en ce qui concerne les acquisitions que pour la formation de l'enfant de l'homme de demain. Nous avons cherché ensemble, sans aucun parti-pris formaliste et nous avons trouvé des solutions qui nous apparaissent, à l'usage, comme préférables. C'est tout. Si nous les croyions parfaites, si nous prétendions orgueilleusement nous en tenir à nos premières conquêtes, nous n'éditerions pas de revues, nous n'organiserions pas des stages et des congrès pour améliorer sans cesse ces techniques. Tout cela est l'évidence même et nous nous étonnons qu'elle ne crève pas les yeux de quiconque s'y applique.

Il ne faudrait donc pas demander : « Vos techniques préparent-elles bien les enfants à la vie en société ? », mais, tout naturellement : « Vos techniques Freinet préparent-elles mieux que les méthodes traditionnelles à la vie en société ? »

La réponse serait alors évidemment simple, l'expérience étant à ce jour, sur ce point, définitivement probante. Car, enfin, est-ce préparer l'enfant à sa vie

d'homme-citoyen et d'homme libre que de le dresser à l'école à la passive obéissance ? Est-ce le préparer à sa vie de créateur et de travailleur digne que de l'habituer méthodiquement à copier et à rabacher un savoir livresque qui tue en lui tout ce qu'il porte de magnifiquement hardi et original ? Est-ce le préparer à la vie que de le gaver de notions abstraites et scolastiques dont il n'aura que faire plus tard parce qu'elles ne seront pour lui qu'une fausse culture qui le déséquilibre ? Et l'Ecole traditionnelle, systématiquement isolée de son milieu, préparerait-elle mieux à la vie que notre Ecole moderne qui ouvre toutes grandes ses portes et ses fenêtres, qui assoit sa culture sur l'expérience des enfants dans leur milieu, notre Ecole qui les prépare pratiquement à se commander, à gérer leurs propres intérêts, à dominer la nature au lieu d'en être les esclaves ?

Non, la question ainsi posée dans sa relativité pratique ne peut même plus être discutée, sauf par ceux qui pensent que les enfants du peuple doivent d'abord être dressés à obéir, à suivre des mots d'ordre, à réciter des formules qui les préparent à devenir les manœuvres, les esclaves et les robots de la grande machine d'exploitation capitaliste.

Certes, notre pédagogie est loin encore, de ce point de vue, de ce que nous la voudrions. Elle n'en est pas moins le plus grand effort collectif réalisé à ce jour pour mettre pratiquement et efficacement les éducateurs sur la voie qui leur permettra de préparer les hommes qui, demain, feront mieux que nous, et qui, débarrassés des erreurs dont nous avons été victimes, sauront et pourront construire la société socialiste pour laquelle nous n'aurons pas lutté en vain.



Reste la deuxième question, qui apparaît peut-être comme moins évidente et qui mérite donc que nous nous y arrêtions tout spécialement.

« Nos techniques, basées sur l'intérêt, ne sont-elles pas, nous dit-on, un peu trop basées sur la sensibilité ? »

Nous avons connu, au début du siècle, cette atmosphère familiale d'abord et scolaire ensuite qui semblait nourrie de froide et inexorable raison. C'était l'époque où le chef de famille, impassible comme la justice, ne disait jamais un mot sensible à ses enfants, qu'il n'avait jamais la faiblesse d'embrasser. Il fallait des circonstances douloureuses pour emplir de larmes les yeux du père et nous faire comprendre qu'il avait des nerfs et un cœur.

Les parents de cette époque étaient sans doute convaincus, à l'imitation de leurs maîtres, que l'autorité ne saurait se conquérir sans cette sévérité inhumaine que corrigeait heureusement la grande affection que les mères n'ont jamais pu masquer lorsqu'elles tiennent dans leurs bras l'enfant qui est leur chair et leur sang.

Les pédagogues du début du siècle avaient, à l'Ecole, accentué encore leur comportement familial. Ils étaient là les patriarches, les maîtres dont la première vertu est cette autorité qui plie sous sa tyrannie les jeunes êtres qu'il doit former au service et à l'obéissance pour lesquels les classes dirigeantes avaient créé le service scolaire.

L'instituteur était le « maître ». Il se comportait en maître, comme le châtelain se comportait en seigneur avec ses sujets, et les recommandations qu'ils recevaient étaient valables pour l'un et l'autre : pas de sentiment, pas de sensiblerie... Evitez la familiarité : l'enfant ne doit pas vous parler d'égal à égal mais d'élève à maître, d'inférieur à supérieur. Il vous doit respect et obéissance. Ce que vous avez à enseigner, c'est justement ce que l'enfant ne connaît pas ; vous seuls possédez le savoir... C'est vous qui apportez la lumière ! Que l'enfant soit préparé et contraint à la recevoir. Soyez froids et distants... Ne laissez jamais paraître aucune émotion. Soyez durs et impitoyables pour la discipline ; ne vous laissez point toucher par les pleurs et les cris qui sont les armes des faibles.

Oui, nous avons connu cette atmosphère de froide scolastique où rien, à aucun moment de la journée, à aucun moment de l'année, ne touchait notre cœur. Ce qu'on nous enseignait, c'était un peu comme un mur qu'on essayait de monter à la limite de notre être, qui, donc, ne nous affectait pas directement, mais nous bouchait au contraire l'horizon et nous empêchait d'épanouir, comme nous l'aurions désiré, notre être débordant de vie.

Je ne fais pas ici de vaine littérature. C'est bien là l'impression qui me reste de l'école que j'ai subie jusqu'à 12-14 ans. Ce que j'y ai appris n'était que plaqué à la limite de mon être et non construit sur mon propre terrain. Il m'a fallu, par la suite, abattre ces cloisons nuisibles, y pratiquer des ouvertures, et bâtir ensuite, sur mon terrain sensible, ma construction personnelle. Il en résulte — et je crois que c'est suffisamment grave — que l'école n'a laissé en moi absolument aucune trace, qu'elle n'a été pour moi, à l'origine, d'aucune technique de vie et que, aujourd'hui encore, quand j'ai besoin de chercher et de trouver des assises à mon comportement, ce n'est jamais la fausse construction de l'école qui s'offre, mais bien toutes les péripéties de ma vie sensible qui, heureusement, doublait et corrigeait en partie la froideur inhumaine de l'école.

Il résulte de mes souvenirs que l'École n'a été qu'un faux départ et un handicap pour la formation de ma personnalité. C'est la négation même du rôle éducatif de l'École.

On me dira que, malgré tout, cette école m'a appris à lire et à écrire, qu'elle m'a donné les moyens d'instruction qui m'ont permis de reconsidérer ma propre culture. Nous ne pensons pas que ces acquisitions scolaires soient insignifiantes et négligeables. Mais encore une fois c'est mal poser le problème. Si l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, si l'acquisition de la technique de base n'étaient possibles et rapides que dans l'atmosphère de l'école traditionnelle, nous nous inclinierions certes. On l'a cru pendant longtemps. D'aucuns en restent, sans doute encore persuadés. Nous avons pourtant fait longuement la preuve, et nous la faisons encore tous les jours dans des milliers d'écoles, que l'acquisition de ces techniques de base n'est point la sécrétion exclusive de la froide scolastique. Notre expérience démontre au contraire que, par le biais de l'affectivité et de la vie, nous atteignons plus facilement qu'avec toutes autres méthodes aux buts d'acquisition et d'instruction qu'on attend et qu'on exige de l'école. Et la supériorité humaine de nos techniques, c'est que ces acquisitions ne sont plus fondées sur des constructions branlantes en marge de la vie, mais qu'elles sont solidement assises sur les éléments les plus profonds, les plus vivaces et les plus indélébiles de notre personnalité.

Nous demanderons à nos camarades de réfléchir avec tout leur bon sens, avec leur expérience, et aussi avec cette sensibilité qui, ils le savent bien, reste l'élément le plus actif, et souvent, hélas, le plus déroutant de leur personnalité. Cherchez dans votre souvenir les faits, les éléments de vie les plus solidement ancrés, ceux auxquels vous avez automatiquement recours dans les moments difficiles : n'est-ce pas justement ceux qui vous ont le plus émus, ceux qui vous ont fait vibrer, qui vous ont agité, qui sont liés à tout le complexe de votre vie ?

Si oui, vous trouverez normal que nous affirmions qu'une acquisition, quelle qu'elle soit, qui est assise sur cette partie vivante de notre être, qui participe des vibrations essentielles qui nous animent, qui s'incorpore organiquement à notre comportement d'enfant et d'homme, est obtenue dans de meilleures conditions que celles que réalise le formalisme scolastique.

C'est à dessein que nous avons apporté d'abord dans le débat les éléments d'expérience et de bon sens. Mais nous pourrions, nous aussi, citer nos auteurs, et ils sont de taille.

« Je considère, disait Claude Bernard, la sensibilité comme une des propriétés fondamentales de toute cellule vivante, le grand phénomène initial d'où dérivent tous les autres, aussi bien dans l'ordre physiologique que dans l'ordre intellectuel et moral. »

Et c'est surtout chez Pavlov que nous pourrions trouver la justification théorique et scientifique de nos réalisations expérimentales. Pavlov qui mettait déjà en garde ses contradicteurs contre le fait qu'« en chacun de nous est encore enraciné le dualisme pour lequel l'âme et le corps sont en quelque sorte séparés l'un de l'autre. »

Dans sa théorie de l'unité fondamentale et de l'intégralité de l'organisme, Pavlov fait du facteur psychique l'élément essentiel par le rôle prépondérant donné au système nerveux central et à l'activité nerveuse supérieure, à l'enchevêtrement permanent de l'organisme somatique et psychique. C'est dans cet enchevêtrement que se joue l'adaptation et donc l'éducation des individus.

Pavlov met en évidence « le type de l'activité nerveuse supérieure de l'ani-

malade » et démontre que les différentes méthodes de traitement de ces affections doivent correspondre aux particularités du type psychique et permettre « un traitement de l'activité neuropsychique, en particulier une psychothérapie scientifiquement argumentée. »

Il serait curieux de voir les intellectuels qui sont pour la vie et ses manifestations psychiques avec Pavlov, condamner dans notre pédagogie cet appel que nous faisons à toutes les forces vives de l'individu et se faire les défenseurs d'une pédagogie dont toute l'œuvre de Pavlov dit l'insuffisance et la malfeasance.



Cet appel à l'affectivité et à la vie, c'est l'élément nouveau que nous apportons dans la pédagogie contemporaine. Le texte libre, qui a désormais gagné sa cause, ne vaut que par la liaison qu'il fait entre le travail scolaire et la vie affective de l'enfant dans son milieu. L'originalité de notre journal scolaire n'est point, comme le croient certains, d'apporter documentation et nourriture scolaire, mais de remuer la vie en profondeur. C'est parce qu'ils négligent ce fait que nos critiques s'en prennent à l'insuffisance de nos descriptions, de nos renseignements et de nos enquêtes, qui ne font pas mieux que ce qu'on peut trouver dans les manuels actuellement édités. Et ils ont raison. Notre apport c'est le biais affectif par lequel nous appréhendons désormais la vie. Faites à vos élèves une leçon sur les grottes des Cévennes, même très documentée et illustrée, et vous serez étonnés du peu de profit que vous en aurez en profondeur. Mais que nos correspondants nous racontent comment ils sont descendus dans les grottes et que nous goûtions au Roquefort qu'ils nous ont envoyé. Dans 20 ans, dans 50 ans, nous nous souviendrons encore de ce *moment de vie* que nous ont valu nos techniques.

C'est ce même élément d'affectivité et de vie que nous plaçons à la base de notre reconsidération des rapports maîtres-élèves en fonction de la nécessaire discipline scolaire.

La froide autorité magistrale, avec son appareil de coercition que connaissent et pratiquent encore, hélas ! la majorité des classes françaises, est certes une solution. C'est parce que nous en avons trop souffert, comme élèves d'abord, comme maîtres ensuite, que nous avons cherché une solution techniquement meilleure. Nous l'avons trouvée dans le travail vivant au sein d'une communauté coopérative unie par de puissants liens d'affectivité. Ce que nous y gagnons surtout, c'est de redevenir des hommes, et cela compte, je crois, c'est de réagir en hommes qui ont une intelligence et un cœur et qui s'appliqueront à faire de l'école formelle dont ils ont tant souffert, l'équipe fraternelle où tout n'est pas toujours parfait à 100 %, mais qui a du moins le mérite insigne d'être dans la norme de la vie en l'an 1952.



Nous laisserons Elise Freinet défendre la sensibilité dans les acquisitions et les réalisations artistiques. Nous dirons qu'il est au moins paradoxal que les mêmes hommes qui prônent l'accouchement sans douleur et qui glorifient à juste titre l'œuvre si sensible de Paul Eluard, essaient de nous faire faire marche arrière pour nous ramener à des techniques de travail qui enlèvent à l'enfant le pouvoir splendide et émouvant de sentir ce que seuls sentent parfois les poètes et qui nous laisse indifférent, de voir ce que nos yeux troublés ne distinguent plus, de scruter le ciel, écouter et comprendre le langage des fleurs et le chant des oiseaux, d'enrichir la vie de tout ce qui en fait le prix, de tout ce qui porte à jamais, à travers les temps, la marque de l'Homme.

« *Ils ignoraient — dit Eluard — que la beauté de l'Homme est plus grande que l'Homme.* »



Les robots que perfectionne la science, accompliront avec maîtrise peut-être un jour prochain, les actes complexes qu'enseigne l'école traditionnelle. Ils n'en resteront pas moins des ersatz d'hommes tant qu'on ne leur aura pas donné la sensibilité et la vie qui sont la marque supérieure de l'Homme.

Nous ne fabriquons pas des robots pour la criminelle machine capitaliste, mais les hommes sensibles et vivants qui, demain, reconstruiront le monde.



Quelle est la part du maître ? Quelle est la part de l'enfant ?

Le plus grand risque de notre condition **primaire** et de l'esprit **primaire** qui en découle, est de recevoir et d'accueillir les opinions toutes faites que, d'en haut, les clercs veulent bien nous proposer. Comme les demi-mondaines décident de la mode vestimentaire, les clercs décident de la mode intellectuelle : pour ou contre le libre-arbitre — pour ou contre l'instruction — pour ou contre le subconscient — pour ou contre Kafka — pour ou contre la sensibilité... Le souci de l'intellectuel de bibliothèque n'est jamais que partiel : il met son point d'honneur à ignorer les réactions de l'être tout entier, pétri de chair et d'appétits, d'affectivité immédiate et, tardivement, intellectuelle. Par principe, le clerc ne résoud pas les problèmes que pose la vie. Il les escamote et d'autant mieux et avec plus d'aisance qu'il est une autorité dans la hiérarchie des gens-qui-pensent-simplement-pour-penser. Autorités de droite, autorités de gauche peuvent lancer la mode intellectuelle, au goût du jour, elle sera toujours bien accueillie tant que la masse des hommes se résignera à penser par procuration, tant que la masse des hommes ne mettra pas à l'épreuve de la pratique les données d'une philosophie, il est plus juste d'écrire ou d'une métaphysique **tabou**. Ainsi il en est du procès de la **sensibilité** que l'on tente à notre Ecole Moderne en général et à notre Ecole Freinet en particulier.

J'eus l'occasion ces temps derniers de faire visiter à un honorable directeur d'école de l'étranger notre modeste école Freinet. Il constatait non sans quelque commisération la pauvreté de nos installations, le confort rudimentaire, les insuffisances regrettables d'une institution qui, en raison de sa renommée, se devrait d'être plus moderne, plus riche, plus luxueuse. De loin, l'Ecole Freinet, c'est un peu comme un flambeau inaccessible et quand on la découvre, on risque d'être déçu par ce visage de simplicité et de pauvreté comme voulues et qui contraste avec les palais scolaires des institutions publiques ou privées.

Je laissais aller mon enquêteur occasionnel et, chemin faisant, je m'apitoyais avec lui sur une table branlante, une chaise dépareillée, un carreau de vitre brisé, bref, sur tous ces détails malencontreux qui restent détails déplorables parce qu'en fin de mois l'addition des dépenses surpasse fort malencontreusement aussi l'addition des recettes...

Le spectacle de nos adolescents gâchant le mortier avec les maçons, bêchant avec le jardinier, allant et venant outils à la main à cette heure de libre activité, le rendit quelque peu soucieux ; cela surtout en raison des souillures du mortier, du temps perdu à des travaux manuels et des risques d'une liberté sans contrôle...

Des enfants s'en donnaient à cœur joie de dessiner, de passer des étagères au brou de noix, d'embellir un coin d'alcôve comme une niche sainte au jour de la Fête-Dieu.

Notre distingué visiteur n'avait de souci que pour son costume clair qui, au passage, risquait de récolter quelques éclaboussures. Les dortoirs, pour finir, le plongèrent dans un sentiment très proche de l'épouvante : ces fresques qui couraient comme une ample floraison sur toute la hauteur de nos murs, lui apparurent comme une sorte de provocation à la notion d'équilibre et de mesure ou, du moins, à l'idée qu'il s'en faisait et que j'avais tout lieu de soupçonner passablement étriquée. Il sourit, assez prudent pour cacher sous un imperturbable silence une indigence culturelle de plus en plus évidente. Puis il resta méditatif au haut de l'escalier.

Trois garçons revenaient, crayon et papiers à la main, d'une visite chez les paysans ; d'autres ramenaient de la forêt toute proche des essences d'arbres à déterminer ; la vie de l'école simple et grande battait son plein. La promesse de l'enfance, la joie qui l'accompagne, allaient de compagnie dans le jeu des muscles bien ajustés, dans les initiatives surgies tout à coup d'une tête en apparence indocile ; dans un sifflement adapté comme un ressort à la précision d'une main active : le chantier de la vie éclatait dans le chantier libre de la petite école.

— Oui, dit M. le Directeur, ça change évidemment des écoles ordinaires. J'avoue que je suis un peu soucieux de cette, voyons...

Il hésitait, cherchant un mot. Généreuse, je vins à son secours :

— ...sensibilité !

C'était juste le mot qu'il fallait lui offrir ! Il se jeta dessus, en consomma assez vite le contenu par quelques grosses bouchées devenues depuis longtemps lieux communs et rengaines.

— Ah ! la vie n'est pas gaie, il faut s'y préparer de bonne heure.

— La liberté, c'est bien beau, mais il y a la vie !..

— Et la vie c'est d'abord son pain à gagner...

— Et son pain à gagner, c'est le travail!...

— Et le travail c'est l'effort...

On s'en serait douté ! Ces litanies de la pauvreté de l'âme qui n'a jamais su découvrir la joie, qui n'a jamais su que le désir qui chante en nous est le levain des actes courageux, ont suffisamment empoisonné notre jeunesse pour que nous songions, ne serait-ce qu'un instant, à leur donner audience.

A mon tour, je gardais le silence et chaque enfant qui se présentait à mes regards m'apportait son drame, si poignant que l'on a à s'étonner toujours que la joie demeure dans un cœur appelé dès le berceau à l'insupportable souffrance : souffrance de l'enfance malade moins apte que toute autre à subir la peine morale des discordes familiales, des séparations subites des parents, des solitudes farouchement gardées par point d'honneur comme on cache une plaie honteuse. Grands et petits de notre Ecole Freinet portent en eux la blessure du foyer détruit, des angoisses secrètes des lendemains sans tendresse.

« La vie n'est pas un chant de fête ». Ah ! cher Monsieur, à qui le dites-vous ! Demandez à nos Maîtres de l'Ecole Freinet, pour qui, au cours de la semaine, ce grand garçon butté et colérique n'a pas rempli son plan de travail ? Pourquoi il a fallu le « pousser » plus que de coutume ; pourquoi tête renversée il s'immobilise, absent, en face du tableau où se fait la correction du problème dont il a à peine écrit l'énoncé ? La réponse sera simple :

— Il a reçu une lettre de chez lui !

Et voici la chaîne renouée avec la souffrance, plus vivace, plus étendue parce que s'ajoutent les bouleversements de la quinzième année et les imaginations vagabondes que suscite l'absence.

Sur quarante-cinq enfants, quarante cas d'enfants rejetés à la solitude morale. Les autres ? Ils étaient certes heureux chez eux, mais ils étaient des « cas scolaires », ils ne rendaient pas, et à la maison « le cas » prenait une autre forme de désadaptation et de conflits permanents.

C'est avec ces matériaux que, dans les conditions sociales de 1952, on fait une Ecole Freinet 1952 ! Des matériaux, qui ne sonnent pas franc, dont on a fait des matériaux de rebut et qu'on nous livre en vrac avec une valise indigente et des recommandations généreuses.

— Et surtout qu'il travaille ! Soyez ferme, n'ayez pas peur de le punir ! Il faut qu'il rattrape son retard — et que ça ronfle !...

Ce que nous faisons de ces naufragés de la vie ?

Avec eux, nous réalisons ce que le critique

appelle avec ironie « un phalanstère paradisiaque à l'écart de la vie », et qui n'est qu'une grande famille où le cœur se met à l'aise dans le travail et dans un décor décent aux aspects parfois splendides, et qui donne la mesure de l'incommensurable pouvoir créateur de l'enfant.

A l'Ecole Freinet, aucun enfant « ne reste sur le quai ». A l'instant choisi, le plus démuné sait trouver sa voie d'invention que des Maîtres particulièrement attentifs l'aident à découvrir. Cette voie qui draine toutes les potentialités de l'être, c'est la voie de la sensibilité qui porte l'être jeune à appréhender les choses par des contacts directs, dans le plaisir aigu d'une connaissance presque immédiate que le psychologue appelle « sensation » et « sensibilité, sentiment » et qui constitue les assises de la construction qu'il faut monter coûte que coûte dans le chaos inquiétant de l'enfant désaxé.

Vous le voyez, rien d'illégal jusqu'ici, mais simplement l'opportunité d'un point de départ que, faute d'en trouver d'autres, le psychologue le plus rébarbatif ne saurait nous refuser.

Les choses se compliquent au niveau de ce que l'intellectuel appelle « la sensibilité-inspiration » et que dans le commun des critiques on est tenté d'appeler « la délivrance des démons », et dans le monde stylé « le crime de la spontanéité ou « le subjectivisme coupable »...

C'est à cet endroit précis que commence le délit, car c'est à ce niveau de l'éclosion artistique que l'enfant fait la preuve de sa sensibilité réelle, celle qui prend un visage et qui, sans se soucier d'une « vie haute », résolument se situe à la taille de l'enfant — oh ! une taille bien débordante ! Venez voir nos murs à l'Ecole Freinet et voyez nos peintures, au nombre si imposant que quelque trentaine de colis ont été envoyés en communication à des camarades pour les entraîner à démarrer ! Et voyez nos poteries et céramiques et voyez nos tapisseries et voyez nos albums et voyez nos projets innombrables ! Et voyez aussi, par la même occasion, la qualité de choix d'une production qui fait de notre pauvre Ecole, un lieu unique où la présence joyeuse de l'enfant créateur fait mettre chapeau bas celui qui n'est point aveugle et qui sait encore découvrir, s'étonner et aimer. Une table peut, certes, être branlante, un carreau manquer à la fenêtre, un désordre licite apporter sa présence dans un dortoir, — nous sommes au royaume où le cœur de l'enfant a fait de sa souffrance une plénitude et un dépassement, nous sommes au creuset vivant où la sensibilité brûlante et stérile est devenue « sensibilité d'action », « sensibilité technicienne » et à l'épreuve de l'expérience dégage son style. Sont-

ce ici moyens illégaux pour piper la personnalité de l'enfant au bénéfice de la facilité comme de l'inutilité préjudiciellement à l'acquisition intellectuelle et pratique, si utile à nos jeunes prolétaires comme à nos fils de parents aisés ? L'intellectuel sclérosé, comme le primaire indigent sautent sur l'argument et commencent leurs chevauchées fantômes sur les ailes d'une critique qui a d'autant plus d'envolée qu'elle se dispense de venir aux sources constater que si dans notre Ecole Freinet on met à contribution la sensibilité de l'enfant pour monter au plus vite les escaliers du succès, on se sert aussi de cette voie pour vivifier un esprit atone, une main inerte parce que la sensibilité c'est la voie royale. Nous n'ouvrirons pas les yeux de ceux qui ne veulent point voir ni les oreilles de qui ne veut point entendre, mais nous ne perdrons plus notre temps à discuter avec des contradicteurs qui refusent l'expérience et l'enquête pour jouer avec les ballons commodes des expressions fusées ou d'un dogme vide de contenu vivant. Mais nous disons à nos camarades qui, parce qu'ils sont restés à l'écart de notre mouvement de création infantine, se laissent facilement entraîner dans le jeu facile des idées toutes faites :

— Rien ne sort de rien, chers camarades. Pour enrichir l'enfant, il faut d'abord découvrir en lui du solide, partir d'une réalité positive de sa nature, découvrir son thème intérieur et ce thème, c'est encore et toujours l'affectivité. Des savants étudient la sensibilité des plantes qui est leur manière à elle de bénéficier au maximum des conditions favorables et de pâtir des conditions qui les meurtrissent. On reconnaît à l'animal dans certains cas, ce que Pavlov appelle « l'intelligence excédentaire » et qui est une aptitude à intellectualiser une sensibilité déjà éduquée et qui va plus loin que les instincts immédiats. Va-t-on refuser à l'enfant ce besoin d'une vie transposée, déjà inscrite aux parois des grottes magdaléennes, sur le pipeau des premiers pâtres, le bâton rustique de nos bergers et qui a édifié l'infini déroulement des œuvres vives dont, au cours des siècles s'est magnifiée l'aventure humaine.

La vie est à la fois extensible et compressible à souhait. On peut vivre de splendeur comme de médiocrité. On peut se porter tout entier dans le don de soi-même ou n'engager qu'avec parcimonie les idées confortables qui, momentanément, semblent donner à bon compte une sécurité calculée ou une illusion de culture. Mais l'homme véritable ne craint pas de prendre la vie à pleins bras, avec tout son cœur, toute cette noble ardeur qui donne à l'œuvre et à l'idée une réalité charnelle et communicative : le croyant, le mili-

taire, le savant, l'artiste, le poète se lancent tout entiers sans préjuger des risques et l'enfant est, comme eux, vivant parmi la création vivante et notre devoir est de le rendre, à chaque instant de sa vie, plus exigeant et plus fort.

Nous avons à notre CEL un ancien élève de l'Ecole Freinet, José-Luis, venu chez nous en 1938 lors de la guerre d'Espagne. Il était à l'époque un de nos meilleurs enfants artistes. Tout ce que sa main touchait était embelli d'une sorte de majesté sereine qui était son style à lui. Aujourd'hui José-Luis est resté fidèle à lui-même : il a fui la servitude et la vie étriquée d'Espagne pour l'insécurité et la lutte. Il a changé le pinceau et le burin contre l'outil, mais il est resté l'artiste créateur de vie nouvelle et qui, sans cesse voit, calcule, invente, avec sa main certes mais aussi avec son cœur, avec son œil intelligent, avec son esprit fulgurant qui, d'un bond, accède à une compréhension de technicien qui en remonte aux ingénieurs des grandes écoles. Et, peu à peu, sous l'effet de ce déploiement normal de son esprit créateur, la CEL voit son matériel se moderniser, s'amplifier et ce n'est que l'aboutissement d'un bon départ pris aux heures enthousiasmantes d'une enfance réhabilitée par notre Ecole Freinet.

Les esprits chagrins diront que l'exemple ne prouve rien et que 30 exemples d'enfants régénérés chaque année n'ont aucun poids dans une statistique qui s'adresse au plus grand nombre et que José-Luis, enfant artiste, est tout de même devenu José-Luis ouvrier tourneur ! Evidemment ! il aurait pu tout aussi bien devenir prisonnier perpétuel dans les prisons de Franco...

Car rien n'est à sa place dans une société marâtre qui tue dans le jeune apprenti d'usine la promesse de l'enfant. Rien n'est à sa place et pourtant, nous aussi, dans un terrain aride, ingrat, nous voulons refaire fleurir les lilas de Léonide. Vous ne comprenez pas ? Chaque petite étoile de lilas a 4 pétales comme chacun sait. Léonide Kolesnikov en Russie Soviétique, s'est mis en tête de créer des lilas à vingt-cinq pétales, de couleurs et de parfums toujours nouveaux puisque, dans ce jeu de magicien créateur, Léonide en est à son trois-centième nouveau lilas, qu'il offre radieux au peuple soviétique.

A l'Ecole Freinet, nous sommes aussi candides que Léonide : nous faisons fleurir nos lilas, toujours avec de nouveaux pétales, toujours avec un nouveau parfum, et ces lilas font partie intégrante de notre vie de travail et de pauvreté, partie intégrante aussi de notre vaste communauté CEL vers laquelle ils s'en vont porter le message joyeux de l'enfance sauvée du désespoir, de l'enfance

en qui se prépare le talent de l'homme nouveau.

Il n'est jamais assez tôt, chers camarades, pour cultiver les lilas. Mettez-vous à l'École de Léonide et venez prendre contact avec notre École Freinet.

(à suivre.)

Elise FREINET.

L'ART A L'ÉCOLE

Nous avons de temps en temps, dans notre courrier, des lettres de camarades très préoccupés par les discussions qui gravitent autour de l'Art : « impératif réaliste » — « contenu dans l'œuvre d'art » — « soumission ou primauté du personnelisme » — « nécessité de la technique d'abord »... Ce ne sont pas, je l'avoue, questions oiseuses mais qui, au stade où nous nous trouvons et venant des primaires que nous sommes, de culture assez fruste, risquent de nous faire dire beaucoup de sottises et donc de compliquer anormalement nos travaux.

Or, nos travaux sont simples : il suffit de donner à l'enfant ou, plutôt, de lui faire découvrir le plaisir de peindre et, si possible, de le découvrir soi-même pour avoir une base de démarrage réelle. Ça n'a l'air de rien, ça ne se situe pas intellectuellement et pourtant c'est dans le désir que se trouvent en germe les audaces du talent et que se prépare la vocation de l'artiste.

Nous n'avons pas, à l'École publique, de si vastes ambitions et cependant déjà, nous pouvons faire la preuve que l'œuvre d'art est à la portée de l'enfant et que l'adulte cultivé peut prendre grande joie à la contempler. Il n'est qu'à constater le succès de nos expositions diverses pour être, à ce sujet, pleinement rassurés. Nous avons tous à cœur, dans notre École Moderne, de faire la démonstration des aptitudes artistiques de nos enfants du peuple. Nous voulons affirmer par des faits, que c'est d'en bas, dans le domaine des choses familières et au niveau de la sensibilité de l'enfant, que l'art nouveau prend racine et absorbe la sève pour monter. Certes, nous savons bien que dans les circonstances capitalistes, cette montée sera brève; raison de plus pour garder dans le peuple ces richesses venues de lui et qui, à son niveau, sont susceptibles de faire éclore et de nourrir l'art populaire. Désormais, c'est dans cette aventure militante que nous entendons nous engager.

