

L'ÉDUCATEUR

CULTUREL INTERNATIONAL

REVUE PÉDAGOGIQUE DE L'INSTITUT COOPÉRATIF
DE L'ÉCOLE MODERNE (PARAIT 3 FOIS PAR MOIS)

Dans ce numéro

- C. FREINET : L'enfant-poète.
M. FORJEARD : Enfants-poètes.
E. FREINET : A propos d'une rétrospective.
Réponse du professeur DEBESSE à notre enquête : La période la plus favorable à l'éducation.
M. BEAUGRAND : Colette.
P. GUÉRIN : Rencontre entre artiste et éducateurs.
R. UEBERSCHLAG : La discipline à l'école.
Ph. ROGERIE : Une cause de l'insuffisance de l'enseignement du calcul.
R. PERRON : Quelques réflexions au sujet de l'enseignement de l'histoire.
C. FREINET : L'enseignement de l'histoire.

Livres et revues
PÉDAGOGIE INTERNATIONALE



Cliché de la BT à paraître : « HISTOIRE DES REPAS »

C.E.L. - Boulevard Vallombrosa
CANNES (A.-M.) - Tél. 947-42
C. C. P. 115.03 MARSEILLE

Vient de paraître : Elise FREINET
LA SANTÉ DE L'ENFANT

10 - 20 FÉVRIER 1955
CANNES (Alpes-Maritimes)

15-16

EDITIONS DE L'ÉCOLE
MODERNE FRANÇAISE

LES DITS DE MATHIEU

L'œil magique

« Il faudrait avoir l'œil partout, et tout surveiller à la fois », se plaignent les apprentis-bergers qui, occupés à défendre un champ de blé, ne voient pas le troupeau s'écouler par une brèche, comme l'eau qui fuit, et envahir les luzernes.

Le talent du « maître-berger » est bien, en effet, de rester attentif aux détails sans négliger l'ensemble, de lancer son chien contre les brebis aventureuses qui s'appêtent à franchir les barrières et de demeurer sensible, dans le même temps, aux sonnailles lointaines des bêtes écartées ou aux bêlements désespérés d'un agneau perdu.

« L'apprenti-chauffeur » garde de même les yeux fixés sur la route, comme s'il en était accaparé. Ce n'est que plus tard, quand il aura la maîtrise de son volant, qu'il pourra tout à la fois conduire son véhicule sans accroc, détecter les pannes possibles, regarder à droite et à gauche, et derrière par le rétroviseur... et discuter par-dessus le marché !

Cette aptitude si précieuse à avoir l'œil partout et à faire plusieurs choses à la fois est fonction, certes, de cette forme éminente d'intelligence qui inscrit dans l'automatisme les exigences complexes de la vie. L'enfant, qui est encore dominé par les impératifs de l'équilibre n'a pour l'instant qu'un souci : parvenir à la chaise qui, au bout du couloir, lui tend les bras ; le berger, qui craint pour le blé, en oublie sa luzerne, et l'écolier qui n'est pas encore maître de la mécanique des opérations voit mal l'ensemble des problèmes.

Nombre d'adultes sont malheureusement restés des enfants tâtonnants, des bergers débutants et des calculateurs inexpérimentés. L'École et l'usine les ont formés au rythme de machines qui ne faisaient naguère qu'une chose à la fois, qui ne regardaient point par le rétroviseur et qu'il fallait servir ponctuellement en faisant les gestes limités et uniformes qu'exigeait leur fonctionnement. Les devoirs et les livres, les résumés de manuels et les exercices étaient le prolongement scolaire d'une spécialisation mécanique qui préparait le travail à la chaîne et la pensée servile.

La science produit aujourd'hui des machines dont « l'œil magique » voit tout à la fois et prend en temps voulu les décisions complexes qui s'imposent. Nous cultiverons nous aussi « l'œil magique » qui, par-delà les déclins et les engrenages, prépare la profonde formation polytechnique susceptible de sauvegarder la dignité et le destin de l'homme.

L'enfant poète

LA RIME ET

LE RYTHME



A PROPOS DU LIVRE « LES ENFANTS-POÈTES »

Dans le n° de décembre de la revue « Educateurs », Olivier Daix, qui publie une critique juste et bienveillante du livre, note en terminant un certain nombre d'observations d'un collaborateur de la revue.

« Faut-il, devant cette voie nouvelle offerte aux possibilités de l'enfant, consentir à perdre tout esprit critique. »

Ce n'est certes pas nous qui précéderions semblable démission. Nous demandons seulement qu'on considère le phénomène de la poésie enfantine non du point de vue scolaire et autoritaire, mais selon nos principes de l'Ecole Moderne, en partant de la pensée et de la vie de l'enfant dans son milieu.

S'agit-il vraiment d'expression libre, par exemple, ou ces enfants ne feraient-ils qu'obéir inconsciemment à de nouvelles conventions ? L'éducateur qui entoure l'enfant ce domaine enchanté devra se demander — avec une inquiétude plus grande que celle du maître classique qui se contente des bonnes vieilles « rédactions » — comment éviter de retomber tout bonnement dans un nouveau « scolairisme » qui aurait seulement changé de style : « Il y a là-dedans, nous dit cet ami, trop de sujets, trop de narrations aussi scolaires que d'autres. Ce qui n'est pas de l'ordre narratif ressortit à l'intention très évidente, très appliquée parfois, de faire joli, ou d'exploiter un thème donné par des procédés élémentaires ; refrains, énumérations, cadences des mirlions, échos de sonorités. » Et il porte ce jugement peut-être dur : « La joliesse est ici très bien imitée... Toute réussite en-

« Pourtant, m'écrit un camarade, la rime et le rythme apparaissent comme de naturels éléments de base dans la poésie enfantine, tout comme dans la poésie populaire. Voyez les rondes et les comptines. »

Nous croyons justement que c'est là un problème quelque peu différent de celui de la poésie qui nous préoccupe, bien qu'à un certain degré éminent, toutes les formes de l'Art se rejoignent.

Il n'en reste pas moins que, dans la pratique, nous sommes amenés à considérer deux aspects différents de l'expression enfantine : le *chant* et la *poésie*.