Nous disons à nos camarades : discutez, certes, c'est nécessaire, mais d'abord travaillez. « D'abord faire, puis après dire » c'est le chemin même de tout travail intelligent et la garantie de cette « conscience artisanale » qui honore notre classe de travailleurs.

« D'abord faire » : chaque année nous

allons de l'avant et voici que chacun de nos départements tend à s'engager dans la vaste création artistique de notre École Moderne. Dans le numéro en cours de Coopération Pédagogique nous demandons à nos camarades de participer en masse à ces manifestations permanentes que sont :

- Les expositions boule-de-neige ;
- Les expositions départementales bientôt peut-être permanentes ;
- La Maison de l'Enfant ;
- Le grand concours de dessins de 1953 que nous annonçons dans ce numéro.

De nombreux camarades nous ont demandé et continuent de nous demander des œuvres d'enfants en communication. Nous remercions les maîtres déjà expérimentés qui se sont généreusement offerts pour envoyer des dessins et donner des conseils. Mais il y a hélas ! plus de demandes que d'offres ! Nous insistons donc tout spécialement auprès des écoles qui chaque année nous fournissent la preuve de leur maturité artistique, celles du Nord en particulier, celles du Tarn, des Ardennes, de l'Aveyron. Il faut consolider la chaîne de l'entraide dans l'art qui d'elle-même nous permettra d'atteindre à des formes de plus en plus hiérarchisées et qui cependant deviendront accessibles à la grande masse de nos écoles de provinces jusqu'ici ignorantes et peu soucieuses de culture.

Alors, nous discuterons de nos réussites, non pas pour en dégager une éthique (elle est par principe réservée à ceux qui, ignorant la technique, trouvent la position favorable pour en parler...), non pour dégager une éthique mais pour comprendre mieux les exigences du plus noble des métiers ; pour nous permettre, à notre tour, d'ouvrir les portes de la culture et d'appeler à nous les œuvres des grands maîtres qui ont comme l'enfant gardé cette vision naïve et sincère de la réalité. Alors tout naturellement, nous donnerons notre adhésion totale à la noble expérience de l'art à travers les siècles. Et par ce chemin de l'expérience vécue, nous apprendrons à distinguer toujours cette adhésion raisonnée et consentie de la suggestion et de l'obéissance subies et imposées par le dogme. — (A suivre.)

E. F.

Félix CASSAGNE, instituteur à Fourtic, par Port-Ste-Marie (Lot-et-Garonne), cherche des abonnés pour son journal *Espoirs*. Abonnement d'essai, 5 numéros 120 frs, par virement à la Coop. Scolaire de Fourtic. CC. postal Bordeaux 135780.

Envoi d'un spécimen de ce journal contre 25 francs.

Comment naissent nos albums

Des adultes sévères et qui se veulent conséquents ont quelque fois reproché à nos albums d'exprimer trop de rêve et de fantaisie, de n'être pas dans la vie et donc de courir le risque de faire vivre l'enfant dans un monde artificiel qui n'est pas le sien. Nous donnons ici, si je puis dire, la « justification » de Mme H. Galibert qui déjà dans sa classe a réalisé deux beaux numéros de notre série « Le petit cheval sorcier » et « Le petit prince ». C'est de ce dernier récit qu'il est question. Cette justification vous fera comprendre que le rêve toujours est lié avec la vie dans l'âme joyeuse de nos enfants.

Réalité du Petit Prince

Nous sommes en plein 2^e trimestre. Nous n'avons jamais fait d'album, ni osé penser qu'il nous serait possible d'en créer un. J'ai un C.P. de 10 élèves, moyens, avec une enfant bien douée pour le dessin libre, riche de sensibilité.

Un matin, à l'heure où chacun se raconte — ou se tait — Anne-Marie dit : « Je sais une histoire. — Raconte. — Ça s'appelle « Le Petit Prince » ».

Je pense au Petit Prince de Saint-Exupéry, et suppose que la maman ou le grand-frère en a fait la lecture aux 3 petits, encore que cela me surprenne un peu.

Pas du tout, il s'agit d'un jeu, entièrement inventé par le grand frère pour ses trois petites sœurs, avec de nombreuses reminiscences des journaux illustrés, et la collaboration active des petites. C'est un jeudi ou un dimanche de printemps, il fait beau, les enfants ont à leur disposition une grande terrasse, un jardin, un ancien bassin à sec, et comme toile de fond la montagne et les bois qui commencent au fond du jardin.

Anne-Marie nous fait un récit détaillé et touffu : c'était la plus petite, vêtue d'un pyjama bleu et rose qui était le Petit Prince, et l'imagination court, ignorante de St-Exupéry.

J'ai pris l'essentiel du récit qui avait intéressé vivement tout le C.P. pour en tirer le texte libre d'un jour en l'allégeant au maximum. Ce n'est que quelques jours après que j'ai entrevu la possibilité d'en tirer autre chose. Un album ? Je ne sais pas si j'ai d'abord eu cette ambition ; probablement pas.

Nous avons repris le récit original que je n'aimais pas beaucoup, sinon dans son idée première, à cause de l'influence trop visible sur le grand frère des journaux d'aventures. J'ai essayé de donner une autre orientation sans avoir moi-même aucune idée précise. Cela n'a pas donné grand chose. Anne-Marie est restée maîtresse de son sujet, c'est elle qui a parlé, enrichi. Les autres, très intéressés, satisfaits de ce qu'elle apportait, n'ont pas eu envie d'y rien changer ou guère. Ne voulant

pas intervenir directement, j'ai laissé aller les choses, amenant seulement Anne-Marie à préciser ses sentiments, lorsque le Petit Prince doit retourner dans son château reconstruit. Et c'est alors que j'ai compris que cette enfant, sensible, imaginative et douce, était dans la discipline familiale, que je savais rigide, meurtrie comme dans un corset de fer.

Le texte mis au point, lu, relu, connu et aimé de tous, nous avons pensé à l'illustrer modestement pour en faire un petit album pour la classe. Les dessins ont été beaux, le Congrès approchait, et c'est alors que j'ai pensé à faire un véritable album. Nous avons travaillé un peu dans la fièvre, mais avec quel enthousiasme ! Bien des récréations, des jeux libres ont été consacrés volontairement au travail d'illustration. Tout le monde y a participé, choisissant la scène qu'on préférait illustrer. J'ai eu ainsi plusieurs dessins pour la même, le meilleur choisi par tous a été retenu. C'est Anne-Marie qui en a réussi le plus grand nombre parce que très douée et parce qu'elle avait son histoire « dans la peau », si je puis dire, imprégnant l'album de sa sensibilité.

Tous ont aimé passionnément ce petit livre et quand l'album terminé ils ont peint l'étoile les représentant, sur les pages de garde, leur grand souci était de savoir si leur création reviendrait du Congrès. C'était une chose vraiment à eux dont ils ne se séparaient pas sans inquiétude.

Le Petit Cheval Sorcier

J'avais demandé à faire partie d'une chaîne d'albums avec les écoles ayant un C.P.

A la rentrée d'octobre, mon C.P. passait à l'école primaire qui n'avait pas assez d'élèves alors que j'en avais trop et me trouvais avec des 3 à 6 ans lorsque nous avons reçu le thème du « Petit Cheval Sorcier ». Les écoles qui nous précédaient n'avaient à peu près rien donné ou pas dans un sens qui me convenne, et le thème adapté à un C.P. me paraissait bien difficile pour mes petits. Ce mot « sorcier » leur était totalement inconnu.

Passer le travail au suivant ? au dernier, un C.E., je crois, mieux qualifié que nous ? J'y ai pensé un instant devant la faiblesse de nos moyens ; une dizaine de 5 à 6 ans, pas forts, et je l'aurais peut-être fait si ceux d'avant nous avaient passé quelque chose de valable. Mais il n'y avait rien. J'ai pensé à Elise, qui avait lancé les thèmes et qui attendait les résultats, qui espérait en nous. Et je me suis lancée pour essayer de ne pas la décevoir.

J'ai lu le texte aux enfants ; ça n'a pas donné grand chose ; de toute évidence le mot « sorcier » les étonnait, les déroutait ; j'aurais sans doute dû le taire et ne pas paralyser ainsi au départ. Notre temps était limité, si je me souviens bien, et c'est, je crois, dommage. Nous avons parlé un peu autour de ce petit cheval dont on ne voyait pas du tout ce qu'il

pourrait bien faire, qu'on ne voyait même pas du tout. Et ce jour-là ça n'a pas donné grand chose. Nous avons repris le lendemain et voilà que le hasard bienveillant — ce dieu des gens de bonne volonté — nous est venu en aide. On avait offert à Bobby un cheval de bois sur lequel il pouvait monter et qui marchait par bonds, imitant le galop d'un vrai cheval. L'enfant émerveillé nous raconte l'événement. J'ai entrevu une planche de salut, de quoi faire jaillir l'étincelle créatrice : — Tu nous amèneras ton cheval, il aura peut-être des choses à nous dire ! — Un cheval ça ne parle pas (une voix désabusée dans la classe). — Nous verrons, amène-le toujours.

Le soir l'affairement et la curiosité sont grands. Personne ne se préoccupe de savoir si le cheval parle, mais tout le monde veut savoir comment il marche. Bobby fait une démonstration dans l'enthousiasme général. On n'avait jamais rien vu de pareil. Nous l'admirons beaucoup. Comme il est sage et comme il court ! il bondit ! et qu'il a l'air intelligent et doux. Voyez comme son œil brille quand on le caresse ! Tout le monde est pris. — Ce soir, Bobby, tu prendras ton petit cheval à côté de ton lit, tout près, tu éteindras la lampe et tu écouteras... Qui sait s'il n'a pas été, avant d'être à toi, le petit cheval du Père Gérard. » Bobby est lui aussi, comme Anne-Marie, imaginaire et sensible ; j'ai confiance. Et notre histoire a démarré. Bobby en a été le principal ouvrier mais cette fois les autres ont bien suivi, une fois l'élan donné. L'illustration s'est faite en même temps que se créait l'histoire, suivant le goût ou l'inspiration de chacun. Bobby a donné beaucoup de dessins, les autres en ont pas mal réussi aussi. J'ai eu même la très grande satisfaction de voir le plus déshérité, le plus maladroit, incapable d'avoir comme cahier autre chose qu'une loque informe, donner les très beaux dessins du cheval dans sa « grotte » et la si jolie, si fraîche guirlande de la dernière page. Ça a été pour moi un émerveillement, une immense joie que cette élégance et cette harmonie aient pu sortir des grosses pattes de mon pauvre Dédé qui ne savait que briser.

Les dessins qui décorent chaque page, en marge, ont en grande partie été pris dans l'illustration des cahiers de classe. Quelques uns seulement ont été faits pour l'album.

Henriette GALIBERT.

Centre d'Apprentissage de garçons, rue Boutet-de-Monvel, Lunéville, cède matériel imprimerie comprenant : Presse automatique C.E.L., composeurs professionnels, 1/2 police corps 10 N° 1, police capitales, rouleau, paquet interlignes, nombreux caractères, pour la somme de *soixante mille francs*.

ENFANCE et VÉRITÉ SOCIALE

En tournant les pages de l'album de Michu

Nous vivons dans un milieu terrien et ouvrier. Les enfants à vrai dire ignorent les grands drames de la misère. Le travail d'usine et la culture des terres apportent dans chaque foyer une aisance suffisante pour donner à l'enfant du peuple un sentiment total de sécurité, avec nourriture abondante, gâteries trop fréquentes, hélas ! habillement confortable et jours de fêtes souvent gastronomiques... Nos enfants de 3 à 9 ans ne se posent donc pas les problèmes immédiats de la question sociale bien que ces problèmes soient réels pour les parents partagés entre le travail de l'usine et ceux de la terre mènent une vie dure.

L'histoire de Michu n'est pas sortie de la vie sociale actuelle mais elle est cependant authentique, vécue par l'enfant déshérité qui en est le héros. Quand nous l'avons racontée aux enfants, elle les a tellement émus lors du stage de Flohimont, qu'aujourd'hui encore ils s'en souviennent.

Pendant que je la racontais, Régine, la plus sensible de tous, avait su trouver avec une divination extraordinaire qui était, dans la salle, le vrai petit pauvre, celui qui pâtit de la misère et à qui un hasard miraculeux apporta un ours magnifique et inespéré, le fameux Michu. Michu, c'est à vrai dire le compagnon de misère mais aussi l'ami des joies secrètes que le rêve enfantin construit comme une demeure nécessaire. Les malheurs de la pauvreté et le joyeux épanouissement des songes devaient en principe se faire équilibre comme dans la réalité où jamais l'enfance déshéritée n'est vouée au désespoir. Sur ce canevas de vérité nous avons raconté l'histoire dont la dominante restait cependant la pitié.

Or, quand les enfants s'emparèrent à leur tour de l'aventure, la peine du tout petit s'allégea de toute la joie de l'enfance qui instinctivement apportait une compensation à la dureté de la vie. Cet événement nous fit comprendre si toutefois nous n'étions pas convaincus que le contenu apporté de l'extérieur, même dans les conditions les plus favorables, n'a chez nos enfants de 5 à 8 ans, aucune valeur démonstrative. L'inégalité sociale, la misère, l'injustice, le travail forcé, l'exploitation sous tous ses aspects ne sont pas de l'expérience enfantine surtout si cette expérience n'est qu'intellectuelle. Ce ne sera qu'à l'instant où l'adolescent meurtrira ses mains aux durs travaux de l'usine, quand il subira l'injustice réelle qui s'inscrit dans son être physique et moral que le contenu sera une réalité ineffaçable.

Mais revenons à Michu.

Si le texte, par lui-même a atténué étrange-

ment les données de la lutte de classe si pathétiquement inscrites dans le récit d'origine (qui a fait couler de vraies larmes), les belles illustrations qui l'accompagnent quittent résolument la grisaille sociale pour chanter les joies de la vie. Examinons ces dessins un à un.

PREMIER TABLEAU. — Il est de Jean-Pierre, 10 ans, asthmatique, souffreteux et qui n'a commencé sa vie scolaire qu'à 8 ans. Il a donc choisi d'illustrer la première scène, où l'on apporte Michu au petit garçon. C'est dans le cadre d'un paysage qu'on voit Jean brandissant une boîte dont l'ours sort vainqueur, les bras écartés. Les personnages se situent dans un ensemble qui est surtout une recherche d'harmonie de couleurs et de formes : arbres aux branchages élégants, buissons décoratifs, qui se détachent sur des fonds aux nuances très douces.

Comment la tristesse trouverait-elle place dans ce paysage radieux où chaque détail est triomphant et qui dit si bien que ce paysage est un état d'âme ?

DEUXIÈME TABLEAU. — Régine n'y réussira pas davantage. La scène se passe dans la cuisine. « Au repas, il l'asseyait au bord de la table et lui offrait à manger. » Là, c'est davantage encore le triomphe de la couleur : la maman a une très jolie robe, le papa une chemise à carreaux. Au centre du tableau, Jean et l'ours, attablés, règnent dans une cuisine digne de la Maison de l'Enfant. Le carrelage, la tapisserie, les rideaux, les meubles et la cuisinière même chantent la joie éclatante de la belle couleur.

Régine est pourtant une sensible petite fille, attentive à toute misère des gens et des bêtes. Depuis son plus jeune âge, dans ses histoires passe et repasse la peur de la mort et de la violence.

Mais le fait est là : Régine a écarté la misère grise, elle a peint une cuisine idéale, plus belle encore que la sienne, car chez elle tout reluit, comme dans tout intérieur wallon.

TROISIÈME TABLEAU. — Elle va peindre de même une classe de rêve à la page suivante : l'ours, à l'école avec le petit Jean, est assis à une table violette. Le fond est d'un beau rose saumon. Seul le tableau noir a gardé son visage réel sillonné de lignes blanches. (Si elle avait vu nos tableaux verts tout neufs de cette année !)

QUATRIÈME TABLEAU. — Nous retrouvons Jean-Pierre. Il aurait pu choisir la scène du petit garçon malade obligé de rester à la maison. En effet, il fut souvent le pauvre enfant calfeutré. Il a préféré au contraire la page du jeudi : les gamins s'amuse avec l'ours dans le bois avec des arcs et des flèches. Là, c'est évidemment la revanche de la vie triomphante dans le jeu en plein air. Son choix est bien

compréhensible et la véritable aventure de l'enfant se substitue tout naturellement à l'aventure imaginative.

SEPTIÈME TABLEAU. — Il représente le mariage de Jean. Régine a senti que là, toutes les audaces étaient légitimes, et elle a chargé sa palette de plus de joie et de fantaisie. Par exemple, elle a peint deux arbres exotiques de chaque côté du couple, et quels arbres ! Gauguin en aurait été envieux.

J'en arrive maintenant à deux illustrations (6^e et 8^e) très significatives se rapportant toutes deux à la guerre : la première (guerre de 14) est vue par Régine. Elle n'a pas pu changer sa palette, ni la douceur de sa composition, toujours bien équilibrée : le soleil brille ; dans le ciel bleu, les avions meurtriers semblent deux oiseaux verts décoratifs. Seule, la maman, en bas de la page, a bien l'air de pleurer en quittant la maison, mais encore faut-il y regarder de près. Tout est bien assis, serein, tranquille, mesuré.

Quelle différence avec le dessin de Robert ! Celui-ci illustre l'exode de 40 où il a choisi ce passage : « Les avions lâchent des bombes, il faut se coucher dans les fossés ou entrer dans les caves... » Ici, il est inutile de lire le texte pour savoir qu'il s'agit de guerre. Nous sommes dans un monde oscillant en perdition : les maisons semblent se pencher sous un souffle effrayant ; la terre est rouge, donnant l'impression d'un reflet d'incendie⁶ ; rouge aussi le feu craché par les avions méchants qui filent dans un ciel bleu brouillé où on sent passer des nuées. Une maison, solitaire, flambe. Ses volets et ses portes sont prêts à se détacher. Beaucoup moins doué que ses camarades, Robert parvient cependant, ici, avec des moyens primitifs : quelques traits rouges obliques sur un fond jaune, à évoquer puissamment la violence de l'incendie.

Mais, fait très curieux, ce n'est pas le thème même de la guerre qui a touché Robert et qui lui a inspiré son tableau. Il a seulement retrouvé dans ce sujet son propre thème : Robert (11 ans), est un pauvre garçon épileptique, pantin disloqué, dont presque tous les dessins traduisent la hantise du sang et du feu. Ce pauvre esprit malade est retombé dans son domaine : celui de la peur et de l'angoisse, et il a oublié l'enfant pauvre et Michu pour ne suivre que son propre penchant.

© B D

Les enfants dont nous avons parlé, dont l'âge mental ne dépasse pas dix ans, appartiennent tous les trois à un milieu ouvrier très modeste. Ils ont sous les yeux une nature de collines boisées, la grosse usine, et des cités monotones aux briques plus noires que rouges. Intérieurs faits de simplicité coquette. Dans le ciel, des passages fréquents d'avions à réaction, hurlant et sifflant. (Suite p. 182).

ESPRIT ICEM

A propos de *l'Ecole et la Nation*, numéro de décembre.

L'histoire a ses recommencements, et les mêmes hommes usent toujours des mêmes procédés surtout lorsqu'ils manient la mortelle calomnie.

En 1943, à la Libération, un mot d'ordre est donné à Alger : « Freinet est un traître; il s'est mal conduit dans les camps; il a écrit un livre à la gloire de Pétain; il est allé faire des conférences en Allemagne. » Inutile de dire que je me fais fort de réduire à néant d'aussi ridicules, mais d'aussi criminelles accusations. Quoi qu'il en soit, un ordre fut donné au Groupe Algérien d'Education Nouvelle de faire disparaître désormais le nom de Freinet et de la CEL de tous les écrits pédagogiques du groupe qui à ce moment démarrait avec une belle vitalité.

Mais comment faire pour reprendre pour tant la campagne progressiste pour une nouvelle éducation prolétarienne sans citer l'œuvre de ceux qui s'y étaient dévoués avec le plus d'effcience ? Ce fut simple et enfantin : le Groupe Algérien reprit intégralement notre œuvre mais sans jamais nous citer. Jugez de ma surprise lorsque, à la Libération, je lus dans le Bulletin du Groupe Algérien la reproduction intégrale de pages de nos BENP avec les clichés de *Plans de travail* qui portaient encore le nom de nos élèves de l'Ecole Freinet ? Mais le nom de la CEL, de Freinet et de l'Ecole Freinet avaient disparu.

Or, l'auteur initial de cette calomnie, c'était

(Suite de la page 181)

Parmi ces éléments, lesquels en fin de compte apparaissent dans l'album, les dessinateurs ont fait un choix. Il faut bien constater qu'ils n'ont pas choisi en fonction du sujet de l'album, pour soutenir le caractère d'un texte qu'ils ont pourtant compris et senti. Ils n'ont pas pu ajouter à l'éloquence du texte un dessin qui soit une démonstration nouvelle : ils se sont racontés.

Bien qu'ils aient été imprégnés par l'atmosphère du récit, ils ont recomposé leurs tableaux en suivant leurs tendances propres. Ils ont brossé des peintures où leur vitalité, leur optimisme, et jusqu'à certains traits particuliers de leur personnalité sont exprimés de façon très authentique, même Robert qui sait évoquer la guerre qu'il n'a jamais vue en raison d'un complexe de violence qui le domine.

Les enfants sains se détournent instinctivement de la misère et de l'angoisse pour exprimer surtout la joie de vivre.

Nous ne pouvons que nous en réjouir.

E. et R. LALLEMAND.

Robert Enard, aujourd'hui administrateur de *l'Ecole et la Nation*. Il reprend, aujourd'hui, ce procédé qui a partiellement réussi à Alger, comme réussissent toujours toutes les calomnies qui se colportent clandestinement et deviennent de ce fait insaisissables.

Premier temps : on déclare d'autorité que Freinet est un traître et que sa pédagogie est réactionnaire. C'est ostensiblement contraire à toute vérité. Mais l'essentiel est fait : la calomnie est lancée ; elle poursuivra son chemin jusque dans les colonnes de revues qui se disent critiques !

Deuxième temps : Comme il n'y a pas actuellement en France d'autre pédagogie progressiste que celle de l'Ecole Moderne, on y reviendra sans y revenir, on publiera les œuvres de nos adhérents, mais en taisant systématiquement qu'elles s'intègrent à une grande œuvre collective, qu'elles ne sont pas des expériences individuelles, mais bien un maillon de notre reconsidération pédagogique. Et on trouvera malheureusement dans notre mouvement des camarades qui, consciemment ou non, se prêteront à cette manœuvre et qui accepteront cette déformation flagrante de la vérité.

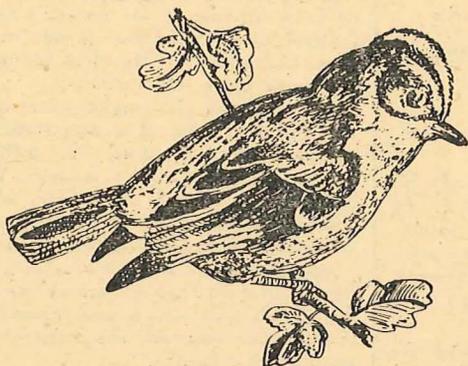
Le numéro de décembre de *l'Ecole et la Nation* publie ainsi un article de Suzanne Dubois, déléguée départementale du Nord, sur la façon dont elle travaille dans sa classe selon les techniques Freinet. Je sais bien que Suzanne Dubois avait fait cet envoi pour donner la preuve, contrairement aux assertions de la revue, que la pédagogie de l'Ecole Moderne est celle qui permet le mieux l'éducation progressiste que nous souhaitons. Seulement, on a pris son article ; on a présenté son travail comme une « expérience personnelle », avec un chapeau et un large soulier, bien encadré pour que la vérité ne risque pas, par hasard, de s'en échapper. Et nulle part on n'a cité le Groupe CEL, ni l'esprit ICEM, ni notre coopération fraternelle qui a permis la méthodique réalisation de notre œuvre.

La revue annonce un article de Suzanne Daviault, envoyé dans les mêmes conditions, mais qui sera utilisé pour servir les mêmes buts. Nous serons obligés de demander à ces camarades, qui nous assurent d'autre part de tout leur dévouement, — qu'elles ne nous ont jamais ménagé — si elles acceptent de participer ainsi, malgré elles, à ce deuxième épisode de la campagne de calomnies contre laquelle nous sommes obligés aujourd'hui de nous défendre si nous ne voulons pas être engloutis par elle.

C. F.

M. et Mme DELASOUSSE, précédemment à Gourgeon, par Combeaufontaine (Hte-Saône), informent leurs correspondants que, par suite de leur mutation à Noroy-le-Bourg (Hte-Saône), leurs journaux cesseront de paraître.

LE ROITELET



Le petit roitelet est mort de froid cette nuit. Ses petites pattes sont toutes raides et ses yeux sont fermés pour toujours.

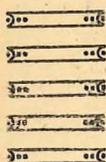
Il devait être bien joli, quand il vivait. Elles sont si fines, les petites plumes, et si douces ! Il a sur la tête un bandeau couleur de feuille dorée, encadré de deux bandeaux noirs.

Il est petit, petit.

C'est un mignon petit roi ; on l'appelle « lou rey pétit ».

Ecole d'Orlhaguet (Aveyron).

Octobre 1952.



JOURNÉE D'INFORMATION de l'Institut départemental Oranais de l'Ecole Moderne organisée à Sidi-bel-Abbès le jeudi 27 novembre

Pour l'I.D.O.E.M. cette journée fut un véritable succès.

Grâce à la collaboration de M. Boudjadji, inspecteur de l'Enseignement Primaire et du Groupement Syndical, la plupart des instituteurs et des institutrices de la circonscription étaient réunis dans une vaste salle de spectacle. Au point de vue matériel l'organisation était parfaite.

Nous avions en face de nous un auditoire nombreux mais froid, ignorant à peu près complètement tout de « l'Ecole Moderne », un auditoire bien décidé à montrer que les méthodes anciennes ont leur valeur, puisqu'elles donnent des résultats. Nous avions un peu l'air de mettre en doute la conscience professionnelle de nos camarades et, dans le fond, leurs sentiments vis-à-vis de nous me semblaient bien naturels.

Nos camarades Bel-Abbésiens furent peut-être surpris de constater qu'à une époque où l'argent règne en maître absolu, une équipe de 6 camarades acceptait bénévolement un déplacement qui vaut la peine d'être mis en évidence, car, entre les 6, à l'aller et retour nous avons parcouru exactement 1.280 km. Et à 9 heures précises, nous étions tous présents au rendez-vous, venus d'Oran, de Bouguirat, de Mascara et de Franchetti.

Je dois dire que, de la part des auditeurs, certains avaient un mérite égal au nôtre, car eux aussi avaient parcouru bien des kilomètres pour se rendre à Sidi-bel-Abbès et que tous ceux qui étaient présents avaient volontiers sacrifié une demi-journée de repos pour venir nous écouter, ce qui prouve que le désintéressement existe toujours chez nous et c'est réconfortant.

La séance débuta par une présentation très simple de notre équipe, faite par M. l'Inspecteur. Je pris ensuite la parole pour parler brièvement de Freinet, de la Coopérative de l'Enseignement Laïc, du but que nous poursuivons, et la partie vraiment intéressante de la réunion commença.

Boyer parla avec une simplicité naturelle de ses démêlés, de ses tâtonnements, avec ses

« gosses » de la classe d'initiation. Son exposé était si plein de franchise que les auditeurs furent étonnés. Ils ne pensaient probablement pas que nous leur ferions part de nos déceptions, de nos incertitudes. Mais Boyer ne laissa pas nos camarades sur une fâcheuse impression. Au contraire, il sut admirablement montrer les résultats acquis et faire sentir à tous sa confiance et son très grand enthousiasme.

J'exposai ensuite, avec preuves à l'appui, mes réalisations personnelles dans une classe de C.E. de ville et me bornai à faire ressortir l'intérêt du Texte Libre et des multiples travaux fructueux qui découlent naturellement de son exploitation rationnelle.

Linarès parla de l'organisation de sa classe de C. M. et F. d'E. Il montra surtout comment, au point de vue social, nos méthodes n'ont rien de superficiel, qu'au contraire elles puisent leur vie au sein de la société, élargissent le champ d'action de l'enfant pour qui, grâce à la correspondance interscolaire et internationale, le monde devient une réalité. Linarès sut montrer aussi le changement moral qui s'opère chez nos élèves qui, peu à peu, cessent d'être des cancre, des sournois, des menteurs dont « on ne peut rien faire ».

Vidal exposa plus particulièrement tout ce qu'on peut tirer de la correspondance. Il surprit, et comment ! nos camarades Bel-Abbésiens, en présentant une dizaine d'énormes enveloppes portant, en plus de l'adresse personnelle des élèves, les mentions suivantes : Expéditeurs : le Directeur de l'Institut Agronomique de Maison Carrée, le Directeur de l'Institut Pasteur d'Alger, le Directeur de la Cie Air France, à Oran, le Directeur... etc. Certaines lettres provenaient même de l'étranger.

Vidal lut quelques lettres de ses élèves, montrant ainsi avec quel sérieux et quel souci de bien faire ils rédigent une lettre de renseignements. Il lut ensuite les réponses des adultes consultés. L'auditoire fut vraiment enthousiasmé. Tout le monde sentait la différence incontestable existant entre la pauvre lettre-rédaction imposée en classe, devant laquelle l'enfant reste à court d'idées et la magnifique expression de vie présentée par Vidal.

Gisèle Saint Gaudin montra comment des filles de sa classe de fin d'études, engourdies par une scolarité traditionnelle sont arrivées, en deux mois, à changer leur comportement, à s'intéresser à l'Ecole, au travail, à n'être plus des « gourdes » ni des « paresseuses ». Elle fit sentir le rôle actif pris par ses filles pour préparer des enquêtes, rédiger des comptes rendus et présenter des conférences intéressantes.

Paret fit bien sentir que le Texte Libre est un instrument parfait qui permet de perfectionner, non seulement le langage écrit, lorsqu'on en prolonge l'exploitation par l'art dramatique et les marionnettes. Il réalisa, sous

OU VIT LE ROITELET HUPPÉ ?

J'en ai souvent vu dans le midi de la France, en hiver et même en été, surtout dans les épicéas, les cyprès, les genévriers et même les lauriers, qui sont des arbres toujours verts.

Mais là où ils étaient vraiment chez eux et où je les ai vus en foule, c'était dans les forêts de sapins des sommets des Vosges.

Les arbres étaient très serrés et le sous-bois très sombre. A peine voyait-on la mousse qui s'étalait à leurs pieds et par ci, par là, quelques champignons.

Partout on entendait le chant des roitelets. C'était comme un bruit très fin et très doux de perles de verre entrechoquées.

Mais il n'y avait pas assez de lumière pour voir les oiseaux.

M^{me} S. BRISSAUD,

Nos amis les Oiseaux, chez F. Nathan.

Collection « Plein Air » dirigée par G. BERTIER.

les yeux amusés des spectateurs, quelques marionnettes-légumés fort bien réussies, puis il joua le début d'un scénario tiré d'un texte libre.

A ce moment de la journée, il y avait trois heures que nos camarades étaient attentifs. Ils avaient vécu intensément, ils avaient posé de nombreuses questions. Parfois le débat était devenu tumultueux, mais il était vivant et riche pour tous de renseignements.

La séance se termina par la présentation du film « Les Petits de l'École Freinet », sonorisé avec les disques C.E.L. A midi et demi, en même temps que les dernières images du film apparaissaient sur l'écran, les applaudissements spontanés de nos camarades éclataient et nous prouvaient que nous avions intéressé tout le monde et peut-être conquis quelques-uns.

La table de vente resta nette après le départ des derniers qui s'attardèrent à examiner de près notre exposition de travaux divers. Nous enregistrons avec joie l'adhésion de 16 nouveaux camarades à notre Groupe. Certains nous demandèrent de les recevoir en stage pendant un ou deux jours dans nos classes. (L'idée de ces stages a été admise par nos Inspecteurs.)

En somme, nous pouvons être contents des résultats de notre propagande à Sidi-bel-Abbès. Nous poursuivrons nos travaux, en comité plus restreint cette fois, puisque nous irons, courant décembre, dans la classe d'initiation de Boyer, à Bouguirat, puis en janvier chez Linarès, en février ou mars chez Vidal, puis à Oran... Nous pensons également, en présentant un travail d'équipe, toucher nos collègues de Mascara et de Saïda, en organisant une journée semblable à celle de Sidi-bel-Abbès.

Le président de l'I.D.O.E.M.
d'Instituteurs d'Oran :
R. CIEPY.

Directeur de l'École annexe de l'E.N.

GROUPE DÉPARTEMENTAL DE L'HÉRAULT

Programme de travail du groupe de l'Hérault
Jeudi 15 janvier, Ecole Louis Blanc, Montpellier.

Sciences : L'expérimentation dans l'enseignement des sciences. L'observation. Participation personnelle des enfants. Accrochage des questions de science du Centre d'intérêt. Matériel scientifique que doit posséder notre classe.

Rapporteur : Robert de Prades le Lez : Le vivarium ; l'élevage en vivarium.

Zoologie et Géologie. — Rapporteur : Ricome de Poussan.

Jeudi 19 février, Ecole Louis Blanc, Montpellier : La morale à l'école primaire ; La morale dans les classes travaillant suivant les techniques de l'I.C.E.M.

Rapporteur : Lentaigue, de Balavec-les-Bains.

Jeudi 19 mars, Ecole Louis Blanc, Montpellier : L'histoire à l'école. Comment utiliser

les documents ; Participation des enfants à l'élaboration des travaux d'histoire.

Rapporteur : Courty, de Castelnaud de Guers.

Tous les camarades de l'Hérault intéressés par une de ces questions sont invités à adresser à chacun des trois rapporteurs une étude sur la manière dont ils conçoivent ou enseignent ces matières.

Une synthèse en sera réalisée et nous espérons tous qu'un travail sérieux et profitable en résultera à Montpellier au cours des réunions de 1953.

Si les dates devaient être modifiées, elles le seraient par circulaire. Quoi qu'il en soit, les convocations seront adressées comme par le passé en temps voulu.

Centres d'hébergement

Le fonctionnement du Centre d'hébergement de Sète ayant été une réussite à laquelle nous ne nous attendions même pas, nous allons essayer de mettre sur pied quelques centres d'hébergement à l'intérieur même du département.

Ils auront pour but de permettre des voyages de 24 ou 48 heures que la question couchage empêchait 95 fois sur 100 de voir se réaliser.

L'Hérault est en effet un département touristique, qui offre à la fois le splendide paysage de la côte méditerranéenne, les vastes étendues de plaines et de collines, la garrigue, et la montagne aux altitudes supérieures à 1.000 m.

Nous devons le faire connaître à nos élèves, et c'est pourquoi des camarades sont contactés pour soumettre des projets à la réunion de mai 1953. Nous en reparlerons.

Le délégué départemental : R. VIÈ.

GROUPE ICEM (OISE)

Le Groupe se réunira le 8 janvier à l'E.N. de Beauvais, 10 h. (apporter son déjeuner).

Ordre du jour. — Réorganisation du Groupe ; Télévision ; Cinéma scolaire.

Il est rappelé que les réunions ont lieu en principe le premier jeudi de chaque mois.

Doùnavant il ne sera plus envoyé de convocations : les programmes des réunions paraîtront dans *l'Éducateur*.

Beau champignon, qui es-tu ?

1^o Page 13, 11^e ligne, au lieu de : des lamelles N^o 051, il faut lire : des lamelles No 050.

2^o Page 31, 2^o ligne : le caractère : chapeau séparable du pied ne se rapporte qu'à Pholiote 210, il ne devrait par conséquent (pour respecter la typographie des autres pages) pas avoir de tiret ni de majuscule, et la 3^o ligne (anneau... etc) devrait être légèrement décalée à droite.

Lucien PILLARD.

LE ROITELET HUPPÉ

Je suis sortie du bois et... placée face à la lisière, le soleil derrière mon dos... j'ai vu les roitelets.

On aurait dit des papillons vert-brun sur le dessus, beige-jaune en dessous. Seule, une raie de couleur vive, jaune-orangé, brillait sur le dessus de leur tête, encadrée par deux raies noires.

Je sais bien que le roitelet huppé a un frère, le roitelet à triple bandeau avec le casque noir, rouge et jaune et l'œil souligné de noir. Mais il faut avoir de meilleurs yeux que les miens pour les distinguer.

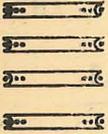
Je me suis contentée de les admirer, minuscules et infatigables, tournoyant sans cesse autour des extrémités les plus fines des grands sapins. Ils étaient si légers que les aiguilles ne s'inclinaient même pas sous leur poids.

Ils cherchaient de tout-petits insectes et des petites larves qui sommeillent sous les aiguilles et sous l'écorce (1).

Il me semblait que leur gaie petite chanson était bien faite pour les encourager.

M^{me} BRISSAUD (*Nos amis les Oiseaux*).

(1) Ils ne cherchent leur nourriture que sur les arbres ou les arbustes : insectes, chenilles, papillons, mouches.



Les Enfants et les livres, N° spécial de « L'Education Nationale » (3 déc. 1952).

A l'occasion de la VII^e session de la Conférence générale de l'UNESCO, une grande exposition nationale du Livre d'enfants a été organisée à la Bibliothèque Nationale. Ce numéro de « L'Education Nationale » rend compte de cette exposition.

Une intéressante étude de Simone Lacroix sur l'édition contemporaine marque la tendance de l'édition à « faire » du livre d'enfants, comme d'autres « font » des jouets, sans doute selon les mêmes principes du toc et du tape à l'œil. Mais l'auteur se trompe lorsque, pour expliquer la crise prochaine de l'édition, il évalue à une moyenne de 400 volumes la capacité de lecture d'un enfant de 7 à 14 ans. Au siècle du cinéma, de la radio et des illustrés, la lecture attire de moins en moins les enfants et nous ne pensons pas que cette capacité de lecture puisse dépasser aujourd'hui 100 volumes.

Nous ne prétendons pas que nos productions pourraient et devraient prendre place dans l'exposition, dont nous n'avons pas même eu connaissance.

Mais ce qui nous étonne par contre c'est que, dans une revue qui connaît nos réalisations, le développement et l'importance qu'elles ont pris en France, on fasse un tour d'horizon de la littérature pour enfants dans notre pays sans signaler au moins une expérience qui marquera, qui marque déjà par les aspects originaux et féconds qu'elle fait découvrir aux enfants et aux éducateurs. Car enfin si la publication d'un « Patapouf » ou d'un album du Père Castor mérite l'attention des enquêteurs, pouvait-on vraiment passer sous silence, et sans trahir les efforts dévoués de la pédagogie française, la réalisation, à travers la France, de quelques 6.000 journaux scolaires, la publication, qui en est la conséquence, de notre inégalable série des *Enfantines*, de nos *Albums d'enfants*, de nos B. T.

Et encore une fois les lecteurs auront à choisir pour leurs étrennes entre 200 titres où nos réalisations sont systématiquement absentes.

Mais les enfants et leurs maîtres savent nous soutenir et nous encourager. Et c'est cela surtout qui nous importe.

La réforme de l'orthographe

Deux articles de Albert Dauzat viennent de paraître dans « L'Education Nationale ». Je ne les critiquerai pas, en reprenant une fois de plus les arguments contenus dans le projet de

la Commission Langevin, établi par Bruneau et Pernot.

Quand j'ai demandé à Wallon les raisons pour lesquelles la publication annoncée par le Ministère de ce projet n'avait pas été faite, il me répondit que Ch. Bruneau n'en était plus partisan. Celui-ci m'a écrit ses raisons : l'absence de stocks en librairie rendait possible à la Libération une réforme sérieuse. Plus tard, la situation était tout autre.

Or, cet argument est combattu par A. Dauzat dans son dernier article. Seulement, son projet nous apporterait si peu de changements qu'il « ne changerait que 4 lettres dans le monologue de Don Diègue ». (Je ne croyais pas ce monologue si important dans notre langue moderne).

La cause de la vraie réforme est gagnée sur le plan théorique. Les arguments de ses adversaires, dit A. Dauzat, se contredisent.

Mais en fait, le projet de la Commission Langevin a été abandonné pour un premier compromis établi par la Commission du Conseil Supérieur. Et A. Dauzat apporte un compromis nouveau. Et le « juste milieu » cède le pas à mesure que la réaction gagne le pouvoir. Est-ce un effet du hasard ? Et la France va-t-elle être parmi les dernières nations à comprendre que l'orthographe comme toute chose devrait vivre et évoluer, c'est-à-dire s'adapter à la langue populaire et à la langue parlée ?

Dauzat lui-même cite M. Edmond Fanal :

« Oui, il nous arrive à tous de faire des fautes. Aucune importance ! C'est à une dactylo ou aux typos qu'il appartient de rétablir l'orthographe correcte... Ainsi raisonnait Voltaire. Mais nous ne sommes plus au XVIII^e siècle qui ignorait les examens. »

Autrement dit, personne ne s'intéresse plus à l'orthographe figée et compliquée que les dactylos, les typos, les candidats (et cela bien malgré eux) et quelques spécialistes.

Dauzat écrit encore :

« En tout cas, l'Académie fera sagement de réfléchir, car devant la poussée d'une grande partie de l'opinion — les éducateurs, les médecins, les techniciens, les hommes d'action et surtout les jeunes, hostiles à toutes ces « chinoïseries » — si la réforme ne se fait pas avec elle, elle pourrait se faire sans elle. »

Ch. Bruneau assurait un jour que l'Académie n'aimait pas trop les philologues « qui ne sont que des cantonniers des lettres : nous redressons les écarts de la langue, nous élaguons... nous ne chômons pas » (1).

Faisons donc la réforme sans l'Académie, en faisant appel à tous ceux qui en sentent l'urgence nécessaire.

R. L.

(1) La Grive, oct. 1952. Mézières, 1, rue Saint-Louis.

La connaissance de l'enfant

sur la base des principes de l'Essai de psychologie sensible



Dominique à 11 mois

Il y a trois ou quatre ans, avant même la parution de mon livre : **Essai de Psychologie sensible**, nous partions à zéro en lançant notre rubrique et notre travail de **La Connaissance de l'enfant**.

Pourquoi, dira-t-on, croyez-vous ainsi partir à zéro alors que tant de psychologues illustres ont fait dans ce domaine de laborieuses et profondes recherches, qu'ils ont établi des statistiques, mis au point des tests, rédigé tant de livres imposants? N'y a-t-il pas chez vous parti-pris de minimiser cet incontestable apport pour mettre en valeur vos balbutiements?

Nous ne sous-estimons rien de la grande œuvre psychologique et pédagogique nationale et internationale, et nous connaissons mieux qu'on ne croit l'effort de tous les chercheurs qui s'y sont dévoués, même si nous n'avons pas souvent l'occasion de dresser des listes bibliographiques.

Mais il est bien exact que cette œuvre, que cet acquis psychologique ne nous satisfont pas, Ils nous satisferaient peut-être si nous les considérons d'un point de vue théorique « objectif ». Mais dans la pratique de nos classes, quelles que soient l'abondance et le poids des expériences faites et des enseignements subis, nous nous trouvons sans appuis solides et effectifs en face des problèmes graves qui se posent à nous en permanence, tant à l'école que dans la famille.

Non, nous ne pouvons pas dire que nous connaissons mieux les enfants en 1952 qu'en 1900. Il suffit, pour s'en convaincre, de considérer les procédés employés dans les classes pour maintenir discipline et autorité, à coups de devoirs imposés, de bons points, de verbes et de lignes.

Les normaliens qui entrent dans la carrière sont, hélas ! de nos jours, aussi impuissants que nous l'avons été il y a quarante ans, et les problèmes de l'inadaptation et de la délinquance — fruit de profondes erreurs psychologiques et sociales — sont loin d'avoir trouvé une solution.

Si d'indéniables progrès pédagogiques ont été réalisés depuis quelques décades, c'est moins par une meilleure connaissance de l'enfant que par l'amélioration des conditions de vie qui influent profondément sur le comportement des parents et des enfants. S'il y a souvent plus d'humanité dans les rapports adultes-enfants, ce n'est point parce que la psychologie moderne en a divulgué les principes, mais parce que certaines normes actuelles de la vie poussent inmanquablement, pas toujours sans erreurs, vers cette évolution.

Ont influé pourtant sur ces rapports les grands mouvements pédagogiques ou culturels non théoriques, fondés sur des données psychologiques plus justes. Nous pensons à un certain nombre de principes de l'éducation Montessori, de l'éducation Decrolyenne, du scoutisme et des mouvements d'enfants, des grandes réalisations révolutionnaires en URSS et dans d'autres pays, et aussi à nos propres réalisations qui conduisent toutes, par le biais de la pratique, à une meilleure connaissance de l'enfant.

Mais l'apport direct de la psychologie dans ce domaine reste insignifiant. Nous pouvons lire et relire l'œuvre des psychologues passés ou contemporains, nous n'y trouvons jamais, nous instituteur, la clef pratique pour une meilleure connaissance de l'enfant. La psychanalyse ouvre sans doute des horizons étonnants, mais aucun psychologue n'a su encore l'intégrer vraiment et pratiquement dans l'étude courante et vivante du comportement enfantin. Les tests sont une de ces formidables entreprises intellectualistes qui impressionnent par l'ampleur qu'elles prennent, par les machines et les mécaniques employées, par les systèmes perfectionnés de statistiques et de pourcentage qui tournent, hélas ! trop souvent dans le milieu fictif de psychologues qui ne voient l'enfant qu'accidentellement sous les leurs trop crues des laboratoires. Les tests nous apportent seulement la preuve qu'on peut, sur des données fausses ou du moins branlantes, monter un système apparemment réglé avec une perfection scientifique dont on s'étonne parfois que nous n'apprécions pas universellement les mérites.

Mais nous ne sommes pas seuls à constater l'infime rendement éducatif et humain de toute cette mécanique à produire des diagnostics. Lorsque les tests ont repoussé vers la catégorie des anormaux ou des retardés tels individus nantis d'un péjoratif quotient intellectuel, ils n'ont pas fait plus que le laboratoire qui vous renvoie dans la rue ou à l'hôpital avec une étiquette indiquant le nom de la maladie dont vous serez atteint. Et rien ne dit que le laboratoire ne se trompe pas. Rien ne dit que, dans l'établissement du quotient intellectuel, des éléments majeurs n'aient pas été sous-estimés à l'origine ou même totalement oubliés et que, de ce fait, les calculs ne soient pas radicalement erronés. Si tant est que de nouvelles erreurs matérielles ne se soient pas glissées dans les calculs qui aboutissent mystérieusement à la notion de Q.I. Mais quand on nous livre, à nous instituteurs, ces enfants si soigneusement examinés par la fausse science psychologique, nous n'en sommes, nous, pas plus avancés. Il s'agit alors de connaître vraiment, pour les influencer et les orienter, ces enfants qui nous sont confiés pour un redressement intellectuel ou moral et qu'on a étiqueté retardés ou caractériels. Et là, nous devons l'affirmer, nous les praticiens, nous nous retrouvons, comme par le passé, devant le néant. Nous ne connaissons pas nos enfants et nous en sommes réduits à chercher par tâtonnement les solutions qui apparaîtront à l'usage comme les plus efficaces.

Et pourtant, c'est évidemment élémentaire, pour faire du meilleur travail, pour trouver sans de trop graves risques d'erreurs les solutions pédagogiques les plus favorables, il nous faudrait mieux connaître nos enfants. Mieux les connaître, moins statiquement, dans leur absolu, pour ainsi dire, que dynamiquement, dans leur comportement social et personnel.

L'enfant est avant tout l'être en croissance et en mouvement. Il n'est déjà plus, au moment où vous l'examinez, ce qu'il était l'instant d'avant et vous vous trompez parfois grossièrement si vous appliquez au moment présent les données d'une vie qui s'est déjà écoulée, et dont le but, les rythmes, le sens sont parfois totalement modifiés par l'instant présent.

Ce dont nous aurions justement besoin, nous parents et nous éducateurs, c'est moins de l'étude complexe et analytique de telle pièce du mécanisme : intelligence, mémoire,

volonté, orgueil, entêtement, etc. — cette étude étant faussée d'ailleurs si elle est isolée du déroulement dynamique de la vie — que de notions précises, simples et pratiquement utiles sur le comportement des enfants.

Comment l'enfant, même tout jeune, réagit-il en face des difficultés premières que lui impose la vie? Selon quels principes? Sur quelles bases et à quel rythme se font les premières acquisitions? Pourquoi à tel endroit, à tel moment, tel enfant a-t-il pris telle direction et non telle autre? Quel aurait pu être en la circonstance le rôle pratique de l'éducateur?

Ce sont ces questions de psychologie pratique (nous accouplons l'adjectif de pratique justement parce que, pendant longtemps, la psychologie usait de fins « désintéressées » sans portée pratique, mais si nous étions conséquents nous n'aurions rien à ajouter au mot psychologie qui se suffit, la vraie psychologie ne pouvant être que pratique), ce sont donc ces questions de psychologie pratique auxquelles nous avons longuement réfléchi, en technicien éducateur, en praticien, qui sont essentielles

Nous avons eu là effectivement la même audace que lorsque, sans connaître d'une façon précise les réalisations en fait d'imprimerie, nous nous sommes lancés dans la réalisation de notre imprimerie à l'école. Les techniciens nous considéraient alors avec quelque pitié et s'amusaient de nos prétentions, comme nous regardant aujourd'hui avec pitié les psychologues qui, munis de leurs instruments et de leurs statistiques, nous jugent du haut de leur science abstraite. Mais, ma foi, nous savons ce qui nous est utile, la route qu'il faut prendre, nous nous rendons compte que nous n'avancerons point — dans ce domaine pas plus que dans d'autres — si nous ne sommes les premiers ouvriers de notre pédagogie. C'est ainsi que, personnellement, avec les données que j'avais, et qui étaient malgré tout moins rudimentaires qu'on le suppose, je suis parti à la recherche de solutions utiles et pratiques. Et quand je croyais avoir trouvé une explication, découvrait un chemin, je mettais tout de suite ma trouvaille à l'épreuve — ce que devraient bien faire les psychologues qui se soucient si peu de lier leur théorie à la pratique. Je vérifiais si dans ma classe, dans mon comportement de père, les données que je caractérisais me permettaient de mieux solutionner les problèmes posés que par les procédés traditionnels. Dans le cas contraire, j'étais dans l'erreur et il fallait chercher ailleurs, expérimenter, voir si la voie était bonne, et je pouvais aller plus avant encore. Quelques trente années d'expériences conséquentes ont abouti à mon livre *Essai de P.S.* qui comporte après chaque chapitre une partie pratique qui est la pierre de touche de mon travail. Lisez d'abord, si vous le voulez, cette partie pratique. Vous verrez ensuite la psychologie qui en a été la base.

* * *

Mes recherches, mes essais ont été, comme mes premières réalisations d'imprimerie à l'école, versées aussitôt dans le circuit coopératif : les observations faites, il fallait que d'autres les refassent pour juger de l'exactitude de mes conclusions et les aménager si nécessaire. Mes théories, fondées déjà sur la pratique, et nées de la pratique, devaient subir à nouveau l'épreuve de la pratique. Mon livre, *Essai de Psychologie sensible*, ne jouerait vraiment son rôle que si des centaines, puis des milliers de maîtres et de parents faisaient un essai concluant des techniques de prospection et de vie dont j'ai cru pouvoir mettre en valeur les éléments ; que si ce livre, amplifié par les observations et les expériences qu'il aura suscitées devenait élément de vie avant de subir l'épreuve, toujours dangereuse, de la scolastique.

Nous renvoyons donc à cet ouvrage ceux de nos lecteurs qui croiront devoir s'intéresser à ces questions essentiellement vitales pour les parents et les éducateurs. Nous renvoyons ceux qui, n'ayant pas lu mon livre, voudraient cependant tirer profit de ces pages, à notre BENP n° 36 : *L'expérience tâtonnée* (abrégée) où ils trouveront les grandes lignes de notre psycho-pédagogie. Nous ne pouvons, certes, pas ici reprendre tous ces fondements, notre but étant autre aujourd'hui.

Depuis trois ans donc, avant même la parution de notre livre, nous avons commencé, au sein de notre commission de la Connaissance de l'enfant (ICEM), l'observation, la prospection et l'étude de quelques-uns des grands principes de comportement et de vie que j'avais formulés. Notre but était bien précis : il ne s'agissait pas d'observer les enfants et noter au hasard, sans directives, leurs faits, gestes ou paroles, mais d'opérer systématiquement pour vérifier, infirmer ou corriger les processus que nous pourrions ensuite expérimentalement ériger en normes

Le travail a été long à démarrer, et on ne s'en étonnera pas. Nous avons été trop déformés pour saisir d'emblée le logique et le rationnel ; nous sommes trop dominés par

la majesté scolastique des théories et principes que les livres nous ont inculqués pour oser partir, par nous-mêmes, à la recherche d'autres voies. Nous avons tendance toujours à raisonner, selon ce qu'on nous a appris et il est difficile de remettre en branle notre **intelligence et notre bon sens.**

Mais nous avons eu la chance de rencontrer cependant quelques camarades qui avaient lu **l'Essai de Psychologie sensible** avec sérieux, qui en avaient compris l'orientation et qui, passionnés par cette étude, se sont appliqués à observer à leur tour leurs enfants et à noter leurs réactions avec une attention, une intelligence et une patience qui sont la marque des vrais hommes de science..

Voici une liste qui n'est peut-être pas absolument complète (nous nous excusons d'avance auprès des camarades qui, par leurs travaux, pourraient avoir contribué à cette étude collective et que nous aurions accidentellement omis de citer, qu'ils veuillent bien d'ailleurs se faire connaître) des camarades qui ont participé à notre grande enquête psychologique de **la Connaissance de l'enfant :**

Cabanes (Aveyron), responsable de la commission, et leur collègue Mlle Arcié, Finelle (Côte-d'Or), Freinet (Vence), Toty-Lacroix (Cannes), Le Bohec (Côtes-du-Nord), Mme Teyssié (Aveyron), Lobjois (Aisne), Biton (Loiret), Mme Delage (Charente-Mme), Crélerot (Suisse), Mme Trinquier (Hérault), Mme Gagne (Saône-et-Loire), Mme Hidalgo (Gironde), Gourdeau (Seine-et-Marne), Le Fur (Côtes-du-Nord), Breton (Sarthe), Gaudard (territoire de Belfort), Gaime (Jura), Pignero (S.-et-M.), Dechambe (Haute-Vienne), Mme Bossoutrot (Eure), Mme Carlhian (Htes-Alpes), Proyard (Pas-de-Calais), Labarchède (Villefranche de Queyras), Faes (M.-et-L.), Maillol (P.-O.), Vicherd (Isère), Nairdé (Aisne), Lendrevie (Charente), Lagarde (Gironde), Cousteil (Dordogne), Mme Doïne (Cher), Daunay (Aube), Mme Morisset (Vienne), Simone Michel (Allier), Mme Gaudino (Algérie), Mme Reneaud (Loiret), Mme Fage (Hérault), Christiany (Cher), Mme Hortolan (Marseille), Saunier (Seine), Donnadieu (Var), Gardaire (Hte-Saône), Méric (Gironde).

Nous allons donc faire ici le point de nos travaux communs après trois ans de démarrage. Nous ne prétendons certes pas apporter déjà des conclusions définitives. Les travaux que nous allons publier n'en jetteront pas moins un jour nouveau sur le comportement et dans la psychologie des enfants ; ils nous permettront d'asseoir déjà, à notre degré primaire et sur des bases vraiment expérimentales, quelques-uns des principes essentiels de notre psychologie, et de mieux voir en conséquence l'ordre et l'importance des travaux et observations à entreprendre. Nous voudrions surtout que cet exposé de ce qui a été réalisé par un groupe d'éducateurs de bonne volonté convainque tous les éducateurs que de telles recherches sont à leur portée, qu'ils peuvent tous, par ce biais essentiellement lié à la pratique de leur classe et de leur vie, mieux comprendre leurs enfants et leurs élèves, et que, les comprenant mieux, ils se comporteront avec eux d'une façon plus rationnelle et plus efficiente. Les premiers bénéficiaires de ces enquêtes, c'est nous-mêmes, ce sont nos enfants et nos élèves.

Nous ouvrons des yeux nouveaux, que la fausse science avait embués et déformés. Nous regardons nos enfants avec ces yeux nouveaux ; et surtout, nous prenons, en face de tous les problèmes d'éducation, **l'attitude expérimentale et scientifique.** Nous ne nous contentons plus d'agir avec nos enfants comme on l'a toujours fait, ou comme on a agi avec nous. Nous apprenons, ensemble, à nous poser les problèmes, à aborder et à examiner ces problèmes dialectiquement, ce qui veut dire sans aucun parti-pris dogmatique ou théorique, en tenant compte de toutes les données individuelles, sociales, de milieu. Nous reprenons, en éducation, notre expérience tâtonnée.

Notre travail psychologique n'aurait-il que ce résultat que vous auriez tous avantage et intérêt à vous y engager. Il y va de la vie, de la santé morale, de l'avenir de vos enfants. Et aussi de votre santé morale et de votre avenir, car vous ne serez plus **« l'instituteur - fonctionnaire - traditionnel ».** Vous deviendrez — vous redeviendrez — **l'instituteur-homme.** Et vous nous saurez gré, un jour, de vous avoir ouvert cette porte vers la compréhension psychologique de vos enfants, vers votre propre compréhension psychologique.

« **Elise Freinet demandait, nous écrit un camarade, de nous signaler sur quels points nous nous sentions les débiteurs des enfants. Moi je vous dois et je leur dois la joie de revivre une jeunesse. J'ai repris ma vie d'enfant à zéro et je découvre pour la première fois des sentiers que j'aurais tant voulu exploiter... Je suis un enfant de 31 ans qui découvre le monde... »**

Le monde, le monde intérieur, reste en effet tout à découvrir.

Voici le résultat de nos premières explorations.

L'expérience tâtonnée de l'enfant de 0 à 12 mois

Comment et selon quels principes se font les acquisitions de l'enfant au cours de la première année de sa vie.

Nous expliquons dans notre livre que ces acquisitions se font exclusivement selon le processus d'expérience tâtonnée, qui n'est d'ailleurs pas particulier à l'homme mais qui est valable pour le comportement de tous les êtres vivants.

Nous ne pouvons pas redonner ici les explications élémentaires sur ces principes longuement expliqués dans Essai de Psychologie sensible et résumés dans la BENP : l'Expérience tâtonnée.

Nous donnons ici le résultat des travaux.

©E.L.

L'observation a été amorcée par de nombreux camarades. Elle n'a pas été, en général, suffisamment systématique. Il ne s'agit pas, en effet, de passer en revue tous les tâtonnements du petit enfant, mais de saisir des moments de ces tâtonnements, de braquer l'appareil de prise de vues sur un fait ou sur un ensemble de faits qui nous permettront de bien vérifier le processus.

Ces observations seront alors précieuses pour notre enquête. Elles seront précieuses en même temps pour la connaissance de l'enfant. Il commence aujourd'hui à se saisir de la cuiller. Etudiez de très près les processus. Premier acte réussi. Nombre de répétitions de l'acte avant de le faire passer dans l'automatisme. Nouveaux essais et nouvelle réussite marquant un escalier de plus, puis répétition pour faire passer dans l'automatisme. C'est le rythme de cette acquisition et de son passage dans l'automatisme qui sera précieux pour l'évaluation de l'intelligence de l'enfant.

Voici quelques essais, qui ont abouti parfois à l'établissement d'une échelle d'acquisition :



Dominique (11 mois)
apprend à manger

JEAN-MICHEL (3 mois). — (Observations de G. BITON (Loiret).

Jean-Michel est dans sa voiture. Un voile de tulle, sur lequel sont brodées des fleurs, le protège des mouches.

Il s'éveille. Son regard se fixe sur le voile ou, plus exactement, sur les fleurs qui y sont brodées ; ses mains s'agitent : il semble parler aux fleurs dans son langage.

Dans ses mouvements, une de ses mains touche le voile qui, alors, bouge un peu. Mais Jean-Michel a eu surtout la sensation du toucher avec sa main. Il semble réaliser que le voile, avec ses ramages, est chose palpable. Alors, il étend ses deux mains, attire le voile, le met en bouchon et le porte à sa bouche.

PIERRE (né le 6 février 1949), apprend à sucer son pouce. — (Observations de Mme GAGNE (Saône-et-Loire).

Pendant les dix premiers jours de sa vie, à la Maternité, Pierre a eu les bras emprisonnés dans son maillot. Pendant deux jours, lorsqu'ils ont été libérés, il les a tenus immobiles, à demi-repliés, les poings fermés reposant sur la poitrine. Puis il les a agités, les élevant de plus en plus et ouvrant les poings. Dans ces mouvements il a heurté sa tête, son visage, ses oreilles. Au bout de 4 ou 5 jours, il a trouvé sa bouche, mais auparavant

il a eu bien des mouvements malheureux. Il s'est mis alors à sucer son poing fermé, le pouce replié à l'intérieur. Dans les jours suivants, ce n'est pas à la première tentative qu'il parvenait à sucer le poing. La bouche ouverte, il passait et repassait le poing fermé sur le bas de son visage avant de parvenir à l'introduire dans la bouche.

A 4 semaines, une seule fois, nous l'avons vu sucer le pouce seul, complètement déplié, au lieu du poing fermé. Par la suite, nous avons eu l'impression qu'il essayait de recommencer son exploit, mais sans succès.

Ce matin, 22 mars (Pierre a 44 jours), il a de nouveau sucé le pouce seulement, mais cette expérience n'est pas encore acquise car cet après-midi c'est le poing qui de nouveau est fourré dans la bouche.