Le chant est avant tout musique. Dans le chant, le sens et la valeur des paroles passent au second plan. L'enfant de 3-4 ans chante sans arrêt, soit qu'il invente totalement musique et paroles, celles-ci étant toujours précédées et dominées par les exigences du chant, soit qu'il répète des paroles entendues mais en les déformant totalement, ce qui montre qu'il les interprète à sa façon.

Et lorsque nous nous plaignons de l'indigence, pour ne pas dire plus, des paroles qui chantent les artistes en renom, les musiciens nous répondent que cela n'a aucune importance et que c'est la valeur du chanteur qui authentifie et recrée le sens et la profondeur du poème.

Il en est de même dans nos classes où les enfants qui chantent déforment totalement parfois les paroles qu'ils interprètent à leur façon. Et il serait curieux, à ce sujet, de mener une enquête dans nos classes pour montrer la fantaisie avec laquelle ils suivent, dans les chants, leur propre inspiration, plus que les pensées ou les sentiments qu'y avaient mis le poète.

Ces explications, que nous demandons à nos camarades de repenser, pour expliquer que la poésie n'a pas exactement les mêmes sources que les rondes et les comptines, qui se nourrissent plus de rythme et de rime que de sens et de sentiment. Il n'y a qu'à voir, d'ailleurs, l'usage automatique de ces comptines pour s'en rendre compte.

C'est cette différence dans une certaine mesure de nature qui explique que le petit enfant nous émerveille par ses trouvailles poétiques lorsqu'il parle ou qu'il se parle à lui-même, en prenant mystérieusement contact avec le monde, et non lorsqu'il chante, même s'il invente et crée ses chants.

Ces quelques réflexions expliquent l'erreur des camarades qui s'obstinent à placer rythme et rime en travers de l'expression poétique enfantine. Ce qui ne veut pas dire que nous devons les bannir lorsqu'ils sont le résultat d'un balancement harmonieux qu'il est dans notre nature de cultiver. Ils ne doivent pas être des béquilles apparentes qui nous donnent un sentiment désagréable de faiblesse ou de déchéance.

Je lis des milliers de journaux scolaires où la part de la poésie prend de plus en plus de place. Et nous en dirons les incidences affectives et éducatives. Dans tous les poèmes — et ils sont encore nombreux — où

fantine est toujours très bien imitée de quelque chose. Les textes qui reflètent l'attitude personnelle de l'auteur devant le monde ou devant lui-même sont aussi les moins chargés de poésie. Là se découvre le piège majeur. Si le poème est offert à l'enfant — car il faut qu'il lui soit offert — comme instrument de libération psychique, l'expression de l'angoisse ne saurait s'accommoder des disciplines internes du poème. La démarche poétique présuppose une certaine complaisance à la frustration qui la provoque et la nourrit. L'expression libératrice tue le poème.»

Si l'auteur avait pu replacer ces poèmes dans l'atmosphère qui leur a donné naissance et lire, dans les journaux scolaires parmi toute une gamme d'autres textes, expression des aspects divers de la vie, il n'aurait pas parlé de nouvelles conventions ni de «scolarisme». Il ne fait pas de doute que la publication à la suite, dans un livre, d'une centaine de poèmes d'enfants, pourrait faire croire à une production systématique et plus ou moins imposée. Mais si nous précisons que ces poèmes ont été choisis parmi les recueils de quelques milliers de textes libres d'enfants, on pensera, du moins, que le problème ne se place plus sous l'angle scolastique.

«Trop de sujets!» La vie aussi présente et impose trop de sujets.

«Trop de narrations» scolaires!

Ah! non, nous connaissons trop les narrations scolaires pour affirmer qu'aucune comparaison n'est possible.

«Faire joli»... Pourquoi pas...

Procédés élémentaires! Que dirait-on si des enfants de 4 à 12 ans employaient des procédés supérieurs?

Il est bien exact que «l'expression de l'angoisse ne saurait s'accommoder des disciplines internes du poème.» Et c'est pourquoi, dans cette série d'articles sur «l'Enfant-Poète», je m'applique à montrer la nécessité d'éviter ces limitations formelles pour laisser éclore le chant, s'exprimer l'émotion, éclater la vie.

«L'expression libératrice tue le poème». Elle tue peut-être le poème tel que l'entendent les adultes. Peut-être aurions-nous dû inventer un autre mot, moins usé, moins chargé de limitations qui aurait exprimé seulement notre souci d'enregistrer et de diffuser tout ce que l'enfant non avili par la scolastique porte en lui de subtil, d'inédit, d'original et de profond. Nous aurions peut-être pu appeler cet effort **Éclotions**.

Nous aurions évité les malentendus qui sont à la base de la plupart des critiques faites à notre livre. Et les éclotions, même si elles ne se produisent pas selon les règles de la scolastique, n'en sont pas moins un des aspects majeurs de notre pédagogie moderne.

C. F.

le souci de la rime est trop évident, je sens un malaise, comme lorsque, dans une conversation, l'un des participants commet un impair. Et je passe.

Je voudrais, par contre, noter et publier toutes les éminentes réussites qu'on sent cueillies à même la fraîcheur enfantine, que nous appelons poèmes parce que c'est à l'expression poétique des adultes qu'elles s'apparentent le plus évidemment. Mais nous ne voulons ni singer les adultes, ni prétendre leur donner des leçons.

L'art enfantin se suffit à lui-même. Qu'ajouterions-nous à cette belle page détachée du journal scolaire de Costes-Gazon (Aveyron).

La ferme rouge qui m'attire
n'est plus qu'une masse de sang ;
n'a plus qu'un œil,
mais qui reflète
les lueurs rouges du couchant.

Le ciel, d'un bleu de mare,
roule doucement de petits flocons blancs ;
pareils à des chevaux sauvages,
ils ont crinières et queues au vent.

Le bois n'est qu'un grand parapluie
verni,
sauf à l'endroit
où je me vois chanter
perchée, là-haut
sur un rocher.

Dancez, les nuages :
le bois n'est plus qu'une musique,
et je chante à pleine voix
dans le soir qui flamboie.

Josette V., Ecole de Costes-Gazon (Aveyron).

A l'exemple de nos amis Cabanes, abandonnez tout souci de rime, cueillez les observations émouvantes et laissez s'exprimer, dans toute leur originalité, ces sensations qui, sorties du plus profond de l'être, constituent les éléments poétiques par excellence.