Ces tâtonnements me paraissent très longs. Mon premier fils, Jean-François, âgé maintenant de 3 ans $\frac{1}{2}$, suçait son pouce à 15 jours. Nous avons essayé de lui faire perdre cette habitude en lui attachant le bras à son lange. Il a très vite trouvé son autre pouce. Nous n'avons d'ailleurs pas pu le débarrasser de cette habitude jusqu'à maintenant. Je regrette de n'avoir plus souvenance de ses premiers tâtonnements. Mais bien que mon expérience soit réduite, je ne pense pas que Mme Fage ait raison en prétendant que le bébé trouve sa bouche spontanément, sans tâtonnements.

Observations sur ma fille DENISE de 0 à 5 mois. — Mme HIDALGO (Gironde).

La préhension d'objets: Depuis sa naissance jusqu'à 2 mois, Denise agite bras et jambes en mouvements involontaires.

Le 27 juin (2 mois) elle semble découvrir sa main, regarde ses doigts, les agite.

On lui tend un hochet pour l'amuser, elle le saisit au vol et le serre. Expérience recommencée deux fois avec le hochet, puis elle saisit la moustiquaire tombée sur elle et la serre.

Dans les deux cas, il semble qu'il s'agit d'un contact involontaire : hochet et tulle sont tombés entre ses mains qu'elle agitait, mais il n'y a pas eu désir d'attraper.

Le 30 juin, Denise, seule dans sa voiture, voit une courroie, allonge le bras pour l'attraper. Elle essaie deux fois sans succès et l'atteint à la troisième tentative, puis s'arrête.

Le 7 juillet, elle tire son dessus de voiture de ses deux mains, car elle n'y arrivait pas avec une seule main; elle attrape son hochet, le secoue, le fait pas-

ser d'une main dans l'autre, puis le lâche.

Elle attrape, mais il semble encore que la préhension soit plutôt le fait d'un concours de circonstances que d'un effort.

3 mois : Le 2 août, elle veut attraper sa poupée et grogne car elle n'y arrive pas. Elle tend ses bras vers elle et la regarde avec attention.

19 août : Elle tient son biberon pendant la tétée.

4 mois (4 septembre) : Maintenant Denise sait attraper. Elle saisit indifféremment sa poupée, son éléphant, son ours, son hochet; veut s'emparer des cheveux, d'une broche au corseage. Elle sait attraper ce qu'elle désire, enlève son chausson, tire sa moustiquaire; elle sait s'aider avec les deux mains, mais use plus volontiers de la droite.

En résumé, il semble que de 2 à 3 mois il y ait eu : préhension « extérieure » d'objets sans volonté de saisir, mais qui lui montre que les mains permettent d'attraper.

De 3 à 4 mois : expériences diverses, tâtonnements pour se rendre maîtresse de ses mains.

A partir de 4 mois : *préhension volontaire* avec aide de la main gauche lorsqu'elle ne peut arriver à ses fins de la droite.

Annie CHRISTIANY (née le 16 juin 1948). — (Observations de Mme CHRISTIANY (Cher)).

Le 10 octobre 1948, 3 mois 24 jours : On lui met un hochet dans la main, elle le tient 2 secondes, le lâche. Elle joue bien avec ses mains et commence à prendre l'une avec l'autre.

Le 22 octobre, 4 mois 6 jours : On lui met toujours le hochet dans la main; elle le garde un certain temps, le secoue sans s'en rendre compte, le lâche.

Le 15 novembre, 5 mois : Quand on lui donne le hochet, elle le tient bien, le secoue et pleure quand il s'échappe.

Le 12 décembre, 5 mois 25 jours : Elle attrape en tâtonnant, ses mains retournées, la paume en dessus, sont de véritables crochets qui serrent au hasard.

Le 15 décembre, 6 mois : Annie passe son hochet d'une main dans l'autre, toujours la paume en dessus.

Le 26 décembre, 6 mois 10 jours : Elle saisit son hochet normalement, sans retourner la main.

Le 4 janvier, 6 mois $\frac{1}{4}$: Elle tend la main vers ce qu'on lui présente et prend normalement les objets assez petits. Elle veut tenir son biberon mais, comme il est trop gros, elle gratte dessus.

10 janvier, 6 mois et 15 jours : Une réussite. En secouant son hochet, Annie heurte un lapin en moleskine à cheval sur le bord de son berceau et qu'elle avait regardé jusqu'ici sans intérêt. Le lapin bascule, Annie regarde. Elle recommence, par hasard : le lapin bascule encore plus fort, Annie rit.

Plusieurs fois, dans la journée, elle répète cet exercice : le lapin tombe dans le berceau, Annie le saisit, attrape les oreilles et les porte à sa bouche. Elle semble heureuse.

A partir de ce jour, d'ailleurs, le lapin l'a intéressé. Il semble être un jouet qui vit, pour elle.

12 janvier, 6 mois 27 jours : Le ruban qui maintient la capote du berceau est détaché et pend sur l'oreiller. Annie l'attrape, tire dessus : la capote et son volant remuent au-dessus de sa tête. Etonnement ! Elle continue à tirer : volant et capote remuent toujours. Annie s'énerve : jambes, bouche, yeux, bras, tout remue. Volant et capote remuent davantage ; Annie accompagne ces exercices de *a-a-a* de bonheur.

Le soir, je rattache le ruban qui tend la capote. Annie lève les yeux et, semblant appeler ruban et volant, s'énerve, remue bras et jambes et dit *e-a-a*.

13 janvier : Le lendemain matin, papa, caché derrière la capote, la remue. Annie regarde, s'agite, tend le bras.

Même jour : Michèle, la sœur de 4 ans, a un baigneur : elle le présente à Annie, assise dans son berceau. La petite remarque les pieds, avance la main, les touche, puis elle voit le visage : étonnement et sourire, enfin rire aux éclats. Annie continue à regarder le visage du poupon, riant aux éclats, jasant : *a-a-a*, tendant ses menottes. Elle l'attrape, gratte les joues et finalement le lèche.

14 janvier, 6 mois 29 jours : Annie voit ses pieds, les regarde encore curieusement, les remue, rit, tend les mains et saisit... sa cuisse gauche.

19 janvier : Annie réussit à attraper son genou gauche.

(Observations arrêtées du 20 au 26 par une rougeole).

27 janvier : Annie réussit à attraper sa cheville gauche.

30 janvier, 7 mois 13 jours : Victoire ! Annie attrape le pied gauche à deux mains et remue le droit ; elle ne regarde plus le gauche, pendant qu'elle le tient, mais sourit à l'autre. Puis, sans lâcher le gauche, elle tient le droit pendant quelques secondes. Enfin elle le lâche et reprend le gauche.

4 février : Annie attrape son pied sans hésiter.

— 7 mois 1/2 : Dès qu'elle est couchée sur le dos, Annie lève ses pieds en l'air et les saisit avec ses mains. Elle tire sur la cordelière d'un de ses chaussons jusqu'à ce qu'elle l'ait arrachée, joue un bon moment avec, puis elle quitte le chausson et enfin le bas. Elle s'amuse avec en continuant à gigoter.

Ceci s'est fait en plusieurs étapes : elle a d'abord tout simplement tiré sur la cordelière, puis, un beau jour, elle l'a arrachée. Après, elle a tiré jusqu'à ce qu'elle l'ait dans les mains. Enfin elle a quitté son chausson, puis son bas. Et, hier même (elle a 8 mois 1/2), elle a sucé son pied nu.

Son chien en peluche est sur le bord de la voiture ; en remuant ses pieds, elle le fait basculer : il tombe à terre. Michèle le ramasse et le remet sur le bord de la voiture.

A peine est-il campé sur le bord de la voiture que Annie redonne un coup de pied : nouvelle chute du chien, Annie rit.

Ce jeu dure, à la grande joie des deux petites, jusqu'à ce que Michèle, attirée par ailleurs, laisse le chien à terre. Annie pleure.

©©©

Nous invitons nos camarades à continuer leurs observations dans ce sens et



Mariette apprend à marcher

à nous communiquer leurs doutes ou les conclusions qui, selon eux, seraient contraires à nos principes.

Nous aurons notamment à préciser notre point de vue dans certains cas douteux, comme celui-ci de Mme Fage (observation de Mireille) : « Crois-tu qu'un enfant ait besoin de chercher sa bouche ? Le nouveau-né goulou dont la tétée approche suce son pouce avec ardeur ; je n'en ai jamais vu se tromper de chemin et mettre le pouce dans l'œil ou sur le menton. L'enfant de 3 mois à qui on donne un hochet le porte à la bouche aussitôt. »

Les observations qui précèdent ont répondu à ces affirmations. D'autres très nombreuses doivent nous venir pour que nous puissions démontrer péremptoirement l'universalité de l'expérience tâtonnée dans l'acquisition de gestes essentiels de l'enfant de 0 à 12 mois.

Et voici pour terminer quelques conclusions de nos amis Cabanes :

Nous distinguons actuellement :

1°) Une acquisition instantanée du ou des gestes succédant à une période d'observation et à une de *réflexion* ou d'*assimilation toute intérieure* (je dirai une expérience tâtonnée spirituelle) pour des actes simples ou assez simples.

2°) Une acquisition progressive donc *tâtonnée* pour les actes difficiles mais succédant toujours aux deux périodes du 1°) observation, réflexion, parfois coupée de périodes d'enfouissement qui semblent bien être des périodes de réflexion, d'assimilation intérieure.

(Nous expliquerons ces principes dans nos publications ultérieures).

3°) Pour l'imitation :

e) L'acquisition est presque toujours instantanée pour l'acte simple (la mémoire est parfaite).

b) Si l'acte est plus compliqué — 1 ou 2 essais infructueux — plus rien, puis tout à coup après cet enfouissement, l'acte presque toujours bien exécuté.

L'expérience tâtonnée au-delà de 12 mois

Nous avons vu, entre 0 et 12 mois, l'expérience tâtonnée pour ainsi dire dans ses éléments originaux, simples. Naturellement cette expérience va se compliquant en s'enrichissant. Il est des expériences qui se chevauchent, qui en complètent ou en infirment d'autres, ce qui fait croire parfois que l'enfant, à mesure qu'il grandit, obéit à d'autres lois que celle de notre expérience tâtonnée.

Nous voudrions, par nos observations, montrer justement l'universalité du principe : tâtonnement, première réussite, répétition de l'acte réussi pour le faire entrer dans l'automatisme, nouveaux tâtonnements, nouvelle réussite, nouvelle marche dans l'escalier des acquisitions, répétition pour faire entrer dans l'automatisme, l'ensemble des actes ainsi inscrits dans l'automatisme constituant peu à peu les techniques de vie automatiques de l'individu.

JEAN-FRANÇOIS (3 à 5 ans), apprend à enfiler ses chaussettes.

En ce moment la réussite est à peu près parfaite, mais elle est le résultat de tâtonnements qui ont commencé vers un an, au moment où ayant tiré ses chaussettes sans peine, le bébé essayait de les remettre.

La grosse difficulté était de placer le talon à sa place et Jean-François ne se rendait pas compte qu'il les mettait mal. Très fièrement il venait nous montrer son œuvre, le talon enfilé sur le dessus du pied. À plusieurs reprises, dans les 6 derniers mois, je lui ai montré comment tenir sa chaussette pour l'enfiler, mais malgré cela la réussite n'a pas été parfaite du premier coup. S'il ne mettait plus le talon sur le dessus du pied, il était bien souvent de travers. Mais c'est par sa propre expérience qu'il est arrivé à accomplir ce geste correctement. Main-

tenant, lorsque ce n'est pas bien réussi, il le voit et n'hésite pas à recommencer afin d'obtenir un bon résultat.

MARIETTE monte les escaliers. — (Observations de CABANES (Aveyron).

De 104 à 200 : Elle marche depuis 100, mais devant l'escalier s'arrête et dit : « Houp po » ! N'essaie pas de gravir elle-même les escaliers. Aime cependant de plus en plus qu'on lui fasse gravir les marches en la tenant sous les bras, puis par une main seulement.

200 à 208 : Puis, vers 204, s'essaie à les monter ou les descendre en s'aidant de la rampe, le même pied toujours en avant. Mais, sachant très bien la difficulté, préfère le plus souvent se tourner vers qui l'accompagne et demande qu'on la porte.

À Montpellier, en attendant les « Maternelles », au théâtre, Mariette joue sur

le trottoir. Elle s'avance vers l'escalier, lève son pied, s'accroche à la marche supérieure (pour une des premières fois de sa vie à 4 pattes) et gravit la marche, puis la deuxième, puis la troisième. Sa joie — devant la réussite — et ses répétitions jusqu'à ton arrivée.

209 à 301 : Quelques jours après, aux Costes. Devant son escalier habituel : réaction habituelle, « Houp-pa » ou donne la main (escalier de 24 marches).

S'essaie et gravit seule d'autres escaliers de 3-4 marches ; hésite toujours devant l'escalier habituel ; préfère nettement l'aide ; ne cherche même pas à vaincre la difficulté en « montant à 4 pattes ».

301 : Monte les escaliers, le long du mur, à l'opposé de la rampe, correctement ; droit... gauche... en s'appuyant à peine au mur.

Puis, 2 jours après, les gravit toujours à l'opposé de la rampe, sans s'appuyer. 302 Totalement acquis.

Sauf à Montpellier, n'a jamais essayé de gravir les escaliers à 4 pattes. (Il faut dire qu'elle n'a jamais ou presque marché à 4 pattes et elle le fait par jeu seulement quelquefois depuis 206).

DOMINIQUE à 16 mois. — *Monter l'escalier.* — (Observations de LOBROIS, Aisne).

Escalier à trois marches permettant l'accès de la cour à la maison : Dominique se cramponne au mur rugueux, pose le pied gauche sur la première marche, soulève le pied droit plusieurs fois, hésitant à le poser sur la première marche, puis réussit à le poser ; il lâche le mur et se redresse bien, ramène ses deux pieds près de la deuxième marche, reprend le mur avec les mains ; même jeu que pour la première marche et il fait de même pour la troisième.

Escalier conduisant du vestibule au premier étage : Dominique se tient aux barres verticales soutenant la rampe et monte 4 marches de la même façon que précédemment.

Placé le lendemain devant l'escalier, il pose les deux mains sur la troisième marche, pose un pied sur la première, puis ramène l'autre, pose les mains sur la quatrième marche et gravit de la même manière la deuxième marche. Il monte ainsi cinq degrés et se redresse.

Depuis mon fils veut toujours gravir les escaliers et s'y prend de la même façon.

DANIEL (13 mois ½). — *Il marche.* — (Observations de iPerre SAUNIER (Seine).

16 décembre : Expérience tâtonnée de l'ouverture du tiroir de la table de cuisine (le tiroir est à la hauteur de ses

yeux ; il doit se hisser sur la pointe des pieds pour voir à l'intérieur).

18 h. : Daniel ouvre le tiroir (c'est la première fois), mais il ne peut pas sortir le cahier qu'il convoite, car il tire sans soulever.

18 h. 15 : Daniel retourne au tiroir, après avoir fait autre chose, et sort le cahier.

18 h. 25 : Après avoir joué avec le cahier, il revient, visiblement heureux, vers le tiroir. Il sort un autre cahier, un tube, une petite boîte et vide le tiroir, sauf le fond, qui est hors de portée de sa main.

L'expérience a duré 25 minutes en tout. Mais temps utile : trente secondes environ à chaque essai.

Acquisition de l'automatisme :

18 h. 45 : Daniel a joué à autre chose. J'ai rangé le tiroir. Et puis, tout à coup, il y revient. Il est sûr de lui et accomplit le déménagement avec aisance en dix secondes. En ouvrant davantage le tiroir, il parvient à saisir quelques-uns des objets du fond. Puis il abandonne ses recherches pour jouer avec les cahiers. Pour peu de temps car, au prix d'un gros effort, il s'empare d'une gomme et d'un tube qui lui avaient donné beaucoup de mal quelques instants auparavant.

Jean-Luc CRÉLEROT. — (Observations de CRÉLEROT (Suisse).

Observations faites dans des circonstances tout à fait normales de sa vie d'enfant. Toutes sont saisies au vol, sans intervention aucune d'un adulte dans son comportement.

Jean-Luc a 17 mois. Il joue souvent avec la porte d'un meuble bas où l'on serre les cahiers de musique. La porte, sans serrure, s'ouvre en tirant un bouton. Ce détail, vite saisi, lui permet d'ouvrir la porte facilement. Il la referme en la poussant à la partie supérieure et se pince les doigts... Cris, sanglots... Que fera-t-il ?

Quelques minutes plus tard, retour près du meuble ; c'est si intéressant d'actionner cette porte. Cette fois, l'essai est mieux réussi : il l'ouvre et la referme par le bouton, plusieurs fois, avec satisfaction.

Le lendemain, il referme la porte comme la première fois, en la poussant à sa partie supérieure : quand il sent de la résistance, il délie ses doigts appuyés sur le bord supérieure de la porte et la ferme précautionneusement en la poussant de la paume, les doigts bien ouverts en arrière. Ainsi, la porte se ferme sans danger. La manière de faire se répète constamment depuis lors.

ALIX (2 ans 1 mois).

Alix aurait voulu savoir enlever sa culotte, comme son frère, seule, pour aller au pot. Elle essayait, mais n'arrivait pas à l'enlever complètement, gênée par ses sabots.

Depuis Alix enlève seule sa culotte. Pendant une quinzaine de jours, elle l'enlevait à tout moment. Maintenant elle ne l'enlève que quand elle a besoin de le faire.

Je voulais lui apprendre à vider sa cuvette après s'être lavé les mains. Mais au lieu d'incliner la cuvette vers l'extérieur, elle l'inclinait au contraire vers elle et mouillait son sarrau. Il a fallu pas mal d'essais, échelonnés sur une quinzaine de jours environ, pour qu'elle exécute convenablement ce travail.

Maintenant c'est acquis. Elle accomplit les différentes actions que nécessite la toilette des mains avec toute l'attention dont elle est capable et avec empressement (se savonner, se rincer, vider la cuvette, s'essuyer les mains). Jean, pour qui ce travail est vieux jeu, montre au contraire peu d'empressement à se laver.

JEAN (2 ans). — (Observations de BRETON (Sarthe).

Première expérience : *Jean apprend à se servir d'un sifflet* : Jean, en fouillant dans ma poche, trouve mon sifflet, essaie de produire un son. Miracle ! il y a réussi. (Miracle, parce qu'il avait déjà essayé plusieurs fois à différents moments mais sans réussir à produire un son continu). Heureux de son expérience réussie, il siffle une dizaine de fois tant qu'il peut ; la joie se lit sur son visage.

Obstacle à la répétition : A ce moment, maman lui dit : « Arrête, maman bobo à la tête », et elle fait mine de pleurer en se cachant le visage. Jean s'arrête, soucieux. Il voudrait bien pourtant continuer la répétition de son expérience. Comment franchir l'obstacle. « Bis, maman »... Il embrasse maman et satisfait il continue à siffler de plus belle.

Deuxième expérience : *Jean découvre que le sifflet a un sens*. — Je lui demande le sifflet, qu'il me donne. Je le laisse me le reprendre. Vite il le met à la bouche, souffle, souffle, aucun son ! (dans sa précipitation, il a mis le sifflet à l'envers). L'expression de son visage change, encore un obstacle qui va devenir une nouvelle expérience. Il retire le sifflet et l'examine attentivement. Il s'aperçoit sans doute que l'instrument n'est pas semblable des deux bouts car il le tourne, le met à la bouche et siffle à nouveau.

Il y a donc, d'abord répétition abrégée de la deuxième expérience et répé-

tion de la première expérience.

A nouveau je lui enlève le sifflet et recommence l'expérience. Ce coup-ci, après un coup d'œil très rapide, l'instrument est mis à la bouche dans le bon sens. (Répétition encore plus abrégée de la deuxième expérience puis de la première, qui commence d'ailleurs à perdre de l'intérêt (moins d'entrain qu'au début).

Troisième expérience, qui s'enchaîne aux deux précédentes : *Papa s'intéresse beaucoup à moi, aujourd'hui profitons-en*. — Alors, Jean va cacher le sifflet sous une chaise et revient : « Pu ! papa ». Je vais le chercher et le lui donne. Et nous recommençons ainsi plusieurs fois.

EVE MAILLOL (22 mois). — Observations de Mme MAILLOL (P.-O.).

L'enfant grimpe pour la première fois absolument seule sur une chaise d'adulte, s'assied et dit : « Noune menotte » (Donne la main). Je tends la main, elle saute à terre et recommence. Même chose exactement pendant 5 ou 6 fois. Aux dernières fois elle grimpe très vite, se lève sur la chaise avec un sourire conquérant. Alors je dis : « Descends toute seule ! ». Elle se lance, accroche son talon au barreau de la chaise et j'ai juste le temps de l'empêcher de s'étaler par terre.

Le lendemain, après être grimpée sur la chaise, elle veut descendre seule, s'accroche et tombe : bosse au front, cris, pleurs.

Le surlendemain je demande : « Voyons comme tu sais monter sur la chaise ! » — « Non ! papoum ! » — « Mais je t'aiderai à descendre, et tu ne feras pas papoum ! » — « Non ! papoum ! » (rien à faire). Nous en sommes là.

Quelques jours après, je vois ma fille assise sur une grande chaise, ayant à ses pieds son petit fauteuil.

— Tiens ! Comment as-tu fait ?

Elle descend posément en 2 étapes :

1) de la chaise au fauteuil,

2) du fauteuil à terre,

et remonte de même.

Maintenant c'est un jeu pour elle :

1) de monter sur n'importe quelle chaise ou fauteuil d'adulte ;

2) d'en descendre si elle peut utiliser son petit fauteuil comme palier (sinon il faut qu'on l'aide à descendre).

Nouvelle étape : Eve monte et descend sans aide du grand fauteuil parce qu'elle s'aide avec des accoudoirs, et d'une chaise, à condition de pouvoir s'appuyer à un autre meuble.

Enfin, elle monte et descend absolument seule sans l'aide du petit fauteuil et sans s'accrocher à un autre meuble.



A Cannes, Dominique Moran (103)
monte l'escalier

DOMINIQUE (né le 2-10-49). — *Les étapes dans l'apprentissage de la marche.* — (Observations de LOBJOIS (Aisne).

Dans toutes ces observations j'ai toujours remarqué que mon fils ne passait à une nouvelle conquête qu'après s'en être assuré la maîtrise par de nombreuses répétitions.

Voici comment mon fils a appris à marcher :

Jamais nous ne lui avons donné d'appareil « Youpala », etc., pour l'apprendre. Nous l'avons placé dans un parc. Vers l'âge de 9 mois il a essayé de se relever, se déplaçant assis, par mouvements des jambes pour atteindre les barreaux du parc ; il s'est accroché aux barres horizontales supérieures et, par tractions hésitantes des bras, a réussi à se relever et à faire quelques pas, se maintenant à la barre horizontale placée au creux du bras.

Répétition des mêmes gestes nombreuses fois, puis, quelques jours après, comme ses pieds touchaient à la barre horizontale inférieure en lui donnant appui, il saisit deux barres verticales avec les mains et se releva, l'appui des pieds facilitant le moyen de se relever. Ce tâtonnement réussit Dominique l'adopte et abandonne la première façon de se relever.

Quand il se trouve au milieu du parc, il se déplace par reptation jusqu'à ce que ses pieds viennent prendre appui à la barre.

Conjointement à la manière de se relever il adopte la façon de se rasseoir.

Il tenait d'abord la barre horizontale, fléchissait et, après quelque hésitation, se lâchait et *tombait*, le derrière sur la couverture.

Ensuite, se tenant aux barreaux verticaux, il pouvait, en fléchissant le tronc, se poser délicatement sur le derrière sans *choc* ; il attendait même, avant de se lâcher, que le contact avec le sol soit bien assuré ; autrement, si le derrière ne posait pas bien, il baissait une main sur le barreau, puis l'autre, essayait et s'asseyait.

Il a répété ces gestes de nombreuses fois pour s'en assurer la maîtrise.

Pour la marche proprement dite, il s'est d'abord aidé de la barre horizontale du parc, la plaçant sous son aisselle, et s'est déplacé de cette manière tout autour du parc. Puis il en a fait le tour en se tenant par les deux mains après cette barre ; ensuite d'une seule main.

Enfin, se tenant aux deux barres et se plaçant au milieu du parc (vers 13 mois), il s'assurait d'être bien en équilibre et se lâchait, d'abord en ne levant les mains qu'à quelques centimètres des barres, se tenant prêt à toute éventualité, puis il ramena les bras le long du corps. Il était en équilibre au milieu du parc sans bouger. Il fallait voir sa mimique à ce moment-là ; il était vraiment fier d'avoir réussi cet exploit.

Enfin, après avoir réussi à garder son équilibre quelques instants, pendant de nombreuses fois il s'est risqué, avançant un pied, puis ramenant l'autre, à faire quelques pas en se lâchant, mais toujours ses deux bras étendus ne s'éloignaient pas des barres de son parc. A partir de ce moment-là, comme n'importe quel papa, j'avais voulu le voir marcher seul dans la maison, mais chaque fois que je voulais le placer en station verticale et le lâcher, Dominique s'agrippait après moi et ne voulait pas me lâcher, pleurant même si j'insistais.

Je le faisais marcher en le soutenant sous les bras ; il avançait en projetant, l'une après l'autre, les jambes jusqu'à la verticale et courant plus que marchant. Puis, placé contre le mur, contre un meuble, il se déplaça en se maintenant.

Enfin, à 15 mois seulement, pendant les dernières vacances de Noël, il fit enfin quelques pas seul. Voici comment cela se passa :

Dominique se trouvait près d'un meuble. Diane, la chienne griffon de mon beau-frère, vint à passer près de mon

fil, qui la saisit par la fourrure. Il fit quelques pas avec l'animal mais, lâchant la chienne, Dominique se trouva seul au milieu de la pièce ; il fit deux pas mal assurés pour aller s'accrocher après la table. A partir de ce moment il parvint à faire quelques pas, allant d'une table à une chaise et d'une chaise au mur. Après quinze jours de ce manège Dominique fut enfin maître de l'espace.

Mais ceci avait eu lieu sur le sol plat de la maison. A 16 mois, comme le temps était très doux, je décidai d'aller faire une petite promenade avec mon fils pendant midi. Sur la chaussée j'essayai de poser mon fils à terre. Dominique refusa obstinément d'y rester et plus encore de marcher ; il se cramponna après mon pantalon.

Je le ramenai vers la maison ; ma femme se tenait sur le seuil ; elle appela Dominique ; je le posai à terre, à quelques mètres de la porte ; il étendit les bras latéralement, prit, son équilibre, tendit les bras en avant et partit en direction de sa maman. Ma femme se déplaça, et toujours bras tendus, d'un pas mal assuré, Dominique la suivit.

Pendant quelques jours, quand je le plaçais sur le sol de la cour, il marchait de la même manière ; mais, sur le sol de la maison, il continuait à marcher d'un pas très assuré.

Maintenant, dans la rue il se déplace comme dans la maison.

Claude GARDAIRE (18 mois). — *Conquête et utilisation des objets.* — (Observations de Mme GARDAIRE, (Hte-Saône).

Claude a 18 mois. Il court dans la cuisine et remarque un couvercle brillant déposé sur l'évier. Quel beau jouet ! L'idée brusque lui vient de s'en saisir ; machinalement il tend le bras ; mais, hélas ! trop petit... Cependant, sa petite tête remarque qu'un rien le sépare de l'objet convoité... quelques centimètres à peine. Claude va-t-il s'arrêter là ? Il essaie plusieurs fois, se dresse, essaie de s'agripper, de se raccrocher au bord de l'évier... Rien ! un peu trop petit.

Soudain, illumination : il se souvient que la veille il jouait avec des brins de fagots et qu'il poussait avec eux ses boîtes... Sans hésitation il se dirige vers la caisse à bois ouverte, prend deux brins de fagot, revient précipitamment vers l'évier et, avec ses outils, pousse le couvercle, le remue. Celui-ci, posé à faux sur une brosse, bascule, se trouve rapproché de lui. Claude lâche ses petites baguettes, tend sa menotte : ça y est ! il touche au couvercle. Aussi rapidement

qu'il est allé les chercher, il reporte dans la caisse à bois ses outils.

Revenant vers l'évier, Claude tend la main ; il touche bien au couvercle, mais celui-ci, posé à plat et glissant, impossible de le saisir ! Sa main glisse à la surface... Claude n'hésite pas : son premier geste avait réussi, puisqu'il arrive maintenant au couvercle ; mais, il se rend compte que cette réussite n'a pas été complète ; il retourne brusquement à la caisse à bois, reprend une brindille de fagot et derechef part à la conquête de l'objet, cette fois en faisant tourner sur lui-même le couvercle ; celui-ci se rapproche et Claude ne reporte sa baguette dans la caisse à bois que lorsqu'il est sûr de saisir son objet convoité. Un ah ! admiratif et un large sourire marquent toujours sa victoire.

©©©

Qu'y a-t-il de remarquable dans cette utilisation d'un outil ? (brindille de bois). Il me semble que l'on voit bien ici ce gain d'un palier dans son comportement : il a gagné et monte plus haut. Claude connaissait l'utilisation des brins de fagot pour avoir joué avec eux ; il s'en servait pour rouler ses boîtes, par exemple, pour rapprocher un objet sur le plancher. Mais ici, c'est comme une brutale illumination, un mécanisme automatique qui a traversé son cerveau lorsqu'il s'est senti trop petit devant l'objet convoité. Il semblait sûr de lui-même et n'a pas hésité : il avait compris l'utilisation des brindilles.

Encore mieux, il a refait en somme de lui-même une deuxième expérience. Ayant reporté ses brins de fagot et s'étant de nouveau rendu compte de l'insuffisance de sa première expérience, il a recommencé son premier acte et est retourné chercher ses outils. Cette fois, pleine réussite.

De même, j'aurais pu signaler maintes expériences de Claude sur l'utilisation d'un objet : manche à balai, brosse, pour ramener à lui ce qui se trouve sous un buffet ; utilisation courante de la chaise pour grimper sur table et commode, ouvrir les tiroirs trop hauts pour lui.

CLAUDINE (née le 15-9-45). — (Observation de Roux Rémy (Corrèze).

Le père Nozel a porté un « petit vélo bleu » à Claudine, le petit vélo classique avec 2 petites roues stabilisatrices.

A. — *Monter* : 1° a) Mains au guidon, pied gauche à terre, Claudine veut enjambrer carrément la machine, elle porte le creux du genou droit sur la selle.



Nicole (208) fait son apprentissage

b) Traction des bras sur le guidon et rétablissement du corps sur la selle.

c) Ça ne va pas ; Claudine fait un essai à droite plus mauvais encore, elle revient définitivement à gauche.

Elle arrive ainsi à s'installer sur le vélo, mais trouve-t-elle que l'opération est trop laborieuse ? Sent-elle que son pied gauche est trop bas ? Toujours est-il qu'elle essaye un autre moyen.

2° Claudine met son pied gauche sur l'axe du pédalier où sur la barre qui joint cet axe à l'axe de la roue arrière ; mais grosse difficulté pour passer la jambe droite car le corps est trop près du cadre.

3° Claudine met son pied gauche sur la pédale gauche mais, roue fixe, comme la pédale n'est jamais exactement au point le plus bas, la machine va en avant ou en arrière, d'où déséquilibre trop brutal du corps dans le même sens, dû sans doute (c'est mon interprétation) au manque de coordination entre bras et jambes.

4° Pied gauche toujours sur pédale gauche, Claudine passe immédiatement d'un seul coup son pied droit sur la pédale droite, sans enjamber, et s'assied.

Claudine estime sans doute que c'est

là la meilleure solution puisque c'est cette méthode qu'elle a adoptée.

B. — *Pédaler* : 1° Claudine appuie à la fois sur les deux pédales ; je dois la pousser pour l'aider à démarrer.

2° Je lui dis : « Appuie avec un seul pied ! ». La pédale va jusqu'en bas mais ne remonte pas ; je dois encore pousser ; l'indépendance des deux pieds n'est pas encore acquise.

3° Je n'ai pas pu observer l'instant où Claudine a résolu la difficulté, c'est-à-dire a changé la position du pied droit lorsque le gauche est en bas, pour permettre la remontée de la pédale gauche et assurer la continuité du mouvement rotatif.

C. — *Guider* : 1° Claudine va d'un bout à l'autre de la pièce, contre la porte malgré sa roue fixe, qui pourrait servir de frein, descend (tant bien que mal, car c'est un problème aussi), et essaie de soulever le vélo d'un bloc pour lui faire faire demi-tour.

N.B. — Comme les points les plus bas des trois roues arrière ne sont pas en ligne droite, le vélo penche imperceptiblement d'un côté puis de l'autre et ne va pas droit au but ; il faut plusieurs essais pour apprendre à redresser la direction. C'est d'autant plus difficile que la petite ne sait pas compenser par exemple la pente à droite du vélo par une pente à gauche de son corps.

2° Descendre à chaque extrémité de la pièce paraît sans doute fastidieux à Claudine ; elle veut tourner autour de la table, dans un quadrilatère utilisable de 3x3 (la pièce fait 4x4, mais buffet, cuisinière, réduisent le... vélodrome à 3x3), la table ayant 1,2x0,9. La roue stabilisatrice accroche les pieds de la table : Claudine descend.

3° Elle ne descend plus, profitant de la roue fixe, elle fait marche arrière, donne un coup de guidon et repart.

4° Je lui montre qu'elle tourne trop « tôt », trop court. Au bout de quelques tours elle a compris ; elle va plus loin et braque à 45°.

Ces observations ont porté sur une dizaine de jours au plus. Au bout de trois semaines, un mois, Claudine tournait avec cinq personnes assises autour de la table sans accrocher. Aujourd'hui elle fait toutes les fantaisies possibles dans la pièce avec son « petit vélo bleu » ; elle tourne à toute allure (!) et manie le guidon en souplesse, sait parfaitement amortir l'arrêt en se servant de la roue fixe..

L'acquisition du langage par le processus d'expérience tâtonnée

C'est pour l'acquisition du langage que nos observations ont été les plus nombreuses, les plus méthodiques, et déjà les plus concluantes.

Il est à peine utile d'ailleurs de remarquer que l'apprentissage de la langue se fait tout entier, et exclusivement, par expérience tâtonnée.

Il n'y a jamais, dans cette acquisition, des mots qui sortent, comme tout habillés et définitifs, venus on ne sait d'où et qui s'agenceront ensuite entre eux, selon des principes soit-disant rationnels.

1^{er} ÉCHELON : Selon les processus d'expérience tâtonnée, un son, une intonation apparaît à l'enfant comme une réussite, soit qu'ils satisfassent son besoin de s'affirmer à lui-même ses possibilités, soit bien vite qu'il sente que ce son, qui deviendra un mot, a déjà comme une fonction humaine et sociale.

Voici, à ce sujet, l'observation faite sur Dominique et qui nous apparaît vraiment typique.

Dominique Moran

(Observations de Toty Lacroix)

A un mois huit jours, elle prononce des A - E.

A un mois et demi, elle a fait une trouvaille. Avec la salive qui lui vient au bord des lèvres et en soufflant, elle fait des bulles et ces bulles produisent un certain bruit qui lui donne satisfaction. Pendant longtemps, cela s'apparente à un premier langage.

A deux mois, en faisant ainsi des bulles, il y a certaines réussites qu'elle exploite pour un début d'expression : bg - bz qu'elle répétera pendant assez longtemps plus ou moins accidentellement.

A quatre mois, en faisant des bulles, elle améliore sa technique et parvient à souffler et à cracher de la salive jusqu'à s'éclabousser le visage. Cela fait un certain bruit qu'elle exploite plus ou moins pendant quelque temps, et qui, à l'époque, prend figure de langage.

A 4 mois 3 semaines, accidentellement, tout en soufflant et en faisant des bulles, elle a mis ses doigts dans la bouche et cette fois, cela a produit un bruit d'une autre sorte, un bou-bou qu'elle exploitera également pendant quelque temps. Mais quand elle parle, c'est a - e qui se rapproche le plus de notre langage.

A 4 mois et demi, quand elle pleure, nouvelle réussite. Elle fait man - man - man. La maman croyait déjà une réussite pour dire maman, mais cela n'a pas duré.

A 5 mois, le matin surtout et le soir aussi, Dominique commence à parler, mais le langage, pour elle, c'est d'abord des chansons, des a - e entremêlés de gle - gli, résultats sans doute des expériences qu'elle a faites avec ses bulles perfectionnées.

A 6 mois, elle fait claquer sa langue et cela produit da - da. Cela l'enchanté.

Quelques jours après, da - da se trouve transformé en ta - ta, ca - ca, selon les positions de la langue sans doute, résultat d'un tâtonnement de plus en plus complexe selon ce que nous avons indiqué.

Si nous ajoutons les conquêtes successives, nous arrivons à une sorte de récapitulation que Dominique effectue en effet le matin tout en chantant lorsqu'elle s'exprime avec les outils qu'elle possède à ce moment-là et qui sont :

gli - gle - a - ta - te - ca - gli - ze - za
avec comme liaison, pour tous ces mots : a - e.

Quelques jours après apparaissent les o. Sans doute parce que après avoir fait ses débuts, après s'être longtemps exercée, elle est parvenue à produire des sons en arrondissant sa bouche, ce qui a donné o. Son langage va ainsi en se compliquant et en se perfectionnant de plus en plus.

A 7 mois, elle s'assied seule. Elle va commencer son expérience de déplacements autonomes.

Nous avons l'impression qu'à partir de ce moment-là, son expression par le langage s'est quelque peu cristallisée pour se reporter presque totalement sur l'expression par le geste, par le corps physique. A ce moment-là, au lieu de parler, elle agit et pendant plusieurs mois, elle ne changera pas grand chose à son acquit précédent.

Elle chante toujours sur les mêmes thèmes et à un an, elle a à peine perfectionné sa technique du langage, avec quelques précisions peut-être sur les man - man, pa - pa et ta - ta. Mais on a l'impression très nette que Dominique ne fait absolument aucun effort pour entrer en relations avec le monde extérieur par l'intermédiaire du langage. Elle entre en communication avec l'extérieur par les gestes, par l'action. Ce n'est que lorsqu'elle aura dominé la technique du déplacement autonome, qu'elle commencera à marcher seule sans trop graves

risques — vers 11 et 12 mois — qu'elle reprendra les perfectionnements techniques de son langage.

A un an donc, elle avait fait de très grands progrès pour le comportement physique, pour les gestes et pour la marche comme nous l'expliquerons d'autre part. Après avoir dominé cette technique, lorsque son esprit et sa vie furent pour ainsi dire libres de côté-là, elle put alors mettre au point d'autres outils pour les relations avec l'extérieur. A ce moment-là elle fait pour le langage des progrès aussi rapides que précédemment pour la marche.

De 12 à 13 mois, elle prend vraiment possession du monde environnant en perfectionnant encore sa marche, en travaillant, à la mesure naturellement de ses possibilités.

Ce n'est qu'à 13 mois que nous la voyons faire un grand bond en avant pour le langage.

L'observation des acquisitions de Dominique à cette période de son enfance nous montre la parfaite exactitude de nos principes d'expérience tâtonnée et d'apprentissage naturel de la langue. Dans cet apprentissage, à aucun moment elle n'est partie de la prononciation d'un mot correct. Nous savons que pour certains enfants, peut-être sous l'influence d'une certaine éducation, cette expérience tâtonnée se base parfois sur la prononciation de mots parfaitement articulés. Dominique n'en prononce absolument aucun. A peine papa et maman, qui ne nécessitent d'ailleurs aucune articulation spéciale. Mais par contre, il se produit avec elle un phénomène que nous tenons tout particulièrement à souligner : l'expression est moins dans l'articulation que dans la sonorisation. Elle chante pour ainsi dire tout son langage ou du moins, c'est par la modulation qu'elle apporte à son expression que débute son langage. Ce n'est que très lentement que nous verrons sortir quelques mots de cette expérience tâtonnée.

Elle ne prononce donc encore aucun mot correct, avec peut-être de temps en temps pa - ca - ti (pour tiens). Par contre, elle parle en articulant et en sonorisant d'une façon presque parfaite mais à sa façon, en un langage qui semble n'avoir absolument aucun rapport avec le nôtre. On dirait un idiome oriental, russe ou tchèque. C'est tellement net qu'on s'y tromperait parfois. Tout cela mélangé d'ailleurs au chant.

A 14 mois, elle semble s'orienter vers la spécialisation de quelques mots. Elle tend son crayon à sa mère en disant : ki - ti pour tien, ci pour merci. Feu tout ce qui est chaud (lié d'ailleurs avec une sorte de peur physiologique du feu. La première fois que sa maman lui met des mouffles, elle sent la chaleur et elle dit : feu). No - no pour l'ours. Et en regardant le chien Biquet, elle chante bi - quet, et elle appelle Biquet en se frappant sur la cuisse. Ou bien, elle appelle son ours Biquet

aussi. Pendant longtemps, oh la - la voulut tout dire, surprise, satisfaction, démonstration, etc...

Elle comprend d'ailleurs tout ce qu'on lui dit, et elle ne paraît nullement embarrassée de ne pas savoir s'exprimer. Elle est sans doute satisfaite de sa technique qu'elle continuera à développer.

Observation similaire de Le Bohec (Finistère)
Rosine : 5 mois

LANGAGE. — 1) S'est mise à faire des bulles en sortant la langue, ce qui a donné après quelques répétitions un bruit pas très gracieux qui s'est vite orienté vers des *pu* et des *bu*.

2) Avant de s'endormir elle semble faire l'inventaire de ses acquisitions. Sa syllabe préférée reste *gue* qu'elle combine à ses « rrrr » donnant ainsi *gue rrrr* ou *guerrr* ou *grrr*. Le *l* intervient uniquement en association avec le *g*, ce qui donne *gue li* ou *gli*.

3) Quand elle pleure fort elle prononce des *la* accidentels qui ne semblent pas faire partie du langage, puisqu'ils ne sont pas mentionnés dans la révision du soir.

4) Elle met son pouce dans sa bouche et joue de la trompette, *pu pu - bu bu*.

LE BOHEC.



Claude Gardaire met l'auto en marche

Voici pour la période des premiers tâtonnements. Voyons maintenant comment l'enfant monte des premiers mots ébauchés au cours de son babil au langage évolué jusqu'à la perfection.

Nous ne cherchons pas ici à établir des normes selon les âges, ni à publier des listes de mots qui seraient acquis à tels ou tels moments de la croissance. Comme on le voit par le cas de Dominique, cette acquisition des mots fonction de tout un tas de considérants qu'il faudrait connaître, et le fait pour l'enfant de prononcer certains mots à un âge précoce, ne signifie pas grand chose au point de vue de l'intelligence ni du comportement social.

Ce qui importe, par contre, c'est de déceler les modalités du processus d'acquisition, afin de les favoriser au lieu de les contrarier, et de vérifier à cette occasion si l'enfant est sensible à l'expérience et s'il progresse rapidement au lieu de piétiner.

Nous avons soumis à nos enquêteurs le schéma suivant, sur la base duquel des observations très intéressantes ont été faites, que nous allons essayer de préciser.

2° Au cours de ces premiers tâtonnements, un son, un mot s'avèrent comme des réussites. Ce sont des sons qui apparaissent brusquement, en flèche. L'enfant les répète — selon le processus indiqué — jusqu'à ce qu'ils soient entrés dans l'automatisme. Ces sons, seuls ou combinés entre eux, entrés dans l'automatisme, constituent les éléments sur lesquels s'appuiera toute la conquête ultérieure. Ils sont en échafaudage, avec des éléments solidement fondés dans la vie de l'individu, éléments à peu près indéfectibles qui maintiendront longtemps l'édifice.

3° De très bonne heure l'enfant a senti le pouvoir d'expression de ses premiers bruits et de ses premières réussites, et aussi de ses cris, de ses mains, de tout son corps.

Il utilise pour cela, par expérience tâtonnée, tous les moyens du bord et parvient, avec une habileté étonnante, à se faire comprendre avec un nombre excessivement réduit de sons ou de mots.

Les mots en échafaudage vont devenir ce que nous appelons des mots outils qui seront employés non pas seulement pour l'usage initial né de la première réussite, mais pour tout un lot d'autres usages. Tout comme la bêche qui sert à creuser a terre qu'on veut planter, mais qui, manœuvrée selon diverses variantes, permettra de biner, d'arracher des plants, de creuser des caniveaux, ou fera usage de pelle — sans que nous ayons à nous procurer un outil particulier pour chacun de ces usages.

Un mot fixé dans l'échafaudage, prononcé avec une intonation différente, avec une mimique ou un geste, devient un mot outil. Avec 5 mots, l'enfant parvient à exprimer des pensées ou des actes d'une subtile complexité. Nicole, à deux ans, raconte avec volubilité une histoire émoivante :

« A Cocoque, pan ! pan ! pinpin pan ou la la pin pin an. »

« A l'école il y avait des oiseaux. On frappe et les oiseaux s'envolent. »

Vous allez voir dans les échelles suivantes, cette fonction outils de certains mots.

4° Enfouissement : Il arrive que certains mots, entrés dans l'automatisme, sont abandonnés pendant quelque temps. Comme ces outils qu'on abandonne sans un coin de la grange parce qu'on vient d'acquiescer un autre outil brillant dont nous avons, pour l'instant, à tirer le maximum avant qu'il soit, lui aussi, entré dans l'automatisme. On croirait ces mots oubliés. Et puis, brusquement, ils ressortent, sans absolument aucune altération, avec, au contraire, parfois un enrichissement qui leur vient des conquêtes nouvelles qui se sont ajoutées à son efficacité originelle.

On risque parfois de perdre la trace de ces mots enfouis, et de croire, en les voyant reparaitre, qu'ils sont nés spontanément, sans tâtonnement. Mais rien ne vient spontanément. L'expérience tâtonnée est la grande loi de la vie.

5° Nous voyons aussi peu à peu les mots sortir de l'ombre, flous ou imprécis d'abord, se polissant et se spécialisant à l'usage. Il arrive un moment où ces mots ont acquis leur forme définitive, et qui est jugée définitive parce qu'elle est conforme aux mots du milieu ambiant.

C'est là la véritable conquête.

Il ne fait pas de doute que l'enfant intelligent, particulièrement sensible à son expérience-tâtonnée :

- fixe très vite en échafaudage, après une courte répétition, les mots nés en flèche ;
- qu'il tire de ses mots, par tâtonnement, le maximum comme fonction de langage ;
- qu'il emploie avec un maximum de hardiesse ses mots outils ;
- et que tous ces mots, après une courte période de répétition, parviennent au dernier stade, celui de la fondation définitive.

On comprend l'importance de la démonstration qu'il y a à faire, jusqu'à l'évidence, de la généralité de ce processus, en opposition radicale avec les prétentions scientifiques. Ce processus se poursuivra d'ailleurs dans l'expression écrite pour servir de base à notre méthode naturelle de lecture.

C'est pourquoi nous faisons appel encore aux nombreux camarades de la Commission pour qu'ils poursuivent leurs observations et qu'ils nous envoient les résultats de leurs travaux.

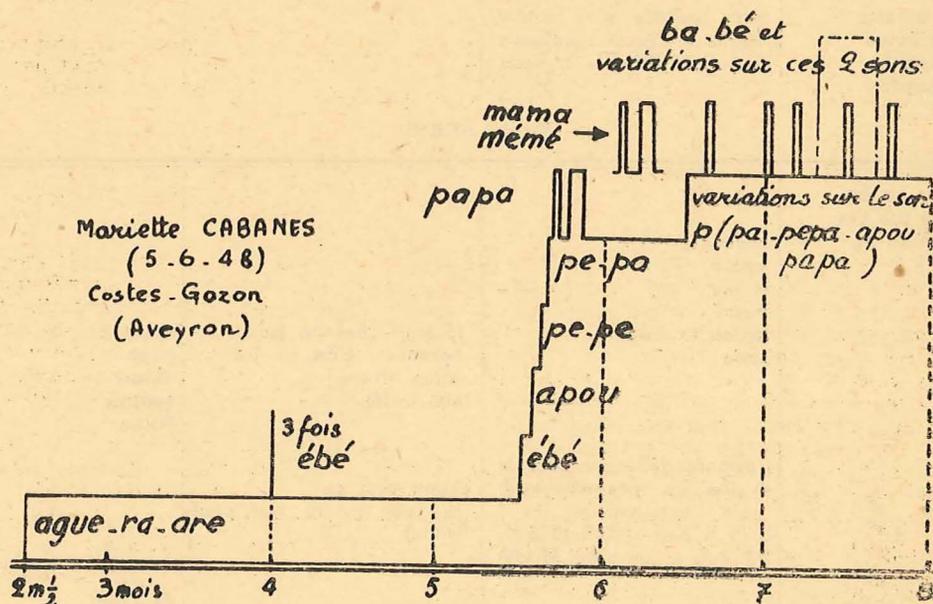
Les débuts du langage (Mariette)

LANGAGE

- A 2 mois $\frac{1}{2}$: prononce les sons *ague, ra, arec*, le mot-outil semble être *ague*. (A ce moment-là on ne pensait guère à participer à un travail sur les enfants et on l'observait superficiellement).
- A 4 mois : prononce une fois *ébé*, puis le lendemain 3 fois de suite, en manifestant sa joie ; le *perd* reparait vers 5 mois $\frac{1}{2}$; n'est employé que rarement et ne semble pas s'appliquer à quelque chose de précis.
- A 5 mois : *apou*, acquis en un jour ; le lendemain répète *apou* et *pe-pe-pe* ; le troisième jour ajoute à ces sons : *papa* ; le quatrième jour dit *papa* à deux reprises différentes en me voyant entrer dans la

salle commune ; semble le perdre pendant deux jours, le redit, en s'adressant à moi, à plusieurs reprises durant une semaine, semble perdre pendant 15 jours, est acquis. Je n'ai pas noté pour ce mot des répétitions ; le mot semble avoir été spécialisé dès le début. Alors que *apou*, *pe, pe, pa, pepa* sont souvent répétés, *papa* n'est jamais prononcé qu'en me voyant ; puis, vers 7 mois $\frac{1}{2}$, en voyant *ma pipe*, puis une semaine après en voyant un *dessin de ma pipe*.

De 6 mois à 8 mois : le son *pa*, isolé, semble être le mot-outil ; il est prononcé devant les choses qui lui plaisent ou quand il se passe quelque chose qui l'intéresse. (Le



grogement : *re-re-re* marque la désapprobation). Vers 8 mois tend les bras dès qu'elle entend *apou*, mais ne le prononce pas quand elle veut qu'on la lève. A noter que le son *papa* est souvent prononcé à voix basse.

A 6 mois 3 jours : dit *maman*, le répète le lendemain, le répète à intervalles plus ou moins éloignés (de 3 à 10 jours d'interruption) mais toujours en s'adressant à sa mère. (Spécialisation du mot dès le début) entre 6 et 8 mois ; ce mot est le plus souvent prononcé à voix basse.

A 7 mois 1 semaine : emploie et répète *ha, hé* ou variations de ces deux sons pendant une semaine, puis semble les perdre.

a) A part *papa* et *maman*, nettement spécialisés, *pa*, employé comme marque d'intérêt, les autres sons sont émis sans qu'on puisse leur attribuer un sens bien défini.
b) A noter des périodes variant de 2 à 8 jours où elle parle très peu.
c) Elle parle surtout : à son réveil, seule dans son lit ; dans sa voiture, avec ses jouets ; le soir, après son bain ; en fait, quand elle est joyeuse.

J. LABARCHÈDE

AGE	SONS ET MOTS EN FLÈCHE	EN ÉCHAFAUDAGE	MOTS-OUTILS	FONDATION
11			<i>ouououou</i> (en signe d'étonnement à la vue d'une personne étrangère) <i>ma</i> <i>amamamama</i> (plaisir de voir <i>maman</i> au réveil ; — au moment de manger la soupe)	
100	ehuchu	<i>ata, ata, ata,</i> <i>chu, chu</i> <i>chechem</i>	<i>heu</i> (de la gorge) <i>clac</i> (de la langue) <i>ata, ata</i> (en signe de complexité) <i>chu chu</i> (sur invitation)	ne non
	gua gue nanana bababa papapa	sons soufflés avec bruits langue et lèvres nombreux et variés difficiles à noter		

Nicole SERIS

5	ba ba ba			
6	to ma ma			
10	toton pa	<i>babaou</i>		
11		<i>tonton</i>		
100		<i>mama</i> <i>mémé</i>		
102		<i>toutou</i> (coucou)	<i>toutou - babaou</i> (coucou - babaote : c'est un jeu)	maman
103		<i>papa</i>	<i>Nitou</i> (Nicou) <i>tafé</i> (café)	papa mémé tonton Nitou
107		<i>cacahuète</i> (elle prononce le c) pour les mots nouveaux ; mais l'automatisme du t pour le c se maintient pour les mots acquis <i>itafé, Mitou</i>)	<i>Nitou</i> veut ça <i>tu</i> veux (le <i>tu</i> mis pour <i>Nitou</i>)	
203			<i>je vas</i>	Je moi
204				je vais

Nicole SERIS (suite)

SONS ET MOTS AGE EN FLÈCHE	EN ÉCHAFAUDAGE	MOTS-OUTILS	FONDATION.
206	<i>la capucine</i> (la bassine)		
208		<i>moucher</i> (sens de essuyer le nez - les larmes - les mains - le ventre). <i>plus - mieux</i> (sens de supérieur à) <i>le jus</i> (pour tout ce que présente un aspect glissant: le jus de sucre en poudre) <i>faire</i> (s'associe à d'autres verbes : faire pendre : suspendre) amène le radical <i>dé</i> qu'elle associe à des verbes connus pour en faire des verbes contraire : <i>déprocher</i> (le contraire de <i>approcher</i>)	je veux me moucher du jus
300	<i>vagabonde</i> <i>gêne</i> <i>habillement et déshabiller</i> <i>faire et défaire</i> <i>l'évier</i> <i>l'allée</i>	amène la confusion avec <i>la</i> les d'où: <i>un vier</i> (un évier) <i>une lé</i> (une allée).	habiller, déshabiller approcher faire défaire la peinture les devoirs (elle fait ses devoirs comme Alain) amusée
302	<i>force</i> <i>riche</i>	<i>force</i> (l'idée de tout effort) (tu entends « cette force » quand elle crie) <i>riche</i> : j'ai deux yeux, j'ai beaucoup de cheveux) <i>fondue</i> (sens de disparaître).	
309	<i>fané</i> (tout ce qui change de couleur : les fèves cuites sont fanées) je prend je bois je veux les yeux	<i>se faner</i> <i>la terminaison ai de l'imparfait devient familière, mais entraîne :</i> <i>je prendrais</i> <i>je boirais</i> <i>je peindrais</i> elle doit le <i>veule</i> (vouloir) un <i>n'teu</i> (œil)	
400	<i>mûr - mûre</i> (ce qui est à point : l'eau n'est pas mûre (n'a pas bouillie).	<i>les yeux</i>	

AGE	SONS ET MOTS EN FLÈCHE	EN ÉCHAFAUDAGE	MOTS-OUTILS	FONDATION
2 j.	a-e a-r.			
3	breu breu breu (en envoyant des bulles)			
6	ba-ba-ba ma-ma-ma pa-pa-pa ga-ga-ga ra-ra-ra			
8	ta ta ta ta (chanté) — se gratte la gor- ge très fort : gra !			
10	tata (dit brus- quement)		tata	sert en toutes oc- casions
11	tè			marque la surprise
100	avoi-avoi-avoi			au revoir
101	oua-oua bé-bé (imitation des cris d'animaux)		désigne les bêtes	
102	ta ta ta chanté ata ata ata titi (imitation du réveil) tata (imit. la corne d. autos)		par jeu	attend, attends.
104	tiotio (imit. du cri de la poule)		désigne les oiseaux	poule
105	né né ca co boum hoplà miam miam	prenez moi à manger	appelle les enfants en mon- trant le buffet quand elle tombe pour se faire prendre au cou pour manger	enfant gâteaux.
106	pépé ni nise ta ta momo	Denise sale	en montrant la poupée en réponse à : « Comment t'appelles-tu ? » désigne toute ce qui est sale, excréments.	
107	mna	chat		
108	non, veut pas n'y est pas le vois pas. nono ou dodo	chanté pour s'endormir		

Roland MICHEL

AGE	SONS ET MOTS EN FLÈCHE	EN ÉCHAFAUDAGE	MOTS-OUTILS	FONDATION
2	arr arr (roucoulé)			
8	mâmâ			
9	pâpâ gaga	<i>gaga</i>	<i>gaga</i> <i>caca</i>	
10	nana abbr (bruit de l'auto)	<i>nana - aca - ata</i> <i>aga</i>		papa
101	abouta-bouta	<i>abouta-bouta</i> (en envoyant des postillons — se termine par un rire) <i>acapailla</i> (terminaison de tous les discours bredouillés) <i>cot-cot</i> (dit des 20 fois de suite crescendo et dimi- nuendo, très haut, très bas)		
102				
104	bavo (bravo) ton de victoire		<i>maman</i>	maman non
105	pss (pipi) rieur — pour se moquer.			
106	Dondon (nom du chien) vou-vou miou ton aigu ton joyeux cris d'animaux. gron-gron (en hoch. la tête) meuh (t.grave) boum ! (ton exclamatif) ballon, ranger pépé - mémé	<i>pss - pss</i> <i>rola - rola</i> (se transforme parfois en <i>lola</i> ou <i>loland</i>) <i>toto</i> (auto) <i>pési</i> (merci - dit seulement sur commande) <i>pipiplait</i> (s'il te plaît) <i>tepleple</i> se transforme en <i>ateple</i> <i>mena</i> (manger)	<i>tan</i> (tiens, avec le geste de donner, ou pour demander quelque chose) ton décidé <i>gateau</i> (désigne tout ce qui paraît bon pour manger ; <i>Dondon</i> (ton de surprise) ton d'interrogation	lol pain - bravo caca ava (au revoir) cola (chocolat) toto tu - vu (ton chan- tant et prolongé, bruit de l'auto)
107	aseau		désigne d'abord tous les chiens, puis tous les ani- maux, les fourrures, les ob- jets qui paraissent étrange s ou curieux <i>aimaim</i> (demander à man- ger, bien net)	vous - vous miou - grr cochon
108	joujou	<i>bonjour - pépé</i> <i>mémé</i> <i>boum !</i> <i>qui c'est ça - Roland-la</i> <i>pouchon-la</i> <i>gateau-la</i>	<i>pomme</i> (désigne tous les fruits ou ce qui ressemble à un fruit, pommes de terre par exemple <i>pouchon</i> (désigne les bou- chons et les petits objets)	faim pési toto Roland pan ! gâteau

Mariette CABANES

AGE	SONS ET MOTS EN FLÈCHE	EN ÉCHAFAUDAGE	MOTS-OUTILS	FONDATION
300	couquelico	Maiet (Mariette - 1 ^{er} essai de prononcer son nom)		bâton papier - bonbon Coco (la suppléan- te de ma femme) puis : Coco (elle-même)
	moi aussi (1 ^{er} emploi du pro- nom)	caillou crii (ce qui coupe) pic (vaccination à l'épaule)		pic (ce qui pique) pain
	allé	coquique (coquille)		tson-tson (dormir, le sommeil, puis le lit)
301		Cabane (son nom) paque (je te bats)		auto
	Piqué (le doc- teur de famil.)	quiqui (je coupe - ça coupe - coupe) ampignon (champignon) banane (le fruit) afé (pour café)		papate (câlin) papatou » quiqui (même sens) pompé (la pompe - pomper — aller chercher l'eau)
	tata Atier (pour Arcier)			poupée tonton Acquier titine (nom donné à une auto, acquis) tata Atier
	tété (le porte- monnaie) auevoï (au revoir). Ani (Annie)			minou - pain pompe - toute kic (le couteau) piquant
	Ca (p ^r Carcenac nom propre)	Ca pour Carcenac n. propre assi (assiette)		Annie pampagne (mar- teau, pioche) pampagner (inven- te son 2 ^e verbe) quique (ferme l'in- terrupteur ou al- lume) pipite (couler) coquet (le coquet) nez - car atti (pour assis) Bobet (le coureur) mamanette (câlin) mamanou »

Conclusion

Nous aurions, notamment à propos de Mariette Cabanes dont l'observation a été méthodique, expérimentale et scientifique, une foule d'autres documents que nous reprendrons, concurremment avec d'autres, dans une étude plus complète sur **l'expérience tâtonnée dans l'acquisition du langage**.

Nous l'avons dit : nous n'avons pas la prétention d'apporter ici des documents définitifs, mais d'ouvrir des pistes dont la pratique dit suffisamment l'efficacité, dans lesquelles de nombreux camarades vont désormais se lancer.

Et c'est par quelques directives pour cette observation méthodique que nous voudrions terminer.

1° **Equipes de 0 à 12 mois.** — C'est la période la plus intéressante et relativement la plus facile parce que les processus n'ont pas encore la complexité qui risque par la suite de nous dérouter.

a) Continuez à vérifier les processus d'expérience tâtonnée dans l'acquisition des mécanismes de base : prendre avec les mains, sucer son pouce, porter la cuiller à sa bouche, etc. Photographiez ou filmez si possible les **moments** observés.

b) Le tâtonnement dans l'acquisition de la marche (mêmes observations).

c) Le tâtonnement dans l'acquisition du langage : chansons d'enfants, échelles du langage, mots-outils, etc. (voir ci-dessus).