(A suivre)

C. FREINET.

EN FAVEUR DES ÉCOLES INONDÉES

Nous recevons de notre camarade Bonin, instituteur à Verjux (S.-et-L.) la lettre suivante :

Verjux vient de vivre des heures d'angoisse. La digue qui protégeait le village de la crue de la Saône, s'est rompue vers 4 h. du matin, le mercredi 19 janvier, alors que, depuis la veille à midi, le flot se déversait déjà par-dessus.

Sur les 1098 ha du territoire, 1 ha n'a pas été immergé ; 159 foyers ont été atteints contre 17 épargnés ou presque.

Le bétail a pu être évacué, alors que la population se trouvait déjà en sûreté.

Une douzaine de maisons sont inhabitables et des pans de murs continuent à s'écrouler un peu partout. Dans beau-

coup d'endroits, les meubles sont brisés, le linge perdu... C'est un désastre !

Notre école n'a pas trop souffert ; il y a eu 18 cm. d'eau, le parquet est à refaire, mais le reste du matériel est intact.

Par chance, la plus grande partie des enfants n'ont pas eu trop à souffrir, mais les besoins sont grands : vêtements, matériel de couchage, etc.

Nous avons déjà reçu l'offre d'une école : Grézieu-la-Varenne (Rhône).

Je remercie à l'avance la grande famille CEL pour le geste de solidarité qui, j'en suis certain, s'efforcera d'atténuer bien des misères.

P.-S. — Verjux a été qualifié par la presse « Village le plus sinistré de France ». Les envois d'argent pourront être faits à mon C.C.P. 870-04, Dijon.

Enfants - Poètes

J'ai toujours eu dans ma classe « le coin des poètes » et presque toujours, sur mon bureau, quelque poème d'enfant apporté le matin.

J'ignorais pourtant, quand je fus jetée de l'Ecole Normale dans une classe, qu'on parlerait d'enfants-poètes, que des adultes comprendraient le sérieux de leurs cris et ce n'est qu'à de rares amis que je me risquais à montrer les poèmes obtenus. J'avais trop peur qu'on se moque de moi, ou d'eux, ce qui eût été pire, ou qu'on m'accuse d'entraîner mes élèves dans des sentiers qui ne mènent à rien...

Mais le besoin qu'a l'enfant d'extérioriser son rêve est si grand que je n'eus qu'à laisser entendre que les poèmes, même les plus maladroits, seraient accueillis avec bienveillance pour en obtenir souvent.

Oui, l'enfant a un besoin inné de poésie. Avec ses sens neufs il la découvre partout et ressent très tôt la nécessité de se libérer de toutes ces belles images. Petit, il parle à son ours, à son chien, à sa maman. Si l'école est un milieu assez confiant, l'enfant se laisse aller aux confidences et c'est à son maître qu'il conte son rêve. Un jour, quand il n'aura personne pour l'écouter et qu'il ne saura plus se contenter d'un joujou en peluche, il saisira son crayon et l'arbre magique ou le poème raconteront le paysage intérieur impossible à contenir.

Oui, le dessin ou le poème, et parfois les deux. L'un ou l'autre, quelle différence ?

Autrefois comme aujourd'hui j'ai eu de ces enfants dans ma classe. Les poèmes m'attendaient sur mon bureau comme une offrande. C'est à cette époque que je commis une grave erreur. Au lieu de conserver la forme pure du rêve, au lieu de recueillir le graphisme original, j'osais porter sur ces lignes la marque de l'adulte. Je rognais, ou ajoutais un pied, parfois même je changeais un mot pour appeler une rime, et, ce qui est pire, j'amenais mes élèves à apprécier ces corrections. On comptait savamment les pieds d'un vers, des mots techniques étaient entrés dans le vocabulaire de ma classe.

Mes élèves de 13 et 14 ans souffrent encore de ce mal.

Je compris vite, pourtant, que les procédés classiques de versification ne nous conduisaient qu'à des pièces plates, insipides, sans émotion aucune, que j'aurais bien garde, aujourd'hui, d'appeler poèmes. L'enfant qui doit retenir un seul mot de son cri par souci de métrique ou de rime, ne sait plus repar-tir. Son fil est cassé, et aurait-il le courage de recommencer depuis le début que l'image a fui, trop vive et trop changeante pour demeurer après le choc.

A ces élèves j'ai dit depuis : nous faisons fausse route. Revenons en arrière. Oublions que des procédés existent et s'il nous arrive de les recréer, que ce ne soit pas notre but. Notre but, le seul, c'est de chanter, ou de pleurer, selon que nous pressentons joie ou peine. La durée d'un cri n'a d'autre mesure que la force du sentiment que nous éprouvons et c'est nous, nous qui l'éprouvons, qui savons où il s'arrête. Personne ne saurait nous limiter.

Mais ces enfants qui ont tenu entre leurs mains tout l'outillage de l'ajusteur ont l'impression que je les ramène au mécano.

Je songe avec un regret sans limite à l'élève de 8 ans qui écrivait un jour, peu après la guerre :

« En ces temps de misère, l'ouragan souffle cruellement sur les lianes de la forêt humaine. »

Cette élève, qui pensait fortement et avec des images saisissantes, n'a jamais écrit un seul poème, sans doute rebutée par des outils qui n'étaient pas à sa taille.

Aux autres, aux élèves qui montent, je n'ai jamais parlé de la technique d'un poème. Ne goûtais-je pas autant, sinon plus, « Harmonie du soir » avant de l'avoir désarticulé pour les besoins d'un exposé ? Et suis-je tellement plus avancée de savoir qu'il est construit sur la forme du pantoum malais ?

L'enfant que l'on sait mettre en présence de poètes véritables — adultes ou enfants : ils sont à la fois si différents et si proches quand ils sont vrais — cet enfant saisit d'instinct la poésie dont il est plus près que nous. Il la ressent intensément et c'est sa façon instinctive et globale de la comprendre, si j'ose parler de compréhension en ce domaine.

Je crois que la part du maître commence là : choisir avec un soin extrême les rencontres qu'il provoquera. Que chaque rencontre soit un choc. Le commentaire est alors superflu. Le poème bien lu, et au moment opportun, se suffit. Je rejoins là J. Hauguel dans son article : « Les Poètes et eux » paru dans le N° 10 de *L'Éducateur* 5 nov. Et surtout, qu'après une telle rencontre, le maître pourtant toujours pressé sache laisser à l'enfant le temps de poursuivre au fond de lui : « le songe intérieur qu'on n'achève jamais ». Vous ne reprenez pas à l'enfant la friandise que vous venez de lui tendre. De même laissez-le jouer avec l'image ou la pensée profonde que le poète vient de lui offrir.

C'est un premier pas vers ce « climat poétique » dont parle Freinet, mais ce n'est pas suffisant.

Un texte libre appelle en nous une citation : poème entier ou un seul vers. Ne craignons pas de penser tout haut. Le poète sera toujours écouté avec émerveillement et bien des yeux s'agrandiront à la mesure du rêve.

C'est par ces seuls moyens que pendant huit ans j'ai conduit mes élèves à la recherche de la poésie. L'inspiration était alors « individuelle ». Le même jour je recevais « Le Ruisseau » et « Maman » par exemple.

Cette année, j'ai suivi les conseils de Freinet. J'ai, par deux fois, créé un climat qui fut la source d'une inspiration « collective ». Parce que je voulais que ce moment soit le moins possible artificiel, je dus attendre l'occasion.

Je m'explique.

Nous mettons au point un texte libre sur la nuit. Le texte est banal et je comprends mal le choix des enfants. Nous sommes bien au-dessous du charme ou du mystère d'une nuit. Les élèves le sentent. Pourtant je ne sais grâce à quel intérêt profond elles se raccrochent.

— C'est beau la nuit, pourtant...

— le plus beau, c'est ce qu'on ne voit pas le jour.

— Oui, les lumières, les étoiles, le feu.

— c'est tout doré

— ça brille...

— et ça fait peur.

— Oui, les chouettes

— ça crie en rêve.

Je les laisse aller, sur ce ton de confidences ha-chées. Je sais bien que la moindre question détruirait tout.

Des yeux se ferment, pour mieux voir...

— Oui, c'est beau, la nuit...

C'est alors que, sur le même ton, je risque :

— Beau comment ?

— Comme un poème ! jette Paulette, la plus jeune, neuf ans à peine.

Le moment que j'attendais, que je guettais, que j'avais parfois provoqué sans succès est enfin là,

— Eh bien, au lieu d'étudier ce texte, si nous écrivions, toutes, un poème sur la Nuit ?

— Oui, oui !

Vite on arrache une feuille au cahier de brouillon et des mots jaillissent déjà.

Je remarque tout d'abord, et ce n'est pas pour me surprendre, que les élèves du CM écrivent beaucoup plus et plus rapidement que les élèves de Fin d'Etudes.

Quelques poèmes avancent vite, sans ratures. D'autres disparaissent sous la gomme pour renaitre, différents. D'autres ne s'ébaucheront pas.

Alors, discrètement, je conseille un autre travail. Je « rembarque » ces élèves, selon le mot cher à Freinet. Et je leur dis : « Une autre fois, tu auras certainement quelque chose à dire. »

Pendant que mes fillettes écrivent, je vous dirai qu'une remarque est jaillie, quelques jours plus tôt.

— On n'est pas obligé d'écrire des vers de même longueur ?

— Non, bien sûr ! Quand vous faites un bouquet, mesurez-vous les tiges de vos fleurs ?

— Il en faut des longues et des plus courtes pour mettre au bord. Alors, c'est joli.

— Oui, et mieux vaut une tige plus courte qu'une tige meurtrie !

Une autre fois :

— Les mots de la fin doivent-ils sonner pareil ?

— Les fleurs de votre bouquet ont-elles toutes le même parfum ? Choisissez les mots qui sonnent le mieux sans vous soucier du « pareil ».

Je n'ai pas manqué de me servir de l'autre comparaison de Freinet :

— Quand vous voulez faire un beau collier, ce qui importe c'est que vous ayez des perles de couleurs vives. Pour faire un beau poème, il vous faut des pensées vives et des mots choisis.

Essayez, collègues sceptiques, ce langage avec vos enfants, et vous serez étonnés d'être compris et suivis si facilement.

Mais déjà deux ou trois poèmes sont sur mon bureau. Que changer ? Le moins possible, et surtout rien auquel tiennent l'enfant. Suggérons, et encore... Sommes-nous sûrs de ne pas trahir, nous, adultes, une pensée enfantine ? Est-ce de l'habileté et de l'adresse que nous recherchons ou une émotion vraie ? Voulons-nous faire de ces enfants des équilibristes ou des hommes sachant marcher harmonieusement à leur pas, au rythme de leur souffle ?

Je cherche donc à respecter la pensée, l'image de l'enfant comme j'ai appris à respecter le graphisme enfantin selon le conseil d'Elise.

Les fautes d'orthographe corrigées, tel mot changé de place ou remplacé, c'est tout ce qu'un poème valable puisse supporter.

Soigneusement recopié, il est alors prêt à prendre place dans « Le coin des Poètes ». Parfois, il est illustré, soit par son auteur, soit par une camarade sollicitée. C'est ainsi que « La Neige », poème écrit par Michelle voici 2 ans, au temps où elle croyait ne pas savoir peindre, a été illustré par Jeannette. C'est mentionné sur la feuille :

Poème de.....

Illustré par.....

Pour ces poèmes achevés et souvent réussis (pour « La Nuit » j'en ai obtenu 7 pour 23 élèves) la part du maître est minime.

Il en est bien différent des autres qui finissent par devenir, plus ou moins, l'œuvre du maître. Ce travail me rebute, parce qu'on arrive alors à une sorte de monstre, l'adulte ne pouvant continuer la pensée de l'enfant sans la déformer. Pourtant je crois que c'est une nécessité d'aider l'achèvement, car un poème inachevé est un échec qui rebute l'enfant.

Est-il besoin de dire qu'un tel poème n'est pas admis dans le haut lieu qu'est « Le coin des Poètes ». Et ceci, les enfants le comprennent fort bien : pour mériter cet honneur, il faut avoir réussi seul, être le seul artisan de son chef-d'œuvre.

Il m'arrive certes d'encourager une bonne volonté évidente en affichant un poème resté terne mais mené jusqu'au bout. Le fait est rare. En matière de poésie, je me montre difficile et je crois que c'est une nécessité. Tel Matisse rompant avec l'art Saint-Sulpice en décorant sa chapelle, détachons nos élèves des vers plats et faciles que nous lisons encore trop souvent, et pas seulement sous des plumes d'enfants.