2° **Equipe de 12 mois à 2 ans :**

a) L'expérience tâtonnée dans la marche.

b) L'échelle de langage (comme ci-dessus).

c) L'évolution complète des divers tâtonnements.

3° **Equipe de 2 à 5 ans :**

a) Le perfectionnement rapide du langage.

b) Le travail chez l'enfant.

4° **Equipe au-delà de 5 ans :**

a) Observation des enfants mal adaptés.

b) Le dessin enfantin

Nous allons, ensuite, par « Coopération Pédagogique » et par « L'Éducateur », aborder méthodiquement d'autres observations et enquêtes pour lesquelles nous donnerons toutes indications technologiques :

- | | |
|--|--|
| 1. La notion de mot et de comportement
outil. | 5. Choc et refoulement. |
| 2. Echec et réussite. Comment l'enfant réagit. | 6. Compensation. |
| 3. La notion de brèche. | 7. Economie de l'effort. |
| 4. Rester sur le quai. | 8. Recours barrière et milieu aidant. |
| | 9. Techniques de vie et techniques de vie
ersatz. |

Comme on le voit, c'est bien à toute la pédagogie que nous nous attaquons, mais toujours et exclusivement par le biais de l'observation et de l'expérimentation méthodiques seules souveraines.

Les documents que vous venez de lire, et qui ne sont que l'amorce de ces travaux, vous **encourageront à vous joindre à nous**.

Nous y gagnerons tous une compréhension nouvelle de nos enfants et un comportement pédagogique rationnel et humain qui sera en définitive notre plus belle conquête.

Et nous serions heureux que, après lecture de ce document, nos camarades nous fassent part de leurs critiques, de leurs craintes, de leurs doutes. Ensemble, par l'observation méthodique, nous trouverons les solutions qui s'imposent.

Pour distinguer
LE ROITELET HUPPÉ du ROITELET TRIPE-BANDEAU

Taille. — Longueur totale, 95 à 100 mm.

Bec. — Droit et grêle, 10 mm.

Tête. — Bande orangée, bordée de chaque côté d'une bande citron, puis d'une bande noire et sourcil clair peu accentué. Cette huppe est érectile (1) chez les mâles.

Plumage. — Front, pourtour des yeux, joues et parties inférieures d'un cendré lavé de roussâtre. Ailes roussâtres, 2 bandes transversales claires. Queue roussâtre, bout des plumes olivâtre.

Œufs. — Blancs ou ocrés avec de fines tâches grisâtres ou roussâtres.

Taille. — 94 à 98 mm.

Bec. — Droit et grêle, 9 mm.

Tête. — Bande orangé vif, bordée de chaque côté d'une bande jaune capucine, puis d'un noir profond ; long sourcil blanc, bande noire traversant l'œil.

Plumage. — Vert olivâtre sur le dos, blanc légèrement roussâtre sous le ventre. Ailes brunâtres, bordées d'olivâtre, coupées de 2 raies claires. Queue brunâtre bordée d'olivâtre.

Œufs. — Légèrement plus petits, rosés ou roussâtres, marqués de points gris et roux.

(1) Erectile : qui peut se dresser.

H. A. GLAUSER : *Psychologie (Considérations des choses connues. Essai de psycho-synthèse)*. Chez l'auteur à Lausanne.

Notre époque est marquée par l'extrême abondance des études de psychologie, menées par des spécialistes attachés à l'éclaircissement de quelques points précis du problème. Ce livre est caractérisé justement par cette juxtaposition de données ou même d'observations et de découvertes qui n'aboutissent jamais à une compréhension synthétique de la vie et du comportement des individus étudiés. L'erreur est exactement la même qu'en médecine : une légion de chercheurs de talent scrutent la psychologie de l'homme mais on ne peut pas affirmer, loin de là, que la notion de *santé* et d'*équilibre* ait bénéficié comme il se devrait de ces savantes recherches.

L'auteur de ce livre a tenté un essai de synthèse dont l'aboutissement devrait être un enseignement plus lumineux de la *pratique pédagogique*. Hélas ! la fragilité de cette partie pratique montre les faiblesses de cet essai que l'auteur aurait voulu scientifique et constructif.

Il y avait pourtant d'heureuses prémisses :

Importance accordée à la psychanalyse qui marque en effet un des grands tournants contemporains de la psychologie. Nous avons expliqué d'une façon que nous croyons plus simple et plus compréhensive l'importance du subconscient dans notre livre *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation* (1). Nécessité pour l'éducateur de résoudre d'abord ses propres problèmes psychologiques. « Celui-là ne nous semble pas apte à diriger d'autres qui n'a pas entièrement résolu ses propres problèmes... Hélas ! ils sont bien rares ceux qui sont à la fois compétents des problèmes de l'âme et qui ont aussi l'équilibre, la pondération, la tranquillité d'esprit nécessaires à aborder la profondeur de l'âme d'autrui » — juste appréciation de l'importance de ce pouvoir créateur que nous nous appliquons à cultiver : « Nous avons été frappés de voir combien élevée est de nos jours la proportion de gens qui ne sont plus des créateurs », — énoncé à notre avis très juste de ce fait qu'il existe de grandes lois valables non seulement pour les hommes mais pour tous les êtres et qu'il s'agit de retrouver pour conquérir un minimum de sagesse.

Mais la partie de l'ouvrage que l'auteur aurait voulu scientifique est par contre très faible. Il ne suffit pas de partir de la notion dualiste de l'âme et du corps en affirmant qu'elle est universellement admise pour faire œuvre scientifique. Et nous ne suivrons pas l'auteur dans ses démonstrations.

Nous souhaitons cependant que, sans négliger les enquêtes et études analytiques, nombreux soient les psychologues et les pédagogues qui

s'attaquent au problème des problèmes : la compréhension de l'homme et de son comportement aux divers âges de la vie. Quant à nous, c'est à cet effort de synthèse humaine et vivante que nous consacrons nos recherches de la connaissance de l'enfant. — C. F.

©BÉL

Mme LAHY-HOLLEBECQUE : *La même, en 23 épisodes*. — Editeurs Français Réunis.

La même misère des enfants, en 23 épisodes, racontés avec une touchante sensibilité mêlée de juste colère et de révolte devant l'injustice. Il est un peu regrettable que ce genre d'analyse des souffrances morales des enfants apparaisse aujourd'hui comme désuet. A tel point que le problème social semble parfois à certains comme résolu. Mais nous qui, à travers nos textes libres, vibrons comme Mme Lahy-Hollebecque à la misère profonde de tant de petits êtres tragiquement marqués par la vie, nous savons gré à l'auteur d'avoir su saisir dans toute leur vérité ces moments du complexe drame enfantin.

« Ainsi, malgré tant de conquêtes chèrement gagnées, persiste ce monde chimérique où vient baigner l'enfance et qui, farci de contes légendaires, de lieux communs sans consistance, d'affirmations gratuites, s'acharne à former des esclaves angoissés et non des êtres joyeux et libres.

On le sait et on laisse faire.

Alors, éducateurs ou prétendus tels, qui êtes-vous ? Des hommes ou des fantoches ? »

C. F.

©BÉL

T. S. ROWLAND : *La belle histoire des bêtes et des plantes*. (Libr. Hachette).

L'ouvrage débute par une série de tableaux de synthèse montrant par quels procédés similaires, plantes, animaux et hommes satisfont leurs besoins essentiels. Il se termine par un certain nombre de planches sur : Comment nous respirons, — Comment travaille notre cœur, — Nos dents, — Comment nous digérons.

Le gros de l'ouvrage présente, sur le rythme, 1 planche dessin, 1 page de texte, une série d'études sur les animaux et les plantes familiers aux enfants.

Peut rendre des services à cause de l'effort de simplicité qui en est l'essentielle caractéristique.

©BÉL

AGIR, journal des jeunesses radicales romandes (septembre) a publié une longue et très sympathique étude : *L'École est-elle pour ou contre la vie ? La pédagogie de Freinet*.

(1) Editions de l'Ecole Moderne, Cannes.

LE ROITELET HUPPÉ : SON NID

Au printemps, le roitelet huppé bâtit son nid de préférence sur un vieil épicéa.



Il le cache bien dans les touffes de menus rameaux qui pendent en dessous des branches horizontales, à l'endroit le plus épais et le mieux garni de l'arbre.

Il le fixe aux branches en entrelaçant les rameaux de l'arbre à la mousse qui formera la charpente du nid. Et il fait son nid, tout de mousse bien verte, dont la couleur se confond avec celle des aiguilles. Il y ajoute quelquefois des lichens ou des toiles d'araignée. Il lui donne la forme d'un œuf sans pointe, ouvert dans le haut, et qu'il garnit de plumes chaudes.

Son nid est vraiment petit : 7 à 8 cm. de diamètre, et il ne pèse que 4 à 5 grammes.

Le Latin ou Babel (L'Éducation nationale), par Jean CAPELLE, recteur de l'Académie de Nancy.

L'auteur laisse de côté la valeur culturelle de la langue et se place sur le plan de la pratique. Il souligne l'énorme difficulté que constitue la multiplicité des langues même essentielles aux communications internationales et aux échanges d'idées.

Il regrette le temps du Moyen-Age où le latin servait de langue internationale, et la prééminence du français qui suivit.

Il émet des doutes sur l'esperanto en partant d'une supposition toute théorique et sans avoir assisté à un congrès où des *gens du peuple* de tous pays arrivent aisément à se faire comprendre.

Il demande donc qu'on en revienne au latin, « seule langue internationale possible » !!! Il invoque en faveur de cette solution « les progrès extraordinairement rapides » des enfants des écoles de la brousse dans les pays d'outre-mer. Qu'en pensez-vous, camarades des colonies? Certains ignorent en haut lieu vos difficultés vraiment extraordinaires. M. J. Capelle pense aussi qu'il suffirait d'enseigner le latin comme une langue vivante et de l'adapter aux besoins modernes. J'ai connu, vers 1930, le Prof. Klingebiel, qui à Oloron, enseignait le latin comme une langue vivante et qui restituait la vie des hommes qui l'ont parlé. Mais alors, si les nations sont susceptibles de s'entendre sur le latin, ne pourraient-elles le faire pour la langue d'une nation de peu d'influence mondiale, plus facile et déjà vivante comme l'italien ?

Ceci en se plaçant du point de vue de M. Capelle. Car quant à nous, nous voyons vivre réellement sur tous les plans une langue internationale qui nous permet d'échanger des idées dans tous les domaines et avec tous les pays, y compris la Chine et le Japon, ce que le latin ne sera jamais capable de nous assurer. — R. L.

**

Le Coopérateur de France, 31, rue de Provence, Paris (9^e).

Se présente comme un beau magazine bimensuel sur lequel nos camarades et leurs élèves trouveront en permanence des textes intéressants et utiles.

Nous ajoutons que cette revue a l'amabilité de nous céder ou de nous prêter ceux des clichés qu'elle publie et qui nous intéressent pour l'illustration de « La Gerbe ». Nous l'en remercions.

**

Dans « *Coopération* » (Suisse) du 15 novembre, une importante étude sur le thème : *Nouvelles méthodes d'enseignement scolaire : le texte et le dessin libre : Peut-on appliquer en Suisse les méthodes Freinet ?*

Afin de faire entendre deux sons de cloche

différents susceptibles de faire un point raisonnable de la question, la rédaction donne la parole d'une part à André Scheren qui s'est renseigné auprès des collègues et a assisté à la séance de texte libre et d'exploitation faite dans la classe d'anormaux de notre camarade Perenoud à Lausanne lors de notre voyage de juin dernier. La critique ne peut en être que sympathique.

Et d'autre part voici l'opinion de « l'homme du métier » qui, comme certains savent si bien le faire en France, juge sans rien connaître de notre travail.

« ..Il faut pour pratiquer ces techniques des talents artistiques et littéraires... Le côté formel de l'enseignement préoccupe assez peu Freinet et ses disciples... L'orthographe ne s'acquiert que par une discipline bien stricte que précisément Freinet ne donne pas... Conclusion, si courante en Suisse : seuls des maîtres exceptionnels peuvent employer les techniques Freinet. La pédagogie de Freinet n'est valable que pour une élite. Ce n'est pas une pédagogie populaire. »

Nous avons répondu à la revue. Nous n'insistons pas, ces questions devant être reprises et discutées dans notre rubrique *Esprit ICEM*.

**

Rumbos, organe de la Coopérative mexicaine de l'Ecole Nouvelle, Mexico, N^o 7 d'octobre.

Avec la collaboration de nos bons camarades Almendros, Patricio Redondo, José de Tapia, tous anciens adhérents de notre Coopérative espagnole, cette revue est consacrée, en partie du moins, au développement de nos techniques.

Dans ce numéro, une étude sur l'écriture Script, un article de Patricio Redondo : L'illustration des journaux scolaires; un compte rendu par Esclasans de notre Congrès de La Rochelle, et la reproduction d'un de nos Dits de Mathieu.

L'expérience des techniques Freinet se continue et se développe méthodiquement au Mexique. Nous demanderons à notre ami Almendros de faire pour nos lecteurs le point des efforts dont nous pouvons considérer les fruits.

**

L'Éducateur vous a dit tout le bien qu'il fallait penser de deux livres des Editions S.A. B.R.I. (1, rue de Fleuries, Paris VI^e) :

— *Nos Livres d'enfants ont menti*, par A. Brauner, avec une préface du professeur H. Wallon. Ouvrage illustré.

— *Sexologie infantile*, par Y. Rousseau, gros volume de conseils pratiques pour les parents et les éducateurs.

Pour répondre à l'intérêt qu'ont suscité nos comptes rendus, l'éditeur fait une offre spéciale à nos coopérateurs membres de l'enseignement soit : 1.200 frs, franco pour les deux volumes commandés ensemble. (C.C.P. Paris 7095-28).

PAGE DES PARENTS

On se moque de nous

J'ai acheté aux Uniprix, pour une étrenne de Noël, un appareil de cinéma qui projette effectivement des images, et animées, avec de vrais films, et qui est, dans sa conception, une petite merveille d'ingéniosité et de simplicité.

Seulement, voilà, parce qu'il fallait vendre cet appareil 1.000 francs, ce qui ne laissait qu'une marge de quelques centaines de francs à l'inventeur et au producteur, nous n'avons que quatre morceaux de mince tôle emboutie avec deux engrenages rudimentaires et un film dessiné sur papier pelure.

J'ai essayé de faire fonctionner l'appareil. Non, un enfant ne le manœuvrera pas plus de cinq minutes.

Après, bien sûr, les parents sermonneront :

— Tu as déjà détraqué ce beau cinéma de mille francs ! Tu casses tout !

Et les psychologues vous expliqueront, documents à l'appui, que l'enfant a l'instinct de destruction.

Que penseriez-vous si des parents ou des amis vous offraient un poste de radio dans une belle ébénisterie mais qui se contenterait de crachoter quelques minutes, une auto bien peinte mais qui ne marcherait qu'à la descente, ou un instrument de musique aux notes fausses ?

Vous diriez : ils se sont moqués de nous !

Il fut un temps où on offrait aux nouveaux mariés des cadeaux spectaculaires mais sans utilité pratique. L'habitude est prise aujourd'hui de penser d'abord à ce qui peut aider et satisfaire un jeune ménage.

Si les parents le voulaient, et nous nous y emploierons, les magasins nous offriraient eux aussi des étrennes vraiment utiles qui feraient dire à nos enfants :

— Ils ne se sont pas moqués de nous !

Marcel TEMPORAL : *Textes et animatextes pour marottes et marionnettes.*

L'auteur s'est consacré depuis de nombreuses années, à la vulgarisation des marionnettes. Il a beaucoup contribué à leur essor actuel dans les écoles maternelles de Paris et de la région parisienne.

Son livre, bien présenté, édité à l'occasion de l'exposition « Les théâtres de marionnettes populaires » au Musée des Arts et Traditions Populaires », comprend d'abord une bibliographie assez complète de tous les textes à jouer, édités en français. L'auteur indique lui-même que très peu sont adaptés aux enfants.

La partie principale de l'ouvrage est une suite de saynètes, ballets, jeux, « animatextes ». A vrai dire, si deux ou trois des premiers semblent assez bien venus, les suivants sont longs et fastidieux et d'un intérêt pour les enfants souvent contestable. Pourquoi faut-il encore qu'ils soient « farcis » de jeux de mots et de bons mots, et de transpositions et d'anachronismes, d'un goût douteux et parfaitement incompris des enfants (heureusement). Que nous sommes loin de la fraîcheur et de la vérité de nos réalisations enfantines ! Cela doit nous inciter à rester, pour les marionnettes aussi, dans la voie qui est la nôtre, celle de la confiance en l'enfant, celle du respect de la riche imagination.

Le livre se termine par des conseils pratiques pour la confection des poupées et de castellets, intéressants, certes, mais qui ajoutent peu au précédent ouvrage de l'auteur.

©©©

Hymne aux Féminines, poème de Josette LAGOUTTE. Eau-forte de Roger LAGOUTTE.

Dans ce monde des travaux et des idées où l'homme s'est taillée la meilleure part, il arrive que la femme parle ; qu'elle dise tout haut, comme dans une sorte de légitime défense, les blessures qui déchirent son être secret, la courbe toujours inclinée de ses rêves et qui ne sont jamais langage d'échange : Le fiancé, l'amant, l'époux se soucient-ils des « Féminines » ? Certainement assez pour les associer sans cesse à cet égoïsme masculin que la raison du plus fort a rendu légitime, mais certainement pas assez pour entendre chanter la source intérieure

« avant que suinte la résine des blessures ».

Mais les « jeunes femmes porteuses d'eau de source (croient) « aux miracles qui les habitent » et ne peuvent se détacher du paysage central qui est la continuité de la jeune fille, de la femme, de la mère. D'autres ont dit cela en vers de passion et de regrets comme l'inégalable comtesse de Noailles; ou avec lucidité et les yeux grands ouverts toujours en quête d'images, comme notre grande Colette; Josette dit cela avec encore une sorte d'hésitation juvénile, une crainte d'être sacrilège, de briser le miroir trompeur.

Une œuvre à retenir et qui situe Josette Lagoutte parmi les meilleurs poètes d'une époque qui aura fait la preuve de la rareté du talent.

Une eau-forte délicate et sensible de Roger Lagoutte, gravée et tirée par lui-même donne à cette plaquette tirée sur vergé à la cuve, et numérotée et limitée à quatre-vingt-quinze exemplaires, un caractère de distinction qui honore nos milieux primaires et qui rejoint notre Ecole Moderne.

E. F.

©©©

« Tchouk et Ghek », par ARKADI GAÏDAR. Illustrations de D. Doubinski. Aux Editeurs Français Réunis. Un grand album cartonné 31x24 : 680 fr.

C'est un livre pour les étrennes grand format, beau papier, illustrations nombreuses mais en noir, et 680 fr. Le livre plaît beaucoup aux enfants. Nous l'avons fait lire aux élèves de Vençe et leurs critiques furent unanimes.

« Les passages qui m'ont plu ? Tous... » (Clément P.).

Il s'agit de deux frères, Tchouk et Ghek, dont le papa, retenu au loin dans les forêts de la Taïga dans une station de géologie, ne pourra venir partager avec ses enfants les joies de la Noël à Moscou.

Mais la maman et les garçons entreprennent le voyage pour se rendre auprès du père.

Tchouk et Ghek sont deux francs lurons, que l'humour russe nous rend bien sympathiques. Parmi les tours qu'ils jouent, celui d'égarer par mégarde le télégramme leur demandant de retarder leur voyage dans la Taïga, créera tout le drame.

Ils partent donc quand même pour se retrouver seuls dans la forêt sauvage, le papa ayant dû s'éloigner précipitamment : traîneau, neige, forêt, ours et loups, tempête, petite cabane : toutes les belles aventures du « froid ».

Tout s'arrangera au retour du père.

« Ce qui me plaît, dit Christian Junck, c'est la perte du télégramme, et le voyage qui a lieu quand même : on devinait que quelque chose de grave allait se passer... »

« Quand ils vont en traîneau dans la neige, là il y a de belles images ! » dit André B.

« Cela ne me plaît pas trop qu'ils se disputent tout le temps, mais à la fin quand Tchek chante et que tout le monde le félicite : c'est beau ». Serge S.

C'est un livre soviétique, sans moralité puérile ou pompeuse, un livre vraiment pour les jeunes, mais que les « autres » aimeront aussi beaucoup.

M. B.

A vendre d'occasion : *Apparil à reproduire Nardigraphe*, modèle supér. Valeur neuf : 15.850, laissé en parfait état pour 10.000 fr. Raison : n'en ai plus l'emploi. Ecrire :

RAYMOND, Eyvirat, par Agonac (Dordogne).

VIE PÉDAGOGIQUE



Les petits imprimeurs de l'école de Rupt-sur-Moselle (Vosges)

LA METHODE NATURELLE DE LECTURE

Voilà une question dont l'étude a été excellemment introduite cette année par le remarquable rapport de Marthe Beauvalot. Aussi la question se discute-t-elle un peu partout dans nos groupes, au cours des réunions de travail dans les écoles qui ont expérimenté cette méthode. Dans quelques mois, nous ferons à nouveau le point sur la question.

Les Groupes de la Côte-d'Or et de Saône-et-Loire, fraternellement réunis le 20 novembre à Beaune (nous recommandons cette fraternisation par delà les frontières départementales) en ont discuté aussi et voici quelques-unes des conclusions du rapport qui me parvient :

Le terme de méthode est peut-être impropre (surtout quand on s'adresse aux jeunes). Il s'agit plutôt d'une préparation à une lecture fonctionnelle.

(Nous n'employons pas d'ordinaire le mot méthode mais celui de technique. Mais il s'agit là d'une forme de travail dont les principes nous paraissent si définitifs que nous pouvons parler de méthode. C. F.)

On a dit méthode naturelle surtout par réaction contre une certaine méthode globale qui est aussi mécanique et artificielle que la méthode dite traditionnelle.

Il est éminemment souhaitable, dit le rap-

port, que Mme Beauvalot puisse poursuivre sa courageuse et intéressante expérience en suivant ses élèves au moins jusqu'au C.P. (Nous formulons le même souhait).

Et voici surtout « quelques remarques » sur lesquelles nous voudrions dire notre mot :

Peut-on établir un parallèle rigoureux entre le langage, moyen d'expression presque inné, le dessin-expression affective et artistique, et l'écriture-lecture, simple outil d'échange, d'apparition relativement récente dans l'histoire de l'humanité, donc quelque peu artificiel plutôt que naturelle ? L'expression naturelle est le langage, l'écriture-lecture n'en est qu'une traduction. Entre les processus d'acquisition peut-on établir une analogie, ou bien y a-t-il une charnière qu'il nous faut trouver ? (Créer un besoin d'écriture-lecture ?)

Les camarades ont un peu trop joué sur les mots (déformation scolastique) sans voir le fond naturel et normal de la chose.

Les observations que nous avons faites sur la Connaissance de l'enfant et sur la base de l'*Essai de Psychologie sensible* vont nous aider dans notre réponse.

Il n'y a pas de moyen d'expression inné, encore moins de moyen d'expression « presque inné ». Le moyen d'expression est recher-

ché et trouvé exclusivement par expérience tâtonnée dès que le besoin s'en fait sentir.

Le langage n'est pas le premier et le plus naturel des moyens d'expression. Ce n'est qu'un moyen d'expression déjà à un deuxième degré qui suppose une expérience préalable dont le cri, puis le mot et la phrase sont la traduction abstraite.

Le moyen d'expression qui apparaît le premier, et qui reste d'un usage si courant même dans notre comportement évolué, c'est le geste, l'acte qui influe directement, sans élément interposé, sur les éléments du milieu.

Voyez dans les pages centrales de ce numéro ce que nous disons de Dominique qui, pendant toute la période où elle était dominée par le besoin d'assurer ses gestes et sa marche, n'a fait absolument aucun progrès pour le langage qui lui apparaissait comme un moyen d'expression et d'action mineur, d'une efficacité moindre que ceux qu'elle expérimentait. Dominique ne parlait pas, mais ses bras et ses mains « parlaient ». Avant même de savoir marcher elle saisissait une chaise dont elle se servait comme de bélier pour essayer sa domination sur le milieu. C'était son premier langage à elle. Si elle n'avait pas pu faire aussi activement cette expérience de l'action directe, elle aurait peut-être évolué plus rapidement vers l'expression ersatz qu'est le langage.

Non l'écriture-lecture n'est nullement la traduction de l'expression naturelle que serait le langage. Si on n'a pas dépassé ce stade c'est qu'il y a eu erreur, que l'expression normale reste soit l'action soit le langage, et que ce n'est qu'artificiellement qu'on est venu ajouter un chaînon au mécanisme. Comme les personnes qui étudient une langue étrangère par la méthode scolastique. Elles traduisent du langage naturel, mais il n'y a vraiment acquisition que si le processus a été reconsidéré à partir de la base et s'il y a expression vraiment en seconde langue.

La question de savoir si l'apparition de l'écriture est plus ou moins récente dans l'histoire de l'humanité, n'est alors sur l'accessoire. Ne discutons pas non plus sur les mots de « naturel » ou « artificiel ». Si l'enfant était dans un milieu où on ne parle pas, ou s'il est sourd et n'entend donc pas parler autour de lui, il n'utilisera pas le langage comme moyen d'expression, à moins qu'il « l'invente », ce qui est le lot de quelques individus. Mais s'il entend parler autour de lui, il apprendra à parler tout naturellement. Le langage ne sera artificiel que si nous l'imposons à l'enfant qui n'en a pas senti le besoin. Et voilà le fond à nouveau de notre pédagogie. Il faut susciter le besoin, s'il n'est pas créé naturellement. Et c'est pourquoi nous posons comme un des éléments essentiels de notre méthode naturelle de lecture l'imprimerie, le journal et la correspondance.

Ces camarades notent enfin :

« Les complications de notre orthographe sont fort gênantes dans ce domaine. Il serait intéressant de connaître les résultats avec des langues phonétiques (italien-espagnol). »

Cette remarque va nous permettre d'apporter une mise au point que nous voulions faire depuis longtemps sur l'orthographe.

Les difficultés et les complications orthographiques ne sont telles qu'en fonction du rôle scolaire de l'orthographe, et à cause aussi des méthodes erronées pour l'apprentissage de la langue écrite.

Nous comparons toujours en effet à ce qui se passe pour le langage. Dans aucune langue l'enfant n'est gêné par la complication syntaxique ou grammaticale et les enfants français ou allemands n'ont pas plus de peine à apprendre leur langage maternel que les enfants italiens ou espagnols. Et, dans la pratique, l'enfant apprend aussi facilement les mots difficiles que les mots faciles. Il bute peut-être davantage sur certains mots faciles que sur ceux qui nous paraissent à nous supérieurement compliqués. La chose se compliquerait certainement si, aux divers stades de l'acquisition nous placions des témoins, des tests et des régléments qui n'auraient de valeur et de portée que pour l'adulte qui observe.

Les complications orthographiques elles-mêmes ne seraient pas pour nous un obstacle sensible :

- si nous avions une bonne méthode (naturelle) d'acquisition. Cela est essentiel.
- si on savait admettre, comme en langage, que l'enfant peut sans déchoir, buter sur quelques mots dont il triomphera par l'exercice de la vie ;
- si on mettait radicalement l'accent sur l'expression plus que sur l'orthographe ;
- si dans les examens l'orthographe, perdait son rôle majeur de couperet qui impressionne tellement parents et éducateurs et déforme tout notre comportement éducatif.

Est-ce à dire que nous brûlons maintenant ce que nous avons adoré, et que nous freinons cette campagne pour la Réforme de l'orthographe que nous avons contribué à lancer ? Non. Mais nous ne marchons pas à la remorque de ceux qui feraient de cette réforme comme une question essentielle. Nous devons lutter pour l'amélioration des méthodes de travail et demander sans nous lasser que l'orthographe ne soit pas l'élément discriminatoire de l'intelligence, que de larges tolérances soient admises, que l'épreuve d'orthographe perde son caractère décisif. Pour le reste nous nous chargeons, avec nos nouvelles techniques de travail, de permettre à nos enfants d'acquiescer une bonne orthographe dans le cadre d'une bonne expression écrite et orale de la langue.

Notre prochain Congrès pourrait reconsidérer dans ce sens l'action à exercer au cours de l'année à venir.

C. F.

ECOLES DE VILLE

« Si le nombre d'instituteurs ruraux groupés autour de Freinet va croissant, le problème n'est pas pour autant résolu pour nous, maîtres de grandes villes », dit P. Saunier (*Educateur*, p. 159).

Entièrement d'accord avec lui. Mais le nombre des classes de villes appliquant les techniques Freinet va croissant lui aussi.

Pour apporter ma contribution à la solution du problème, je vais essayer de donner un bilan sincère, bilan d'un maître qui, après plusieurs années dans les classes uniques (domaine idéal pour les techniques Freinet), exerce maintenant dans une école caserne contenant 13 classes.

Au 1^{er} octobre 1951, je suis nommé à Mulhouse à l'école de garçons Wolf. Le directeur m'attribue le C.M. B. Je reçois 26 élèves n'ayant jamais travaillé selon nos techniques, ne connaissant même pas le texte libre. Que faire ? Je n'aurai ces élèves, malheureusement, que pendant un an, et, à la sortie de ma classe, ils retrouveront les méthodes traditionnelles. Il n'est donc pas question de vouloir appliquer intégralement les techniques Freinet, mais d'en prendre le plus possible, en ayant toujours en vue l'intérêt des enfants. comme le dit Saunier : « Il est préférable d'introduire avec une grande prudence dans son enseignement, une ou deux techniques bien amenées (dans l'esprit), étant toujours entendu qu'il vaut mieux bien faire une chose que d'en faire mal plusieurs. »

J'ai donc commencé par montrer quelques journaux scolaires, de mon ancienne classe et de mes anciens correspondants. J'ai laissé ensuite raconter oralement quelques « histoires vécues » (souvenirs de vacances, voyages, baignades, etc.)

« Eh bien maintenant, écrivez une de vos histoires et nous choisirons ensemble la plus intéressante. »

Et ainsi le Texte Libre a pris demeure dans notre classe gagnant très vite la partie. Tous les jours, de 8 heures à 10 heures, nous travaillons selon les techniques Freinet : texte libre et exploitation en français.

Mais l'intérêt pour le T. L. serait vite tombé sans la motivation amenée par la correspondance et le journal.

Chacun de mes élèves a, dès le début de l'année, un correspondant régulier (Tunisie l'année dernière, Villeurbanne cette année) et il faut voir la joie déborder à l'arrivée du courrier.

Et le journal ? Les élèves que nous recevons ne savent pas imprimer et chaque jour amène un nouveau T. L. Aussi voici le système employé : stencils tapés à la machine et tirés au limographe et T. L. imprimés, le nombre de ces derniers augmentant avec la dextérité des

élèves, illustrations faites au stencil et au lino.

L'édition d'un journal et les frais de correspondance ont amené la naissance d'une coopérative, gérée par les élèves, avec réunion tous les 15 jours.