Je terminerai en vous disant que mon expérience n'est guère aidée par le milieu familial des plus terre à terre dans lequel

4 et 4 font 8

8 et 8 font 16

et 16 et 16 assurément 32

(Que Prévert me pardonne !)

Que les parents sont très fiers de sortir avec des enfants « qui ne bronchent pas » et en qui ils s'ingénient à tuer toute spontanéité.

Vous comprendrez alors que dans un tel milieu il est plus difficile mais certainement plus indispensable qu'ailleurs de donner à l'enfant tous les moyens de s'exprimer librement et que la Poésie y a sa place aux côtés du dessin et du texte libres.

Micheline FORJEARD, à Courlay (Doubs).

LE FEU

**Sur la vieille bûche,
bleue comme un bouquet de pervenches
la flamme s'élance.**

**De la vieille bûche,
irisées comme l'arc-en-ciel
jaillissent les étincelles.**

**Sous la vieille bûche,
vermeille et douce comme un tapis
la braise veille.**

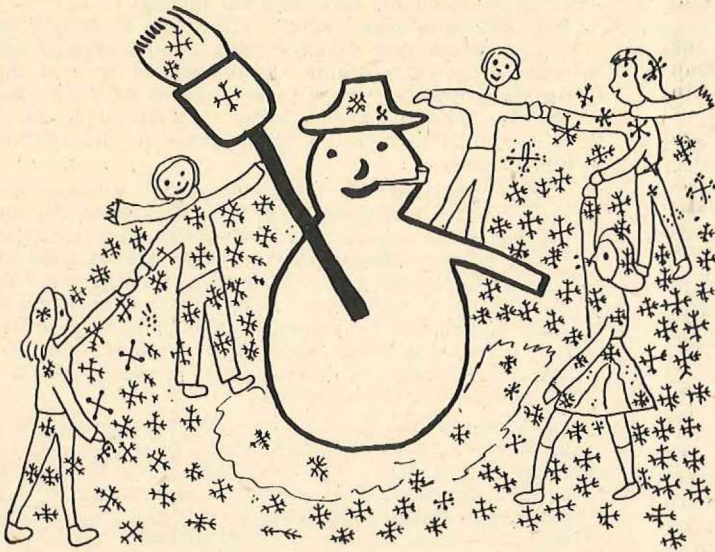
Michelle GUITTON (12 ans).

FEU DES BOHEMIENS

**Les Bohémiens ont dressé un grand feu
à l'abri de la haie.
Frileusement serrés
ils écoutent les histoires du vent
en se chauffant
à la lumière
des longues flammes.**

**Les Bohémiens ont dressé un grand feu
à l'ombre de leur roulotte
et le feu jette ses flammes bleues
au vent
comme les Bohémiens noirs
jettent leurs chansons
à la nuit.**

Paulette FAZILLEAU (9 ans).



A propos d'une rétrospective

La grande rétrospective consacrée à Courbet, qui réunit au Petit Palais l'essentiel des œuvres du Maître, remet en honneur le grand problème de l'objectivité réaliste. Tous les articles consacrés à celui qu'on se plaît à nommer — quelquefois avec dérision — le plus impartial réaliste, ne manquent pas de rappeler cette sorte de défi lancé par Courbet à ses contemporains : « **Je ne peindrai que ce que je verrai** ». C'était, avant toute compétition, se situer comme authentique célébrité d'une époque, et affronter avec quelque forfanterie un duel sans merci avec des pairs qui incontestablement avaient déjà fait leurs preuves. Car ces pairs s'appelaient **Ingres** et **Delacroix** et aussi **Daumier**, **Corot** et **Millet**; et l'autorité du despote **David** n'avait point encore perdu son éclat. Qu'importe ! Ce peintre en sabots, venu tout droit de sa Bourgogne, se sentait d'attaque pour construire sa renommée : il ironisait sur les Vénitiens, dénigrait Delacroix et prenait pour du « petit beurre » ce distingué Monsieur Ingres enfoncé jusqu'au cou dans ses préjugés de bourgeois. Il était lui du peuple, riche seulement de santé et d'ambition. A défaut de talent, il avait un don formidable de copiste : il copia d'abord dans les livres, dans les musées, puis dans la vie, celle qui le touchait de près et donnait du relief à son nom. Il n'est pas exact de dire qu'il fut prisonnier de l'objet au point de lui sacrifier sa facture personnelle. Pas plus que ses grands contemporains il ne se soumit à son modèle : s'il frôla le pompier et ne haussa jamais son talent à un style, à une palette, à un lyrisme, c'est que lui manquait un tempérament d'inventeur, de créateur.

Et pourtant, il réussit. La bourgeoisie qu'il méprisait acheta ses toiles puis le fit mettre en prison. La chute de la Colonne Vendôme signa celle de son règne. Peut-être avait-il simplement fait de son orgueil une raison de vivre dans laquelle sa sympathie pour le peuple n'était qu'une incidence. Au long de sa carrière d'artiste, son drame ne fut que personnel. Par contraste, Daumier, fulgurant de verve et d'inlassable ardeur révolutionnaire, lui donnait les meilleures leçons de réalisme. Courbet n'était à tout prendre qu'un réaliste de Musée.

La vie a d'autres exigences.

Pourquoi l'objet aurait-il plus d'importance que la lumière qui le baigne, que l'éclat de la couleur locale,

que l'émotion qu'il éveille dans le cœur de l'homme, ou que cette passion de liberté qui souffle par le monde ?

Ce n'est pas avec des théories réalistes que se fait un grand peintre et il y a plus de génie révolutionnaire dans les rêveries intangibles d'un Picasso que dans les sujets systématiquement sociaux de nos réalistes modernes.

Courbet soumis à la contrainte de la réalité — et aussi à celle de sa déformation de copiste intégral — prit à peine garde à Manet, peintre du dimanche, sans prétentions. Et pourtant, Manet décida de l'Impressionnisme, véritable printemps de la peinture et postulat de la liberté totale de l'artiste. Ces toiles neuves de Pissaro, Monet, Renoir, Sisley, Cézanne, d'une violence intransigeante qui chaque fois provoquaient des émeutes, ont fait plus pour l'éducation du peuple que les toiles mornes de Courbet. Pour la première fois la peinture affrontait la rue, s'offrait à un public qui n'était plus fait des froids visiteurs de Musées, mais de la foule houleuse, venue vers les baraques des impressionnistes, puis des Fauves, comme l'on va à la foire, au 14 juillet ou aux manifestations politiques. Et c'est pourquoi la peinture moderne fut révolutionnaire : l'artiste s'y mettait à l'aise et donnait audience à la rue. Si l'objet y perdait sa stricte ressemblance, le soleil y ruisselait et la vie y inscrivait l'incertitude de ses palpitations innombrables.

L'invention n'avait plus de comptes à rendre à personne. Bousculant les hiérarchies, elle explosait dans un lyrisme éperdu, celui de la jeunesse, le seul qui soit à sa place. Et l'on découvrait que la vie de tous les jours était belle ; à cause de cette lumière jaune ou bleue, à cause d'une eau limpide, d'un arbre chevelu comme un soleil, d'un corps de femme frais et rond comme un beau fruit. Il y eut pourtant la gravité de Cézanne et à cause de cela, les philistins du réalisme ne pourront jamais plus condamner nos grands modernes. Certes on peut leur faire le reproche de ne plus bien savoir assigner des limites à la liberté : en s'agrandissant de l'hermétisme surréaliste, l'artiste ne risque-t-il pas de rompre le contact avec les hommes pour chevaucher les « soucoupes volantes » ? Peut-être, après tout, avons-nous besoin aussi de chasseurs de soucoupes volantes, car la vie est aussi, plus haut que nous, dans l'insondable galaxie qui nous domine de son éternité.

De toutes façons l'Art Moderne est devenu un phénomène quotidien, comme le sport, la danse, la chanson et le jazz. S'y essaye qui veut, en toute liberté et à tous risques. Partout, des ateliers communautaires s'organisent. On y travaille gaillardement, chacun pour soi, avec son intuition, sa sensibilité et cette sorte de raison préconsciente qui oriente l'autodidaxie. Partout on rivalise d'inventions, de joies créatrices qui débordent les cadres étroits du tableau pour s'accrocher à des tentures, s'inscrire dans des tapis, courir dans des décors de théâtre, s'immobiliser dans les créations de nos assembleurs et illuminer la poterie que Picasso fit si bellement flamber à Vallauris.

Et à ce jeu de facilité apparente, à cette perpétuelle invitation au voyage, le flot des artistes va grandissant pour faire la preuve que l'Art que l'on voulait préserver des contacts profanes et clôturer dans le silence des Musées, est peut-être le bien qui peut le mieux se socialiser.

L'Art appartient à la multitude.

Si élargies sont les frontières de cette grande fraternité créatrice de notre époque moderne que tout naturellement l'enfant devait y trouver sa place et proposer à son tour ses ébauches et ses variations. Et en fait, les grands modernes deviennent peu à peu attentifs aux démarches d'un art enfantin qui, à tout prendre, peut entrer de plain-pied dans la vaste expérience où prennent forme les vagissements d'un monde nouveau.

On peut certes suspecter ce caractère de généralité de l'œuvre d'art où le plus offrant ne se soucie jamais

de garantie et récuse d'avance les hiérarchies établies. Il est exact qu'une simplification instinctive devient parfois nécessaire pour rétablir l'équilibre et donner corps à une philosophie d'époque. Nos enfants-artistes seront capables de cette grande unité simplificatrice si la vie sociale permet la maturité de leurs dons. C'est par la pratique d'abord qu'on s'initie et l'esthétique ne sera peut-être un jour que le visage même de nos joies communautaires.

Nous reparlerons, à propos du grand message de Cézanne que nous honorerons à Aix-en-Provence, des lumières que nous apportent nos enfants, pour comprendre mieux le génie ingénu et sincère du Maître d'Aix. Oui, nous avons besoin de tenir la main de l'enfant, frémisante dans la nôtre, pour avoir toujours présente l'ampleur insondable du problème humain dans laquelle les talents éclosent aussi soudains et inattendus, aussi fulgurants et instables que les formes mêmes de la vie, de la biologie, de la Science.

Et n'est-ce pas pour nous, éducateurs, une nécessité de préserver, dans l'enfant, l'homme de demain, qui saura rester lucide dans une civilisation mécanicienne où le building géant barre le champ du ciel et impose la géométrie écrasante de ses cubes hypertrophiés, de ses monstres atomiques, de son intellectualisme forcené ?

Nous avons besoin de reprendre confiance dans les clairs paysages de l'âme enfantine et que sainte soit notre joie à savoir rêver encore devant le tapis chatoyant et somptueux des dessins de nos enfants.

Elise FREINET.

Une revue internationale d'art enfantin

Nous sommes un mouvement essentiellement dynamique, qui progresse à un rythme réconfortant et qui doit, s'il ne veut faiblir, tenir la tête du peloton sans s'attarder aux techniques heureusement dépassées.

A notre réunion interrégionale du Nord, un camarade demandait encore pourquoi nous avons laissé tomber les « Gerbes départementales » qui étaient pourtant si intéressantes.

Nous sommes là en présence d'un état de fait que nous aurions tort de considérer comme un abandon. Nous devons nous rendre à cette évidence qui est d'ailleurs notre œuvre : nos journaux d'enfants ont cessé d'être une exceptionnelle curiosité, comme il y a dix ou quinze ans.

Ils sont, pourrions-nous dire, entrés dans le domaine public. Je ne veux pas dire que les journaux d'enfants sont désormais sans intérêt. Au contraire. Mais ils ne sont plus une surprise. La grande masse des éducateurs et même les parents ne sont plus étonnés, comme naguère, à la présentation de journaux d'enfants. Et l'imposante exposition — présentée encore à Douai — de nos milliers de journaux scolaires, ne fait que confirmer pour le public un

état de fait : la presse scolaire existe, elle a sa place à l'Ecole et dans la famille. Le Parlement l'a authentifiée en votant une loi spéciale pour sa circulation en périodique.

C'est un fait acquis.

Tous les passants s'arrêtaient, au début du siècle, pour voir pétarader une auto. Maintenant on navigue indifférent au milieu des longues files motorisées.

Il nous faut autre chose pour nous émouvoir.

La longue file de nos journaux va devenir de même un spectacle courant de nos expositions.

Nous avons d'autres nécessités à cultiver.