Donc en résumé, nous appliquons à fond les techniques Freinet en français. Là nous sommes sur du terrain solide, pas de crainte à avoir, les résultats seront probants.

Et pour les autres matières ?

Nous essayons de faire le plus actif possible, tout en suivant notre répartition annuelle, en faisant appel aux enquêtes, aux travaux d'équipes, aux comptes rendus, au F.S.C. et aux B.T., mais lorsqu'un C.I. fortement motivé nous accroche, nous n'hésiterons pas à faire une entorse à l'emploi du temps et aux programmes.

Nous utilisons également les fichiers auto-correctifs où chacun va puiser selon sa « soif ».

Le dessin libre et les marionnettes ont aussi droit de cité ; en dessin libre résultats décevants, mais succès pour les marionnettes.

Ce qui m'a le plus ennuyé pour la modernisation de mon enseignement c'est le local, une seule et minuscule armoire pour ranger le matériel, un seul tableau, pas de table et obligation de ranger tout chaque soir avant de sortir.

Et les résultats à la fin de la 1^{re} année ?

Je peux affirmer qu'en français mes élèves se sont révélés supérieurs à ceux de la classe parallèle.

Et pour les autres matières les résultats ont été identiques... dans leur pauvreté.

L'idée du T. L. a pénétré à l'école et, cette année un maître du CE 2 l'applique, va éditer un journal et utilise les fichiers auto-correctifs.

Et cela m'amène à parler de l'organisation pédagogique de l'école de ville.

Lorsque nous sommes seuls dans une école caserne, notre rôle est difficile car chaque année nous amène de nouveaux élèves à qui il faut apprendre le b a ba de nos techniques. Si, au moins, nous pouvions suivre nos élèves deux ans par exemple, nous pourrions travailler davantage en profondeur.

Cela va déjà mieux si, dans l'école, deux maîtres dont les classes se suivent travaillent dans le même esprit.

Les écoles de ville où tous les maîtres appliquent les techniques Freinet sont rares. Mais petit à petit d'autres, totalement ou partiellement, suivront et même si, dans une école, nous sommes seuls, il faut aller de l'avant, un jour viendra où au moins un collègue démarrera et l'équipe ainsi formée pourra amorcer une modification de l'organisation pédagogique de l'école et en imposer aux autres par ses résultats.

Robert DANIEL
Ecole de garçons Wolf
Mulhouse (Haut-Rhin)

LE FICHIER SCOLAIRE COOPÉRATIF

Notre dernier article nous a valu un nombre important de réponses dans lesquelles les camarades s'appliquent, non pas théoriquement, mais sur la base de leur travail, à trouver les solutions souhaitables au problème crucial de la documentation.

Il nous faut de la documentation, cela ne fait plus de doute. La formule fichier — sur papier ou carton, vertical, susp ndu ou à plat — doit se généraliser. A nous de chercher et de mettre au point la solution tout compte fait la plus pratique.

Mais il est une autre question qui attire l'attention de tous les camarades qui nous ont écrit et que mes propositions de travail en histoire mettent davantage encore à l'ordre du jour.

Le Fichier apporte des documents. Mais ces documents il faut les comparer, les vivifier, les mettre au service des études entreprises ou à entreprendre. Et l'enfant n'y parvient seul que très accidentellement.

Une des raisons du succès de nos B.T. c'est justement qu'elles se présentent comme des modes d'emploi permettant, sans grand secours du maître, l'étude pratique d'un sujet donné.

Il nous faudrait un travail similaire pour l'ensemble des questions qui se posent dans nos classes. Nous venons, ou nous revenons à la notion de fiches-guides.

Nous avons longtemps tâtonné dans cette voie. Nous avons établi des prototypes (Fiches-mères de notre FSC 1935, complexes d'intérêt 1947). Nous pourrions faire aujourd'hui un pas de plus parce que les conditions ont malgré tout évolué. Nous avons aujourd'hui à notre disposition une B.T. de 210 brochures, un fichier de 2.000 fiches que les camarades ont enrichi. Nos fiches-guides peuvent désormais s'établir sur des références sans risque de rééditer la formule leçon définitivement condamnée.

Nous donnons la parole aux camarades. Nous discuterons et à Rouen nous établirons nos prototypes dans ce domaine aussi.

C. F.

Fiches-guides

Dans l'Educateur n° 4 p. 134, la question des fiches-guides est abordée. Or, nous avons ici une équipe très unie qui s'est attaquée délibérément à l'élaboration des fiches-guides en histoire, géographie et sciences pour le CM et CFE.

Reste à savoir si nous travaillons dans l'esprit CEL ou dans l'esprit examen. Il y aurait en somme un véritable répertoire à faire des fiches-guides qui nous sont nécessaires. Beaucoup de ces fiches correspondraient alors aux points du programme et, à ce moment-là, nous aurions travaillé à la fois pour l'exploitation

des complexes d'intérêt et pour l'examen. Il faudrait bien nous mettre d'accord. Pour le moment nous œuvrons en nous basant sur les programmes.

Que penses-tu des principes et du questionnaire ci-joint ? Cette fiche a été élaborée en commission au cours d'une réunion du groupe. (Voir bulletin du Groupe de novembre que j'ai envoyé).

Les fiches-guides

Suite à la réunion du 29 mai 1952

Nous avons travaillé lors de cette réunion le questionnaire sur la région du Nord, en prenant pour base de la discussion le questionnaire établi par Mme Guillaume.

1. Etablir des fiches-guides courtes.
2. Eviter les questions qui prêtent à discussion par exemple : les limites d'une région.
3. Faire travailler sur la carte.

Au lieu de demander par exemple :

- Quelle est la situation de la région ?
- Quelles hauteurs séparent cette région de... on dira plutôt :
- Trace sur la carte une ligne allant de... à...

— Dessine sur la carte les collines de l'Artois et le massif des Ardennes.

4. Donner les faits à mettre en relief et faire chercher les causes.

Au lieu de dire par exemple :

- Que peux-tu dire du climat (ou des rivières) de cette région ? nous dirons :
- Cette région est humide et fraîche. Pourquoi ?
- Les rivières sont navigables. Pourquoi ?
- La région du Nord est très peuplée. Pourquoi ?

Après la discussion, nous avons réparti ainsi le travail pour 1952-53.

Histoire : Grandpierre (Villers et Grandpierre (Tilly).

Géographie : Benoît (Bouquemont), Lefèvre (Landrecourt).

Sciences : Henry Gilbert (Damloup).

Il nous faudrait encore un travailleur en sciences l'un des collègues désigné s'étant désisté.

Parallèlement l'étude des régions françaises sera revue par Guillaume.

Nous donnons ci-après le nouveau questionnaire qui a été établi sur la région du Nord, ainsi que le questionnaire qui avait été préparé par Mme Guillaume.

La région du Nord

Fiche-guide établi au cours de la réunion

1. Relief et situation :

La région du Nord est une plaine.

- Trace une ligne droite Verdun-Lille. Quelle est l'orientation de cette droite ? Calcule la distance à vol d'oiseau.

- Place sur la carte les collines de l'Artois et le massif des Ardennes.
2. *Le climat* :
- La région du Nord est humide et fraîche. Pourquoi ?
3. *Les rivières sont navigables*. Pourquoi ? Note-le sur la carte.
4. *La région du Nord est riche*.

Agriculture :

- Que cultive-t-on ?
- Quels animaux élève-t-on ?

Industries :

- Que trouve-t-on dans le sous-sol ? Dessine le bassin minier sur la carte.
- Quelles sont les industries nées de ce sous-sol ?
- Quelles sont les industries nées des cultures ?
- Quelles sont les industries textiles ? Pourquoi sont-elles nées dans cette région ?
- Note sur la carte les principaux centres industriels.

La vie sur la côte :

- Quel est le grand port de commerce ? Note-le sur la carte. Qu'importe-t-il ? Qu'exporte-t-il ?
- Quel est le port des voyageurs ? Note-le sur la carte.
5. *De nombreuses voies de communication sillonnent la région*.
- Pourquoi les voies de communication se sont-elles tant développées ?
- Note sur la carte les canaux, les grandes voies ferrées et les grandes routes.
6. *La région du Nord est très peuplée*. Pourquoi ?

©E@L

Je pense que sans entrer dans le vif de la discussion, qu'une telle fiche devrait se porter davantage, soit sur l'observation directe, soit sur l'examen de documents photographiques (donner alors des références à BT., fiches, etc.) (C. F.).

©E@L

Il ne fait pas de doute que nous ne travaillons pas dans l'idéal, mais dans nos classes que nous voulons plus vivantes et efficaces. Nous passons la parole aux camarades. Nous leur demandons de ne pas se contenter de critiquer selon des sévères principes que nous partageons, mais de nous dire comment, dans leurs classes, ils solutionnent la question.

Par notre collaboration à tous nous devons aboutir à une solution satisfaisante.

Le journal *Les Riverains*, de Mondragon (Vaucluse) sera imprimé à partir d'octobre par des élèves du cours élémentaire 1^{re} année. Il s'excuse donc de suspendre ses échanges avec ses fidèles correspondants de ces dernières années.

Comment nous utilisons le Dictionnaire-Index (D.I.)

Résultat de l'enquête

La rareté des réponses semble prouver que presque tous les camarades qui possèdent un D. I. l'utilisent tel quel, sans addition ni modification, pour trouver le N° de classification.

Comment font les quelques camarades qui utilisent les blancs réservés à des notes ?

1. — Lignes pointillées

Hurel, Lefèvre et Thomas s'en servent pour indiquer quel genre de documents ils possèdent sous chaque N°. Ainsi, f veut dire fiche, F, grande fiche 21x27, ph, photo, etc.. Thomas ajoute même un chiffre indiquant le nombre des documents, G4 signifie qu'il possède 4 gravures. (Pourquoi?) Hurel a disposé des colonnes : l'une pour les Enfantsines, l'autre pour B.T., etc..., ce qui exige beaucoup de place.

Trihoreau utilise les lignes pointillées pour signaler les documents qui sont classés ailleurs qu'au N° indiqué sur le D.I., parce qu'ils peuvent illustrer plusieurs C.I. et, de ce fait, portent plusieurs numéros les uns sous les autres.

Critique :

Je suis pour la solution simple préconisée autrefois par Vigueur et signalée dans « Pour Tout Classer » : le fichier fourre-tout, d'une dimension nettement supérieure au 21x27 horizontal. Il peut donc contenir à la rigueur des documents 23x32 au moins, les belles gravures de Beau, les fiches de la Documentation Française, les fiches 13,5x21 placées côte à côte verticalement, et même les cartes postales ! (je ne range à part que les cartes postales et les B.T., celles-ci faute de boîtes à fiches assez nombreuses).

Avec le n° unique, je trouve donc tous les documents dans un maximum de TROIS collections (plus fiches pour les gens riches). Car, avec un peu d'habitude, la recherche est bien plus rapide avec P.T.C. qu'avec le D.I., qui n'est à utiliser qu'en cas de doute.

Reste l'utilisation de Trihoreau. Elle est plus justifiée, parce qu'elle ne vise pas seulement l'existence ou le nombre de documents, mais des références nouvelles, comme c'était le but des lignes pointillées réservées à la suite de chaque mot.

C'est donc ici affaire d'appréciation. Mais je constate que Trihoreau est le seul à avoir préconisé cette méthode.

Personnellement (c'est mon opinion personnelle), je pense qu'il ne faut pas à tout prix dire : « Je veux pouvoir utiliser absolument tout ce qui éclaire une ligne d'intérêts, directement ou indirectement. » Tout d'abord, parce qu'il n'est pas nécessaire de posséder ou d'utiliser tout ce qui existe sur chaque sujet ! Ensuite parce que c'est une sorte d'acrobatie de

la classification qui plait aux esprits méthodiques, mais non une méthode de travail qui puisse aider tout modeste possesseur du fichier scolaire coopératif et de la documentation sous toutes ses formes.

Nous devons plutôt recommander de classer chaque document là où il est le mieux, sans se préoccuper des C.I. accessoires. Donc avec un seul N°.

Là où nous pouvons perfectionner, c'est plutôt en établissant pour tous les camarades, débutants ou mordus de l'École Moderne, un répertoire par C.I. des numéros sous lesquels nous trouverons des documents, ce qui est d'ailleurs l'emploi des renvois de P.T.C.

Mais le D.I. restera toujours utile pour les cas douteux, pour les détails, pour les débutants.

Il nous faut donc à côté un vaste Plan de Travail Documentaire par C.I., et indiquant les différents Numéros nécessaires à la recherche de la documentation. C'est tout, à mon avis. Car les activités fonctionnelles n'ont-elles pas, elles aussi, leur place dans le fichier scolaire coopératif, dans les B.T., c'est-à-dire dans des documents qui figurent déjà sous un N° de classification ?

Bas des pages :

Ils sont utilisés pour les indications qui manquent dans la page. Hurel y note aussi des références aux B.T. et Enfantsines.

Ils servent donc surtout de « correctifs » aux D.I. Mais il faudrait que tous les camarades qui trouvent ainsi des « manques », veuillent bien nous les signaler. Qu'ils le fassent dès maintenant, comme Lefèvre le fait partiellement.

Feuilles blanches de la fin :

Un seul les a utilisées en y collant la contribution à l'enrichissement du D.I. paru dans « l'Éducateur » et donnant des références aux Enfantsines.

Pour conclure, rappelons la raison d'être et la raison d'efficacité de nos travaux : soyons coopérateurs.

Que tous ceux qui trouvent des erreurs, ou surtout des manques au D.I., me les fassent parvenir pour que la future édition du D.I. soit améliorée encore. Que tous ceux qui préconisent une façon nouvelle de répertoire, de ranger, d'utiliser les C.I. nous en fassent part. Par exemple, Maillot, des Ardennes, m'avait promis un petit travail qui avait une grande utilité. Qu'il tâche de m'en donner un aperçu.

R. LALLEMAND.

Comment se servir du RÉPERTOIRE DE LECTURES

Ma classe rurale se compose du CMI et 2 et de la FE. J'ai donc acheté les livres indiqués au répertoire, les ai étiquetés et placés sur deux rayons : un symboliquement pour la FE et le second aussi symboliquement pour la CM, à seule fin de dispersion.

Mes répertoires sont couverts et étiquetés : 1, 2, 3, et bientôt 4, 5, 6. Sur chaque rayon j'en ai placé 2 séries et 1 série supplémentaire se trouve dans le tiroir aux B.T., ce qui fait que 5 séries sont à la disposition des enfants dans les heures d'activités libres et la recherche d'intérêts. Sur les rayons placés derrière mon bureau une autre série est à portée de ma main.

Le texte libre choisi révèle-t-il un intérêt puissant ?

Le D.I. me donne rapidement le n° de la classification décimale qui correspond et je trouve en quelques secondes la liste de lectures correspondantes que je lis lentement puis relis en posant au préalable cette question : Qui veut lire ?

Je n'impose pratiquement jamais, demandant seulement à un grand élève sérieux de s'occuper d'un texte particulièrement intéressant s'il n'a pas été relevé par la classe. A ceux qui n'ont pas voulu en choisir, j'indique le n° et la page du répertoire s'ils veulent mieux juger. Ils ont parfois des travaux en train qu'ils veulent poursuivre ou ne sont nullement inspirés par des énoncés de titres toujours secs. Certains choisissent en fonction du titre, d'autres en fonction de l'auteur, et si le maître connaît la lecture, en dit quelques mots, le choix sera plus véritable et plus aisé.

En cas d'exploitation plus lointaine, d'orientations diverses, le maître a plus de latitude. Il peut alors lire ses textes et donner pour chacun en les présentant, une ou deux phrases de commentaires. Le répertoire a été conçu pour qu'automatiquement le maître ait une grande série de textes d'auteurs à portée de sa main, en quelques minutes, sans recherche fastidieuse pouvant durer plusieurs heures.

A la fin de l'année scolaire, le répertoire pourra être presque terminé. Malheureusement des erreurs s'y sont glissées, inévitables, dans la manipulation de milliers de documents à numéroter, à classer, avec parfois des ouvrages cités avec des références incomplètes ou inexacts. Votre devoir de coopérateur est de les signaler. Je vous en remercie.

Les enfants aiment bien les feuilleter. Les gros titres lus forment une espèce de classification subconsciente en leur esprit. La liste des titres les amuse, les intrigue. En recherche de lectures, j'en ai vu feuilleter une demi-heure, découvrant à ces possibilités de sujets un plai-

Coopérative scolaire de Mars-sur-Allier (Nièvre), désire acheter casse parisienne et compositeur (corps 10) usagés. Faire offre détaillée avec conditions. Possibilité échange avec Babystat 41 (110 ou 220 v. et films).

sir peut-être comparable au plaisir du collectionneur.

En résumé, le répertoire doit être précieux pour l'exploitation immédiate, présenter des avantages de sûreté dans l'exploitation approfondie, et devenir une véritable B.T. pour les heures d'activité libres.

Voici ce que m'écrit Lucienne Mawet :

« Il nous permet évidemment de travailler beaucoup plus vite et plus sûrement dans la bonne voie. Lorsque nous lisons les textes libres et que nous avons choisi celui qui sera exploité, nous cherchons dans le répertoire les textes d'auteurs qui expriment les mêmes idées et les enfants en font : soit l'étude d'un paragraphe comme morceau à réciter ; soit une comparaison avec le texte même de l'enfant pour les tournures littéraires ; soit, si le temps presse, une simple lecture pour lui-même, qu'il raconte en quelques mots aux autres enfants ou à moi-même.

La réaction des enfants est excellente, directement ils ont saisi le maniement et leur goût pour les lectures et aussi le vrai sens d'une lecture se précisent. »

L. Mawet ajoute :

« Pour s'en servir, ce n'est donc pas bien difficile, cependant voici quelques remarques :

Pour se procurer tous ces livres la dépense fera reculer maints collègues ;

Il faut beaucoup d'ordre et de soin, bien noter en distribuant les livres ;

Si l'on a ce soin et cet ordre, tout ira bien. Il y a vraiment de beaux morceaux. Je les lis moi-même avec plaisir. »

Bénétaud, de Persac (Vienne), fait les observations suivantes :

« J'ai collé les répertoires sur fiche en découpant l'ensemble de chaque numéro. Il m'a fallu, bien entendu, deux exemplaires par série. J'ai introduit ces fiches dans le fichier scolaire coopératif. J'ai, de plus, conservé une série de répertoires sous forme de B.T. que les enfants consultent comme elles. Quand un intérêt se révèle à la suite d'un T.L., j'extrait du fichier les fiches se rapportant au Centre d'Intérêt et, bien entendu, la fiche de lectures correspondante. Les enfants qui veulent lire une lecture se rapportant au C.I. consultent la fiche placée au panneau d'affichage, tandis que ceux qui veulent étudier autre chose, se rapportent au répertoire brochure. »

Je crois que le système de Bénétaud est bon et je vais faire coller les fiches par mes élèves. Il a le gros avantage de tout ramener au fichier, avantage que nous avons vu avant l'édition et que, seules, ses difficultés ont fait orienter vers la B.T. La pièce dispensatrice de documents est le fichier. Tout document doit s'y rapporter. On risquerait autrement l'anarchie et le dispersement. Le répertoire en B.T.,

CALCUL ORAL CALCUL ECRIT

Deux sortes de moyen de calculer qui peuvent être employés l'un précédant l'autre ou simultanément.

Calcul rapide approximatif, calcul méthodique ordonné.

Quel est celui qui doit l'emporter sur l'autre ?

Faut-il ordonner afin de comprendre, c'est-à-dire dresser noir sur blanc une solution (y compris l'analyse) composée de formules immuables, pour arriver finalement au résultat, ou bien ordonner parce que c'est fini et compris, parce qu'on a besoin de maîtres, de prouver que l'on a compris.

Le travail de calcul doit-il être considéré comme entièrement mécanique ? C'est bien tentant, sinon de le dire, du moins de faire tout comme si c'était exact, se bornant à apprendre les mécanismes aidés par les fichiers auto-correctifs — pour les expliquer ensuite quelque peu et les faire enfin appliquer.

Il est bien certain que les mécanismes ne sont que des instruments ayant pour but de résoudre une difficulté. Il nous faudrait n'avoir à affronter que des problèmes où la difficulté mécanique n'existerait pas, où elle put être tournée (par un procédé de calcul mental par exemple), où elle fut déjà connue, si, d'une façon certaine, l'apprentissage des mécanismes n'était motivé.

L'expression elle-même diffère quand elle est écrite et quand elle est parlée. Dans le dernier cas, elle est plus facilement accessible. C'est beaucoup plus facile de dire 2 fois 5 francs que d'écrire 5 f. x 2.

Voilà pourquoi il faut tenter de développer le langage calcul chez l'enfant afin de l'amener à l'écriture du calcul et à l'apprentissage motivé des mécanismes.

Comment encourager ce langage calcul, le laisser développer, l'aiguiller, le faire naître aussi, entraîner les enfants à confier leurs impressions calcul, comme ils confient leurs textes libres ?

Comment fournir l'élan qui permettra aux occasions Calcul de jaillir de la vie de nos enfants, comment ne pas les décourager et les amener à sentir le besoin des mécanismes, non pas pour eux-mêmes, car en eux-mêmes ils renferment une certaine satisfaction que l'enfant goûte, mais en fonction des nécessités calcul ?

N'est-ce pas là ce qu'il nous faut étudier ?
DAUNAY (Aube).

lissé à la disposition des enfants, conserve ses avantages spéciaux.

Je remercie les camarades qui voudront, par l'intermédiaire de Freinet, me signaler leur point de vue.

MORISSET, Villeneuve Chauvigny (Vienne).

Exploitation d'un texte en calcul

Cours Moyen 1^{er}

- A** — Point de départ
 Récit et texte : Une visite à la faïencerie
- B** — Questions d'enfants préparant l'enquête.
- C** — **TRAVAUX COLLECTIFS** :
 La vaisselle : de quels objets se compose-t-elle ?
 Chercher et découper des réclames sur des catalogues. Relever les prix.

- Les services : Nombre de pièces et espèces.
 Les occasions que l'on a de s'en servir.
 La vaisselle utilisée quotidiennement.
 Il est rare que l'on aille chercher la vaisselle à une faïencerie. Où l'achète-t-on ordinairement ?

Tableau à remplir :

<p>PRIX :</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 douzaine d'assiettes ordinaires 1 douzaine de bols 1 douzaine de verres 1 douzaine de tasses 1 soupière 1 saladier 1 plat creux 1 service de 36 pièces..... 	<ul style="list-style-type: none"> Prix d'une assiette..... Prix d'un bol Prix d'un verre Prix d'une tasse etc...
---	--

D — **ACTIVITÉS D'ADULTES**

(Jusqu'à C. Elém. II, ces activités sont imitées, agies au C. Moyen quelquefois seulement.)
 1^{re} fiche (Travail individuel).

Tu achètes la vaisselle :

- Combien achète-t-on d'assiettes, de verres, de bols à la fois ?
- Dessine 1 pile d'une douzaine d'assiettes.
 id. 1 demi-douzaine de verres.
- Tu dois savoir combien il y a d'assiettes dans :
 2 douz. - 4 douz. - 7 douz. - 12 douz.
 dans 1/2 douz. - 3 douz. 1/2 - 6 douz. 1/2.
 dans 1/4 de douz. - dans 1/3 de douz.
- Si tu avais à acheter de la vaisselle pour une famille de 8 personnes, combien achèterais-tu d'assiettes creuses ?
 d'assiettes plates ?
 de bols ?
 de verres ?

Pourquoi ?

Tu vends la vaisselle :

- Le marchand reçoit la vaisselle en caisse et la met en piles de 6 ou 12.
 Si tu étais marchand combien pourrais-tu faire de piles de douze assiettes avec 600 assiettes ?
 240 assiettes ? — 144 assiettes ?
 Parfois le marchand est obligé de faire des piles de 12 et 1 pile de 6.
 Exemple avec 30 assiettes il fait 2 piles d'une douzaine et 1 pile de 6. Combien fait-il avec : 18 assiettes ? 12 assiettes ? 90 assiettes ?
- Tu vends la vaisselle que l'on t'a commandée pour la famille de 8 personnes.
 Prends une facture dans le carnet et établis-la à l'aide du relevé de prix.
 Fais-la vérifier par un camarade.
 Si plus tard tu es marchand tu auras des factures à faire. Si tu n'es pas marchand prends l'habitude de toujours contrôler celles qu'on te présentera.

Finis cette facture :

Nombre	Objet	Prix d'unité	Prix total
18	assiettes plates	42,50
6	bols	28,75
18	assiettes à dessert	37,50
Total		

- Ne n'es-tu pas trompé ? Retrouve tes résultats dans ces chiffres : 17256751013575.
 Et maintenant essaie d'en faire une sur ton livre (Répertoire n° 704 à 712).
- 2^o Fiche : Elle traite de l'emballage et du transport de la vaisselle.
- 3^o Fiche : Notion du prix de revient en faisant intervenir le transport, l'emballage, puis la casse...
- Extension de l'exploitation dans d'autres disciplines*

- Points de départ : questions d'enfants.
 Genre de recherches :
 En quoi sont faits les assiettes, les verres ?
 Qui a inventé l'émail ?
 Qu'à fait-on de la vaisselle ? Etude du métier ?
 Les repas d'autrefois ? Les ustensiles de cuisine ?
 Recherches de décorations pour assiettes et poteries ?

GROSJEAN (Hte-Saône).

UNE EXPERIENCE DE LECTURE NATURELLE

J'ai enseigné 10 ans en campagne, dans un CM2-FE. J'avais été frappé par deux critiques énoncées souvent par des maîtres traditionalistes, notamment à la présentation du film « L'Ecole buissonnière » : les méthodes nouvelles sont impossible à appliquer au C.P.

A mon arrivée en ville, j'enseigne dans un CP-CE à 39 élèves.

Je lis et médite deux BENP : « Lecture globale idéale », de L. Mawet, et « Bilan d'une expérience », de Monborgne.

Je suis convaincu que Mawet et Monborgne ont raison et j'essaie de les imiter.

L'EXPERIENCE

Le 1^{er} octobre 1951, chaque élève est doté d'un livre et d'un cahier du jour. Chaque élève a un ou deux correspondants réguliers.

I. — Le texte libre :

Trois fois par semaine (lundi matin, mardi après-midi, vendredi matin) les élèves choisissent le meilleur texte libre qui sera exploité pendant trois demi-journées.

- 1) L'élève raconte.
- 2) Maître et élèves questionnent rapidement pour la parfaite compréhension du texte, redressent brièvement les expressions défectueuses.
- 3) Choix du texte.
- 4) Mise au net au tableau en écriture script : une courte phrase est mise en relief soit par des caractères plus gros, soit par l'emploi de la craie de couleur. Ex. *Comme je suis content d'embrasser grand-mère et mon petit frère.* (le 9 janvier 1951).

II. — Exploitation pédagogique :

Premier exercice de lecture : Lecture de la phrase ainsi mise en relief :

- a) Lecture expressive du maître ;
- b) Lecture du maître mot à mot pour bien indiquer la prononciation : *Comme je suis... et non comm' j' suis...* si fréquent chez les enfants ;
- c) Lecture lente, presque mot à mot, des élèves ;
- d) Lecture expressive des élèves.

Premier exercice d'écriture : Sur une feuille détachée « dessinons comme le maître le fait au tableau ce que Michel a raconté ».

Cette écriture a un double intérêt :

- a) Le maître voit cette première écriture et signale, individuellement le plus possible, les lettres mal faites ou les fautes qui reviennent souvent : *ch* pour *cl*, *l* pour *b* ;
- b) L'élève, très fier de son travail, emporte cette page chez lui, il l'imite, l'étudie librement, donne la preuve aux parents qu'il travaille en classe.

Imprimerie, illustration libre, modelage :

- a) L'équipe imprime un texte pour le jour-

nal scolaire, un pour le correspondant, un pour le livre de vie au C.E. ;

- b) La phrase étudiée globalement est en outre imprimée sur une bande de papier et sur une bande de carton à raison d'un exemplaire par élève du CP. Elle est numérotée. Ex. : 24 *Comme je suis content...*

7 La petite voiture a eu bien du mal.

La bande de papier est collée sur le livre de vie des petits au-dessous de la date écrite par l'enfant.

La bande de carton est découpée en expressions ou plus tard en mots.

Deuxième exercice de lecture :

- a) Nouvelle lecture globale comme la première fois, mais individuellement seulement. Est-ce une simple répétition de perroquets bien dressés comme on me l'a reproché ? Non, cet exercice est court. Il nous permettra de bien connaître la phrase et nous aidera plus tard à retrouver par le contexte un mot mal assimilé (3^e ex). Pour les « arriérés » il y a au moins (et il ne faudra pas les oublier) cette répétition et toutes ces phrases chanteront toute l'année dans leur tête.
- b) Etudions les mots séparément mais sans les décomposer.

Les mots déjà connus nous les soulignons. Dans quelle phrase les avons-nous déjà employés ? (C'est l'amorce du 3^e exercice). Un numéro sous le mot rappelle le numéro de la phrase où il se trouvait. Exemple :

Grand-mère

13

(c'est-à-dire employé déjà dans la phrase n^o 13).

Petit...

3

Les mots nouveaux nous les soulignons en rouge, nous les écrivons au brouillon, essayons de les écrire sans regarder.

Deuxième exercice d'écriture : L'enfant qui s'est ainsi « crevé les yeux » sur sa phrase, va l'écrire maintenant sur le livre de vie, au-dessous de la phrase imprimée sur la bande de papier collée au préalable. (Exercice d'application, de soin ; il faut convaincre l'enfant que ce travail doit être parfait).

Troisième exercice de lecture : Voilà un exercice de révision très important, il est motivé chez l'enfant par la nécessité constante d'avoir le plus de mots connus possible, il plaît aux enfants.

- 1) Je retrouve sur mon livre de vie, qui est un véritable livre de lecture, toutes les phrases signalées par un numéro dans le deuxième exercice ; ainsi, dans notre phrase étudiée le 19 janvier, l'enfant est amené à revoir les phrases 6, 13, 11, 3.

- 2) Le maître doit avoir un cahier-répertoire de tous les mots connus (je les classe par ordre alphabétique, puis les fais suivre du numéro de la phrase où il a été vu pour la première fois).

Troisième exercice d'écriture : Dictée de la phrase étudiée globalement ou dictée d'une petite phrase faite de mots connus puisés dans plusieurs phrases. Ex. : *Comme mon petit frère est content de venir au bois.*

Autres exercices de lecture : Voici d'autres exercices qui ne sont pas tous employés pour une même phrase, mais à tour de rôle (chaque maître pourra en imaginer d'autres) ; ils ont un but commun : faire enregistrer des mots globalement et s'assurer si l'enfant a bien enregistré définitivement les mots étudiés.

1) Exercice de reconstitution de la phrase avec les mots imprimés sur le carton et découpés.

2) Exercice de reconstitution d'une nouvelle phrase simple avec des mots imprimés, découpés dans plusieurs phrases (chaque élève conserve dans sa boîte au plus dix phrases).