Une des principales aujourd'hui est l'ART sous toutes ses formes, bouquet de nos expositions, créateur de l'atmosphère nouvelle de nos écoles, l'Art enfantin, conçu et réalisé sur les bases d'expression libre et d'affectivité qui marquent désormais notre pédagogie.

Notre conception de l'Art enfantin est tout aussi nouvelle et aussi riche de promesses que l'étaient, il y a vingt-cinq ans, nos premiers imprimés. Il faut que nous puissions le cultiver, le diffu-

ser, l'intégrer à notre Ecole et à notre vie.

Nos expositions y contribuent considérablement. Elles ne sont pas suffisantes et sont d'ailleurs souvent un aboutissement des longs travaux qui, sous l'impulsion et la direction d'Elise Freinet, ont, non seulement à l'Ecole Freinet mais dans des milliers d'écoles françaises et étrangères témoigné en faveur d'une conception, d'une méthode et d'un esprit qui peuvent aujourd'hui affronter le grand public.

Promouvoir nos belles réalisations d'art enfantin, confronter les réussites, faire connaître les sources, les voies et les moyens d'un effort dont la portée psychologique, pédagogique, sociale et artistique est incalculable, tel est le rôle que nous voudrions donner à la NOUVELLE REVUE INTERNATIONALE D'ART ENFANTIN, dont le premier numéro paraîtra à l'occasion du Congrès de Pâques.

Nous serions heureux que les camarades de France et de l'étranger qui seraient intéressés par cette initiative nous écrivent pour que nous coordonnions nos efforts en vue d'un nouveau bond en avant.

C. F.

Quelle est la période la plus favorable à l'éducation ?

Impressions recueillies auprès du professeur Debesse

Je crois que M. Debesse va nous permettre de préciser certains aspects de notre questionnaire et de dissiper définitivement les malentendus que nous avons signalés.

On s'est étonné, en effet, que nous présentions la toute première enfance comme la période la plus favorable à l'éducation et quelques-uns de nos correspondants avaient cru devoir marquer que l'adolescence semble au moins tout aussi importante et parfois plus efficace dans le comportement définitif des individus.

Une des conclusions au moins provisoires de notre enquête pourrait donc être celle-ci : la période la plus favorable à l'éducation prise dans son sens général est incontestablement la toute première enfance : c'est la période où se font les expériences décisives qui marquent les diverses étapes du tâtonnement, où se posent les fondements, où se prennent, bonnes ou mauvaises, les habitudes souvent indélébiles.

Nous aurons à revenir encore sur ces caractéristiques.

Mais pendant cette période et jusqu'à 12 ou 13 ans, l'enfant est plus particulièrement occupé à construire les fondations et à monter le rez-de-chaussée, en fonction de ses possibilités de tous ordres. C'est un aspect de ce que les psychologues appellent l'égo-centrisme.

Vers la puberté, l'enfant est comme l'oiseau qui prend son vol, même si les plumes ne sont pas encore très vigoureuses. Il monte son premier et son deuxième étages, même si les fondations sont branlantes. De ce premier étage, il aperçoit des horizons nouveaux qu'il a le désir d'affronter.

A ce moment-là, cette forme d'éducation qui se fait moins par l'expérience tâtonnée ordinaire que par les acquisitions accélérées prend le pas parfois définitivement sur l'éducation profonde.

Les conquêtes, aidées et ordonnées par l'adulte, peuvent être rapides. L'adolescence apparaît de ce point de vue comme la période la plus favorable à la culture et aux connaissances. Mais son développement en fonction du travail de construction profonde qui s'est fait pendant la période physiologiquement la plus sensible a une importance qui est souvent définitive.

Autrement dit, pour l'éducation « scolaire », la période la plus favorable peut se situer au début de l'adolescence. L'éducation tout court, physiologique,

Le professeur Debesse est assez surpris par le thème d'enquête proposé car, selon lui, il n'y a pas de période de la vie de l'homme qui soit la plus favorable. On peut dire seulement que chaque période de la croissance est favorable.

Le professeur Debesse demande qu'on se rapporte plus spécialement aux idées développées dans son livre « Les Etapes de l'Education » et nous autorise à en faire des citations. Dans ce livre, publié en 1952, il est fait mention des périodes successives de l'éducation et de leurs caractéristiques essentielles.

Le professeur Debesse est bien d'accord pour reconnaître le rôle joué par la première enfance dans l'éducation de l'homme. Cette idée, qui n'est pas nouvelle (cf Rousseau), doit nous pousser à réclamer plus de sollicitude, de la part des pouvoirs publics, pour les réalisations scolaires et sociales envers les tout-petits. De même pour l'éducation des parents.

Il reconnaît la justesse des arguments de Freinet contenus dans son livre « Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation », et il remercie l'auteur d'avoir insisté si utilement sur le rôle de l'expérience tâtonnée. Mais cette expérience tâtonnée n'est fondamentale qu'au début de la vie. Dans les autres étapes de l'éducation, elle ne constitue plus le seul moyen, car l'enfant a recours aux autres expériences, aux différents exemples qui viennent s'offrir à lui.

Il y a donc des éducations successives dans la vie de l'homme, autant d'éducatrices qu'il y a d'étapes. Des repères permettent de mesurer, pour chaque période, sa forme propre. L'instituteur a donc son rôle propre à jouer, c'est-à-dire s'occuper uniquement des enfants d'âge primaire (6-14 ans).

Le professeur Debesse nous demande de ne pas l'oublier et, surtout, de ne pas croire seulement à la seule efficacité de l'enseignement primaire, mais aussi au rôle joué par les parents, par les éducateurs de l'adolescence, par la société... L'éducation primaire, selon lui, devrait partir de choses très simples, d'expériences tâtonnées. Les instituteurs croient (on comprend leurs raisons) de leur devoir de « bourrer » l'enfant de connaissances. C'est, au contraire, pendant la période de l'adolescence que l'instruction sera la plus perméable, la plus utile si la préparation primaire a été efficace, si le terrain est prêt à recevoir cette instruction. Car, l'éducation est cause et effet. C'est pendant la période de l'adolescence qu'on doit pouvoir demander le plus à l'enfant et arriver ainsi à la fin du développement éducatif, à un « au-delà », suivant la formule du professeur Wallon. C'est le but assigné par l'enseignement technique, qui doit être en mesure de développer intensément les connaissances intellectuelles et manuelles de l'enfant.