3) Pour retenir les mots nouveaux, dresser un tableau de mots connus en les plaçant en colonne pour dégager la syllabe commune sans la détacher tant que les enfants ne le voient pas. Exemple :

— *chevreuil*
— *chat*
— *chaud*
— *chante*
— *cochon.*

4) Le maître fait un petit texte avec des mots connus et remplace quelques mots par un dessin. L'enfant doit reconstituer le texte. Ex. : *A la maison, j'ai un petit...*

5) Les deux ou trois phrases étudiées dans la semaine étant encore écrites au tableau, numéroter des mots 1, 2, 3... L'enfant aura à les rassembler pour constituer une autre phrase ayant un sens complet. (Voir deuxième exercice de dictée).

(Surtout, n'oublions pas de nombreux exercices de révision et de contrôle lorsque l'intérêt revient sur un sujet déjà étudié).

BUT A ATTEINDRE :

Tous nos efforts tendent vers l'exercice de lecture par excellence, exercice auquel nos élèves arriveront plus ou moins bien et à des époques différentes, et qui est : la lecture des lettres, des journaux de nos correspondants... (lecture à voix basse ou lecture à haute voix devant toute la classe).

L'exploitation pédagogique de l'intérêt révélé par le texte libre ou par la correspondance, comporte toujours les deux exercices suivants :

1) Que disent nos camarades sur ce même sujet ?

2) Que disent les écrivains ? (Nécessité d'un fichier avec des textes courts, simples, écrits en gros caractères).

En écriture, nous voulons arriver le plus vite possible à l'écriture de la lettre au correspondant.

Remarques :

Ce compte rendu ne saurait être qu'une base de départ pour ouvrir la discussion sur la méthode naturelle de lecture. Que chacun critique, apporte le bilan de sa propre expérience car il serait très grave de lancer les jeunes collègues sur une voie qui ne serait pas solide.

Déjà je fais des remarques :

I. — Adoptons au CP de gros caractères corps 24 puis, en cours d'année, corps 18. Les miens, corps 14, étaient trop petits.

Dans une classe CE, CP, à l'avenir, le texte sera composé en corps 14 ou 18, à l'exception de la phrase à étudier globalement, qui le sera en corps 24, et ainsi elle sera mise en relief non seulement au tableau mais aussi dans le texte imprimé.

Chaque élève du CE et du CP recevra un texte imprimé et non plus une phrase seulement collée sur le livre de vie (voir ci-dessus 6, imprimerie). Pourquoi ? F

1) Gain de temps à l'impression.

2) Et surtout chaque élève s'efforce de tout lire, de retrouver des mots connus.

3) Chaque élève lit suivant son talent.

4) Lorsque l'élève sait lire, il a un vrai livre de lecture qu'il aime feuilleter et dont il peut lire maintenant tous les textes.

II. — Numérotions nos textes : c'est très important pour l'élève et le maître. Quel gain de temps ? (Voir 3^e ex, de lecture).

Je ne devrais pas être seul à faire ce compte rendu de lecture puisque mes deux collègues, Thévenard, de Saint-Jean-de-Losne, et Reboul, de Tourves, m'ont aidé par leurs conseils et par une correspondance d'élève à élève fort intéressante.

Signature illisible.

Correspondance interscolaire avec l'AOF

J'ai trouvé, à une arrivée à Dakar, une cinquantaine de lettres me demandant des correspondants dans les écoles d'Afrique Noire. C'est la suite normale de la note parue dans l'Educateur n° 2.

J'avais seulement, lorsque j'étais à Cannes auprès de Freinet, oublié d'indiquer que mon congé scolaire expirait au 1^{er} décembre. C'est à cette date que j'ai repris ma classe et le contact avec notre groupe de l'A.O.F.

Je vais donner satisfaction à chacun d'entre vous au plus vite et de toute façon avant la fin de décembre.

Veillez m'excuser d'un retard que je n'avais prévu.

G. POISSON
B.P. 949 Dakar.

Notre santé

TUBERCULOSE ET SANTÉ

Qu'est-ce que la maladie et d'où vient-elle ? Cette puissance de vie dont nous avons constaté le caractère général et l'automatisme dans les phénomènes de réparation et de conservation de l'intégrité organique, n'est-elle qu'une puissance illusoire sujette à défaillances et à erreurs inévitables ?

Cette relativité du pouvoir vital, déjà limité étrangement par l'échéance de la mort, tient-elle à des causes précises que la science a découvertes et cataloguées pour en guérir les méfaits ou la science médicale doit-elle s'avouer vaincue et constater que ses efforts ne sont pas suivis d'efficacité ? Malgré la prétention des sommités médicales à juguler la maladie et à claironner un peu trop tapageusement les progrès d'une science qu'on pourrait presque dire personnelle tant elle s'identifie avec de grands noms tabous, malgré les hôpitaux buildings, malgré les démarches prophylactiques, malgré la complexité d'un parlement volant au secours d'une Académie infaillible ou se croyant telle, la maladie dépasse sans cesse les possibilités d'une science de détails incapable jusqu'ici de coordonner la synthèse des connaissances et de situer dialectiquement les phénomènes vitaux pour mieux les comprendre sous l'effet des données déterminantes des conditions de milieu externe et interne. La Faculté condamne les procédés empiriques ou mystiques des premiers balbutiements de l'art de guérir, mais elle est sans cesse à la merci des spécialités des trusts pharmaceutiques qui jettent sur le marché des produits n'ayant pas fait la preuve expérimentale de leurs bienfaits ou de leurs méfaits.

— Essayez ceci, dit le praticien au malade, ou bien ce produit qui a donné des résultats... Si ça ne va pas, nous essayerons autre chose...

N'est-ce point là de l'empirisme qui, tout simplement, ignore son nom et qui prouve presque à chaque consultation médicale, que la médecine en est encore à l'ère des tâtonnements ?

Passé encore si tous les tâtonnements étaient permis aux praticiens de bonne volonté ! Mais le plus étroit caporalisme règne dans la hiérarchie de la Faculté dont le conformisme le plus étroit et le dogmatisme le plus absolu régissent le « marché » de la découverte médicale. Nous parlons de « marché » de la découverte, mais il faut préciser encore que ce « marché » n'est point régi par le jeu de l'offre et de la demande, ce qui créerait en même temps qu'un contact de praticiens à malades, une loyale concurrence des inven-

teurs. Non, le marché médical, il est tout entier entre les mains d'un impérialisme, d'un totalitarisme régenté par l'Ordre et qui se sent assez fort pour refuser le droit d'exercer la médecine à tout praticien qui se risquerait à user d'une thérapeutique nouvelle considérée comme subversive. Là est le malaise de toute la science médicale en cette période de capitalisme finissant où le totalitarisme est assez fort pour faire légiférer le dogme, brimer les inventeurs et disposer des droits de l'homme comme aucun autocrate, fût-il de droit divin, n'en disposa jamais !

Certes, de tous temps, les autorités ont connu l'art de soigner leur renommée ; on cite Gallien, Paracelse, venus après ce géant que fut Hippocrate, de nos jours non encore détrôné. On rapporte des rivalités de renommée entre praticiens nationaux ou internationaux, chacun menant la lutte à visages découverts, au cours des siècles, avec quelques chances de preuves et de démonstrations où les malades entraient en ligne de compte. Pasteur vint et toute compétition fut résolument écartée. Pasteur vint et ce fut l'alliance indestructible de la science, ou soi-disant telle avec l'industrie capitaliste ; Pasteur vint et ce fut la main-mise du trust sur la pratique médicale.

Que serait-il arrivé, en effet, si les inoculations contre la rage ne s'étaient pas intégrées à un système industriel dont les bénéficiaires n'ont de compte à rendre à personne sur le plan de la santé et des bénéfices. Si la vente des vaccins et des sérums à de vastes proportions internationales n'avait pas été codifiée, la théorie des germes de la maladie postulée par Pasteur aurait-elle survécu aux faits inouïs qui en démontrent la vanité ?

Que voyons-nous aujourd'hui ? Un organisme tout puissant, l'Institut Pasteur, disposant des parlements et des armées, faisant sa propagande par une Faculté vassalisée, par un service d'hygiène sociale domestiqué, allant d'école à école, de porte en porte faire la propagande des vaccins, prêchant le dogme ; par une presse toute dévouée de l'extrême-droite à l'extrême-gauche, par la radio, par la vente de timbres au profit de la plus vaste exploitation sanitaire, celle des tuberculeux. Dans chaque école du monde, les Soviétiques et les Chinois exceptés, l'éducateur s'associe à l'universalité du pasteurisme.

Là est la vérité, là est le dieu nouveau !

Les preuves contraires ? Qui peut les tenter ? Pas l'hôpital, chapelle et sacristie du dogme. Pas le praticien conséquent qui se voit retirer son droit d'exercer la médecine ! Pas les malades, hélas ! Et pas les assurés sociaux à qui l'on retire, pour la moindre critique, les avantages de la sécurité sociale ! Pas les parents qui suspectent avec tant de raison les vaccins imposés par chaînes avec une hygiène

si précaire et qui sont passibles des tribunaux pour refus de vaccination ! Pas l'enfant qui se voit refuser l'entrée à l'école comme un intouchable et qui est destiné de ce fait à l'ignorance s'il ne présente au directeur le bulletin qui certifie que, lui aussi, est un croisé de la vaste croisade du pasteurisme.

La science justifie-t-elle la toute puissance du Moloch ? C'est ce que nous allons tenter d'expliquer.

(A suivre.)

E. F.

Le statut laïc des écoles de plein air est menacé

Outre cette grave question que j'aimerais voir débattre au sein de la commission « Maisons d'enfants », il serait bon que d'ici le Congrès de Rouen nous préparions sérieusement la « Maison de l'Enfant » que vous pourriez admirer comme nous l'avons fait à La Rochelle. Ecrivez à Elise pour tous renseignements. D'ici peu nous commencerons l'exposé des difficultés pédagogiques dans ces maisons où les enfants ne restent que quelques mois.

La loi Barangé, inspirée et réalisée par des Jésuites, a créé un climat défavorable à notre école.

Chaque jour nous apporte une déception ; des assauts continuels sont portés à l'école laïque.

Les prétextes les plus fallacieux sont invoqués. Le statut laïc des écoles de plein air — que d'aucuns veulent baptiser aëria — est menacé.

On y veut édifier des chapelles !

Depuis la dernière guerre, une floraison de « homes » de maisons, de nids d'enfants ont vu le jour dans toutes les régions de France. Agréés par la Santé, subventionnés par la Sécurité Sociale et ouverts aux enfants déficients, ces aëria échappent au contrôle de l'Education Nationale.

Les écoles de plein air dont les plus anciennes remontent au lendemain de la guerre 1914-1918 placées sous l'autorité de l'Inspection Académique, n'ont point échappé à la tutelle de la Santé.

Des collègues se sont d'ailleurs prêtés peu ou prou à cette transposition en rêvant de devenir directeurs d'aërias à cent ou cent cinquante lits avec des indices supérieurs à ceux d'instituteurs.

L'Ecole laïque, même de plein air est reniée et il est normal dans ces conditions qu'on cherche à l'abattre.

Quelques-uns penseront qu'il faut être sectaire pour s'élever contre la présence d'un prêtre dans une école de plein air.

C'est seulement être laïc avec tout ce que ce mot a de noble et de digne.

L'objet de mon article n'est pas, pour aujourd'hui tout au moins, de rechercher ces incohérences.

Je veux seulement lancer un appel à tous mes collègues responsables d'une école de plein air pour que nous nous groupions solidement au sein du Syndicat National des Instituteurs.

Notre place n'est pas ailleurs.

Le chômage, l'alcoolisme, les taudis, les salaires insuffisants et l'accroissement de la natalité nous font penser que le rôle des classes aérées, des écoles de plein air internat ou externat n'est pas terminé.

Dans tous les départements, grâce au stage d'Evreux, de valeureux éducateurs attendent l'ouverture d'une école où ils pourront, dans le respect de toutes les croyances, accomplir une tâche utile et bienfaisante.

La menace d'instituer un enseignement religieux dans les écoles de plein air est sérieuse et n'est pas particulière à l'ouest cléricale.

Je demande à tous les camarades intéressés de me tenir au courant et de donner leur opinion.

Le débat est ouvert.

M. GOUZIL

Ecole de plein air Félix Guilloux
La Montagne (Loire-Inférieure).

Gros rabais sur limographe CEL complet, 13,5x21, servi 5 fois, valeur 4.400 : 3.000 fr. — Fichiers auto-correctifs, addition, soustraction, multiplication, division, conjugaison. Jamais servi, Valeur 3.000 fr. : 2.500 fr. franco. Ajouter gratuitement environ 20 pages des parents et 100 plans de travail MOULIN, instituteur, Coulombiers (Sarthe).

Hélène GENTE a le regret d'informer ses correspondants que « A la Claire Fontaine » CP-CE, ne paraît plus pour cause de mutation. Merci à tous les bons amis qui faisaient équipe avec elle.

Elle recherche un correspondant pour ses 15 garçons CM-CFE. Démarrage avec journal manuscrit, enquêtes, dessins et lettres.

©©©

André GENTE prie les responsables des Gerbes départementales de ne plus lui faire le service des Gerbes. Seuls les *Bulletins de liaisons* doivent lui être envoyés.

Adressez les Gerbes directement à Vié (mine pour le FSG).

Camarderie - Patronages

— La documentation la plus complète sur les activités enfantines dans les patronages.

— Toute une série de fiches techniques sur le plein air, le chant, les travaux manuels, les spectacles pour enfants...

Camarderie - Patronages, une brochure de 14 pages : 200 francs.

Adressez vos commandes à la *Fédération des Francs Camarades*, 66, rue de la Chaussée d'Antin, Paris-9^e. C.C.P. 4518-58 Paris.



Améliorations techniques à notre matériel

Les camarades Rosen (Nièvre) nous écrivent :
Ne pourrait-on pas tarauder les réglettes latérales au même diamètre que celui des vis maintenant la composition. Ces vis pourraient ainsi être interchangeables et s'adapter aussi bien en hauteur qu'en largeur (possibilité de composer et d'imprimer sur deux colonnes).

Le camarade a raison. Nous allons commencer sous peu une nouvelle série de presses 13,5x21 pour laquelle entre autres améliorations nous apporterons celle qui est demandée par Rosen. Mais nous rappelons aux camarades qu'il y a un autre procédé très pratique de serrage qui n'est pas assez connu chez nous et qui est pourtant employé encore par les professionnels. Vous prenez un rectangle de bois dur, vous le sciez selon la diagonale pour avoir deux coins qui font coin de serrage. Ces coins donnent un serrage doux et solide qui vous donnera satisfaction.

Nous vendons aussi des systèmes de serrage perfectionnés basés un peu sur le même principe. L'imprimerie n'emploie pour ainsi dire jamais le blocage par vis, mais toujours le blocage par coins.

Le même camarade nous écrit encore :

Les interlignes bois ne pourraient-ils pas être coupés un peu plus longs, de façon qu'ils aient exactement la longueur de la presse de réglette à réglette (pour composition sans compositeur).

La chose serait techniquement possible, mais je me demande si elle est vraiment souhaitable, et si la longueur supplémentaire ne serait pas une gêne pour tous les cas — 95 fois sur 100 — de composition ordinaire sur 10-12 centimètres. En effet, si les interlignes dépassent trop la composition, le rouleau les encre en même temps qu'il encre le bloc et vous avez des risques supplémentaires de maculage. D'autant plus qu'il y a une autre solution; même quand vous voulez composer sans compositeur vous ne composez jamais sur toute la longueur de la presse car le texte ne tiendrait pas sur la page. Vous composez au maximum sur la largeur actuelle des interlignes. Il vous suffira de couper et de raboter de grosses interlignes bois que vous placerez de chaque côté contre les réglettes de façon à constituer en somme un nouveau cadre dans lequel vous composez sur la justification des réglettes.

Autre question du même camarade :

Où en sommes-nous du cartoscope CEL

21x25 ? Notre CEL pense-t-elle pouvoir on entreprendre un pour la fabrication ?

Nous connaissons les avantages presque idéaux que présenterait un tel appareil, mais le prix en serait trop élevé et nous préférons pour l'instant nous attacher à la question cinéma (projecteur et films).

C. F.

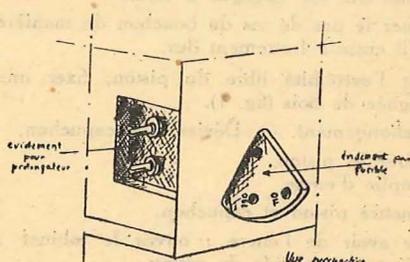
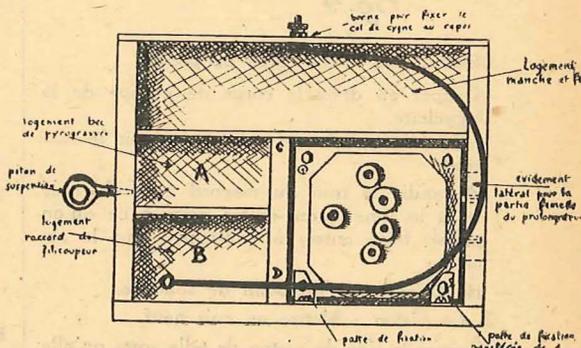
FILICOUPEUR CEL

Comment regrouper les diverses parties du Filicoupeur en vue de limiter les mises en place et les démontages qui se succéderont au gré des besoins des enfants ?

J'ai résolu la question en utilisant exclusivement la caissette dans laquelle la C.E.L. livre l'appareil ; il m'a fallu en outre deux boîtes d'allumettes grand modèle, à usage de tiroir (en A et B sur croquis), une borne type radio et un piton.

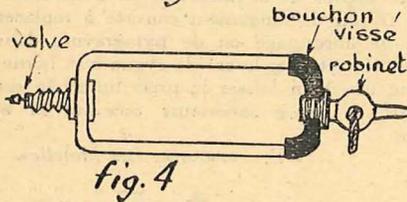
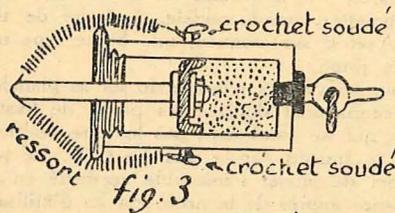
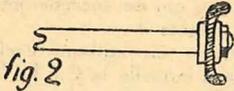
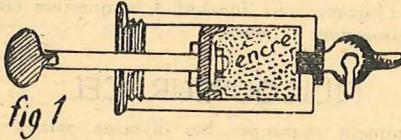
Pour pouvoir fixer le transfo sur sa planchette j'ai simplement déplacé les pattes de fixation. Ceux qui ne voudraient pas le faire pourraient fixer le transfo sur la planche C D. Le piton permet de laisser l'ensemble accroché en permanence auprès de la prise. En fin d'utilisation le seul travail de rangement consiste à replacer la tête de filicoupage ou de pyrogravure dans son « tiroir » et fixer le col de cygne à la borne. On peut très bien laisser la prise branchée sur le transfo, la case supérieure recevant fil et manche.

P. TRINQUIER, *Les Matelles.*



POMPE A ENCRE

MATÉRIEL : 1 pompe à bicyclette, 1 petit robinet de réchaud à gaz.



MONTAGE. — 1. Le corps de pompe :

- Couper en deux le corps de pompe de la bicyclette.
- La partie utilisée est celle qui reçoit le raccord.
- Agrandir le trou du raccord à la chignole ou à la lime queue-de-rat jusqu'à ce qu'on puisse faire entrer à frottement dur le robinet.
- Renforcer avec un point de soudure.

2. Le piston : Mettre un cuir neuf.

- Couper la tige du piston de telle sorte qu'elle dépasse le corps de pompe de 3 à 4 cm lorsqu'elle est engagée à fond.
- Limer le pas de vis du bouchon de manière qu'il entre à frottement dur.
- Sur l'extrémité libre du piston, fixer une poignée de bois (fig. 1).

Fonctionnement. — Dévisser le capuchon.

- retirer le piston,
- remplir d'encre.
- remettre piston et capuchon.

Pour avoir de l'encre : ouvrir le robinet ; presser sur la poignée du piston.

G. JAEGLY (M.-et-M.)

UN PERFORATEUR

Voici comment j'ai fabriqué un perforateur qui me donne entière satisfaction et qui est utilisé par les enfants.

a) Planchette en sapin 27cm x 15cm x 1cm5.

b) Fer plat percé de 2 trous: 21cm x 1cm5 x 0cm 2; trous de 4 mm. de diamètre, fixé par 3 vis à la planchette a.

1-2-3-4 réglettes en bois dur (chêne ou hêtre). Épaisseur 1 cm 5; largeur 2cm 5; hauteur des montants 1 et 2 : 1 cm 5.

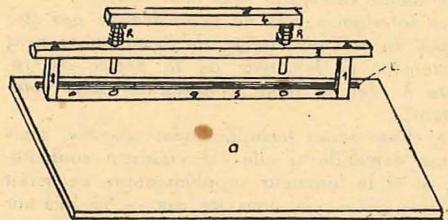
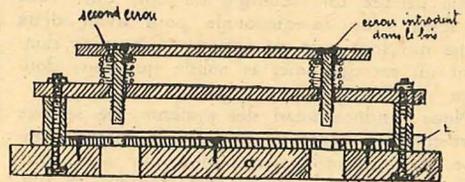
R : ressort pris dans une pompe de bicyclette.

Les tiges perforatrices sont 2 boulons de 6 cm x 0 cm 5; écartement 10 cm, dont les extrémités ont été limées afin de passer à frottement doux dans les trous percés dans 5.

La planchette a été percée de 2 trous de 1 cm de diamètre : évacuation des découpures. Le croquis montre la façon d'assemblage.

Une réglette L est fixée en arrière de façon à régler la distance du bord aux trous perforés.

G. CHIPPAUX, Montessaux.



Réponse à la question du n° 4 de l'Éducateur relative à la manipulation de l'ENCRE D'IMPRIMERIE :

J'ai résolu, personnellement le problème. J'utilise un tube usagé (tube de lait Mont-Blanc). Toutefois je recommande de me porter un tube vide n'ayant pas subi de déformation à la partie supérieure (c'est facile).

Je bouche le tube et le met sur une flamme de lampe à alcool. Le tube gonfle et reprend sa forme. Je le déplie à la base, je nettoie l'intérieur à l'eau chaude et j'y verse l'encre. Je replie la base et c'est terminé. Les tubes de lait Mont-Blanc sont résistants et je n'ai jamais eu de fuites. (Ils sont en même temps très gros).



CONNAISSANCE DE L'ENFANT

Un camarade nous écrit :

« Je lis les communiqués de la Commission *Connaissance de l'enfant*. Puis-je me permettre une question ! Ne penses-tu pas que les études envisagées par la Commission embrassent un champ trop vaste ? Des travaux scientifiques considérables ont été poursuivis depuis quelques années et il n'est plus question de partir à zéro. Or, sur certains points, pourquoi ne pas commencer par publier dans *l'Educateur* des présentations de points de vue ? Exemple : le dessin. Pourquoi ne pas commencer par une étude de deux pages de travaux qui font autorité à ce jour... Après quoi la commission pourrait creuser dans les directions qui lui conviendraient... Un champ d'études important et assez vaste, en même temps que peu exploré, *l'attitude de l'enfant en classe* me semble d'un abord plus facile que des points comme langage, refoulement, problème du jeu, etc... ».

©©©

Certes, nous ne négligeons jamais l'information préalable sur les sujets que nous étudions. Personnellement je m'applique à lire tout ce qui se publie sur les sujets qui sont l'essentiel de notre pédagogie, mais je ne vois pas la possibilité de faire en deux pages le point des études menées à ce jour sur le dessin. A l'occasion de diverses critiques de livres, j'ai donné mon point de vue sur quelques-unes des théories et sur certaines observations et interprétations que je trouve incomplètes et insuffisantes. Tout ce que nous pourrions faire, ce serait de donner une bibliographie. Dans la pratique, elle serait à peu près sans effet, et la lecture de livres à bases fausses ne nous aiderait point dans notre travail.

Car, c'est bien là le problème : j'estime que la plupart des auteurs qui se sont attaqués au problème du dessin, par exemple, sont partis sur la base fautive de l'étude et de l'interprétation de dessins non spontanés mais produits en classe par des enfants déformés par les pratiques scolastiques. Et nous nous étonnons que le camarade qui nous écrit nous invite encore à nous atteler à l'étude psychologique de l'enfant en classe.

Il n'y a pas deux psychologies, il n'y a jamais en l'individu deux personnalités, deux comportements. Il y a un comportement humain dont nous nous appliquons à démêler et à préciser les lois. Ce comportement peut certes être facilité, harmonisé, renforcé, dans un milieu aidant. Il peut se compliquer, se troubler, se pervertir dans un milieu non aidant ou hostile, et c'est le cas de l'école. L'enfant prend une certaine attitude devant un mur à franchir qui n'est pas l'attitude qu'il aurait sur une route large et ombragée où il pourrait s'épanouir. Il prend une certaine attitude devant les exigences de l'école, attitude qui changera d'ailleurs si changent, s'atténuent et s'harmonisent les exigences de l'école.

On peut, d'une juste appréciation du comportement de l'enfant, d'une psychologie exacte, déduire le comportement probable en face des données scolaires. Mais l'inverse n'est pas vrai. Placer les études psychologiques de l'enfant écolier à la base de recherches psychologiques méthodiques, c'est la plus grosse erreur de principe qui condamne d'avance les théories et les conclusions de ceux qui l'ont commencé.

Et c'est parce qu'on a trop étudié l'enfant écolier dans la vieille école, qu'il nous reste tant à faire pour connaître et comprendre l'enfant tout court, cet enfant que nous voudrions voir s'épanouir dans une école qui serait enfin à la mesure et au rythme de la vie.

Notre travail à la Commission de la Connaissance de l'enfant a ainsi un triple but :

— Chercher, ensemble, à définir expérimentalement les grandes lois du comportement humain, lois valables dans tous les cas, pour tous les âges, à l'école et hors de l'école.

— En partant de ces bases expérimentales, apprécier plus sainement et, si possible, scientifiquement, et définir ce que devraient être ce milieu scolaire et les méthodes d'éducation qui servent ce comportement naturel.

— Rectifier en conséquence nos méthodes scolaires et en préparer de nouvelles qui répondent mieux aux besoins de nos enfants.

Apportez-nous votre concours. Dès notre prochain numéro, nous commencerons l'observation et l'étude d'autres éléments, de façon à avoir pour notre Congrès de Rouen une base sûre qui nous permettra de mettre définitivement au point notre Profil Vital.

C. F.

5^{me} CONGRÈS D'ÉTÉ

Le nombre de réponses reçues à la suite de notre enquête permet déjà de prendre une décision. En effet à part une seule exception (et encore bien réticente!) tous les camarades ont choisi : L'ITALIE.

Donc, immédiatement après le congrès de Pâques, nous commencerons les inscriptions définitives.

Date : *Fin juillet début août* : du 27 juillet au 8 août, puisque la durée choisie est de 15 jours.

Comme d'habitude, le programme sera mis au point sur place par une commission d'organisation, soumis à tous les congressistes, et pourra être modifié par le plan de travail quotidien à leur demande.

Mais il semble nécessaire d'adopter cependant un thème général. Ne devrions-nous pas insister cette année sur « *L'enfant et son milieu* », c'est-à-dire sur les relations *enfant-parents, enfant-milieu social, école-parents, école-milieu social*, avec tout ce que cela peut comporter de conséquences pratiques (psychologie et pédagogie). D'ici Pâques, nous devons recevoir vos observations.

Pour les deux camarades qui estimaient la date habituelle un peu hâtive, faisons remarquer que la date choisie ne compte que trois jours en juillet.

Adhésions reçues déjà de Suisse et de Belgique.

A l'été prochain ! — R. L.

Rubrique des voyages-échanges

Coopérative scolaire de *Ladornac*, par Terrasson (Dordogne), cherche un correspondant régulier dans le Massif Central en vue d'un voyage-échange. De préférence dans les départements du Cantal, Puy-de-Dôme, Hte-Vienne. Classe CM-CS de 27 élèves.

©©©

Vesunna. — Les camarades qui se sont procurés *Vesunna* de Bounichou, sont invités à lui faire parvenir toutes les observations qu'ils croient devoir présenter à cette brochure en vue d'une nouvelle édition.

Merci d'avance pour cette bonne collaboration.

Adresser les réponses à Bounichou 22 A, Gadaud, Périgueux (Dordogne).

Mme MAILLOL nous écrit :

« B.T. : Il pétille le champagne ! N'y a-t-il pas eu une erreur quant au nombre de pieds à l'hectare ? 10.000, est-ce seulement possible ? »

Nous posons à nouveau la question aux auteurs de la brochure et aux camarades des régions viticoles. Calculez avec vos élèves. Nous corrigerons s'il y a lieu.

Fichier X : 1^{er} Degré

ERRATUM :

Pour ceux qui auraient reçu le fichier M. D. 1^{re} série, nouvelle édition, voici un erratum à ce fichier. Les utilisateurs pourront rectifier directement sur les fiches les quelques erreurs suivantes :

Demandes N°

- 5 1^{re} ligne dernière opération, résultat : 8
- 77 Il faut lire A 3 fin.
- 88 » A 2 fin.
- 136 » A 1.
- 149 Supprimer dans les explications la 2^e ligne.

Réponses N°

- 33 Supprimer les explications inutiles dans une réponse.
- 121 Il faut lire B 1.
- 184 » : ...Sinon, il faut recommencer à la fiche 143.

Corrections Demandes :

Au début des corrections-demandes ci-après, on lit la mention suivante : « Si tu ne sais pas, reprends... » suivi d'un N°.

Les N°s indiqués sont faux. Il faut lire les Numéros suivants :

Fiche correction N°	8....	143
	9....	146
	10....	158
	11....	164
	12....	167
	13....	170
	14....	173

Commission Hôpitaux-Sanas

Notre camarade Muse, responsable de cette Commission, doit à son grand regret, pour des raisons personnelles, nous demander de lui trouver un successeur.

Qui pourrait se charger de cette étude, si urgente au point de vue humain. Il s'agit de considérer les milliers d'enfants que la médecine et les maladies isolent dans des établissements où ils ne peuvent continuer un travail scolaire. Nos techniques, et notamment l'imprimerie, le journal, la peinture, le découpage, toutes les activités libres pourraient leur être d'un grand secours. Encore faut-il que des expériences de base portent témoignage. Qui pourrait nous aider ?

A vendre Matériel Devis C. c. 10 N° 3, Police état neuf ayant servi 4 ou 5 fois, mais il manque le rouleau encreur et les 5 porte-compositeurs. 14.000 fr. — DAUMAL, 91, route d'Alonville, Amiens.



Le gérant : C. FREINET.
Impr. REGINA, 27, rue Jean-Jaurès
:: CANNES ::