Le professeur Debesse aimerait que le Congrès de l'Ecole Moderne parvienne, plutôt que de discuter sur le thème présenté, à situer la période scolaire dans la vie de l'homme, ce qui amènerait les éducateurs à reconsidérer leur rôle à jouer, qui n'est pas d'enseigner les choses trop tôt, mais plutôt de préparer le terrain favorable à l'éducation qui sera donnée pendant la période adolescente et adulte.

LEROY (Enna, Strasbourg).

expérimentale et sensible plus que consciente et raisonnée, débute à la naissance.

Situer la période scolaire dans la vie de l'homme ! Nous nous appliquons à réduire cet élément scolaire jusqu'à l'éliminer dans les circonstances les plus favorables.

C'est la grande raison d'être de notre lutte contre la scolastique, pour des méthodes naturelles au service de la vie.

C. F.

TÉLÉVISION

Notre camarade Rigobert, à Velizy (Seine-et-Oise), fait partie de la Commission de Télévision à l'Ecole.

Il serait heureux de recevoir des doléances, des critiques ou des témoignages de satisfaction sur les émissions actuelles. Ça lui permettrait de parler avec plus d'autorité aux réunions de cette Commission.

Adressez-lui vos rapports.

COLETTE



En présentant ces quelques pages sur une petite fille de huit ans qui fréquente notre classe, je voudrais montrer qu'au-delà des buts immédiats du dessin (développement de l'esprit d'observation, acquisition de technique, décoration de la classe, préparation d'une exposition, etc.), ce que nous recherchons avant tout, c'est aider l'enfant dans la construction de sa personnalité.

Quand, à cinq ans comme à quatorze ans, on a réalisé quelque chose de beau et d'utile à la société, que ce soit un dessin comme Marlyse, une perceuse pré-historique comme Christian, un pont en craie comme Roger, ou une belle conférence comme Nicole ;

Quand l'enfant constate avec fierté que tous admirent sincèrement son travail ; Quand il sent qu'il prend place parmi les travailleurs, alors il est heureux. Et c'est ce bonheur simple qu'il cherche à retrouver en entreprenant tout de suite un autre travail, semblable à celui qu'il a réussi.

Des obstacles se présenteront à tout moment.

Au maître à aider l'enfant à franchir les plus élevés, ceux qui ralentiraient trop sa course, car il doit aller, au-delà d'une simple épreuve, toujours plus loin, toujours plus haut.

Nous ne disons pas que nous travaillons ainsi du matin au soir et avec tous les enfants (nous expliquerons pourquoi), mais nous constatons qu'en abordant les problèmes de cette façon, nous nous sentons tout naturellement portés vers les enfants. Dans ces instants, nous les aimons comme nos propres enfants, ce qui nous amène à reconsidérer tous les problèmes.

M. BEAUGRAND.

Je n'aime pas trop Colette.

Turbulente ?

Au contraire. Elle fait partie de ces enfants mous, qu'on a envie de secouer. Elle est là, à sa place, le regard fixe et vide, et sa bouche semble irrémédiablement close.

J'ai à cœur de faire fonctionner la classe.

Allons, Colette, un peu de nerfs.

Mais Colette n'a pas de nerfs.

Alors, je l'oublie. Je ne la déteste pas, mais je ne l'aime pas trop.

Mardi soir, elle m'apporte un joli petit dessin, me demandant si elle peut le mettre en peinture.

Elle n'a pas encore peint sur papier grand format et ses autres essais n'ont pas été des réussites.

Dois-je lui donner une grande feuille ?

Le papier et la peinture sont si chers ! Et puis, je n'ai guère le temps de m'occuper d'elle ce soir...

Après tout tant pis, à cent francs près ; donnons-lui sa chance.

Et quelques instants plus tard, Colette se retrouve craie en main, devant une belle feuille de canson.

D'autres enfants se sont accrochés à moi et j'oublie Colette...

Quand je me retourne un peu plus tard, je me trouve en face d'une Colette que je ne connais pas. Elle peint. A coups de pinceaux larges, avec une sûreté bouleversante, elle fait jaillir le personnage.

Je ne dis mot.

Elle travaille vite, sans hésitation. Elle est tout entière à sa création, à tel point que je me demande si ce besoin de peindre grand et beau, longtemps refoulé, n'est pas maintenant pleinement satisfait.

C'est avec la couleur qu'elle s'exprime.

Elle ne parle pas.

Il y a des moments comme celui-là dans la vie où il faut savoir se taire.

Demain elle me dira :

« ... C'est une petite fille qui ramasse des pommes de terre dans son champ. »

Elle revient chez elle avec des paniers pleins de belles pommes de terre grosses comme le poing.

Le jeudi et le dimanche elle ramasse des pommes de terre...

Elle est fatiguée.

Mais elle est heureuse.

Ça la promène.

Et elle fait valser ses paniers.

Les pommes de terre...

Quand on est huit à la maison et que le père boit une bonne partie de ce qu'il gagne, alors on fait cuire de grandes gamellées de pommes de terre.

Quand on les épluche toutes fumantes, elles vous réchauffent les doigts. Sans beurre, c'est bon quand même. On a le ventre bien plein et on n'a plus faim.

Colette peint toujours.

... une petite fille au visage pâle,

des yeux cernés,

un corps maigre

et qui a toujours froid

dans la blouse grise trop longue...

Encore quelques touches.

C'est terminé.

Il est tard, il faut qu'elle parte.

Et Colette me laisse en face de son premier chef-d'œuvre.

Quand elle revient le lendemain matin, elle trouve sa peinture au mur avec un beau cadre blanc.

Tout le monde admire sincèrement.

Je félicite l'artiste.

Elle a d'ailleurs travaillé aussi à la maison : elle apporte un texte d'une grande page sur un cahier tout neuf.

Dans la journée, au cours de la lecture, il était question d'éclair au chocolat.

J'ai demandé si on connaissait la chose.

Ce fut un élan de gourmandise.

Tous en avaient mangé.

Tous sauf Colette qui ne comprend pas, qui regarde ses camarades, me regarde, confuse d'être la seule à ne pas connaître les éclairs au chocolat parce qu'elle vit avec ses parents et ses cinq frères et sœurs dans une pièce et un cagibi.

Au cours de la soirée, elle demande à peindre.

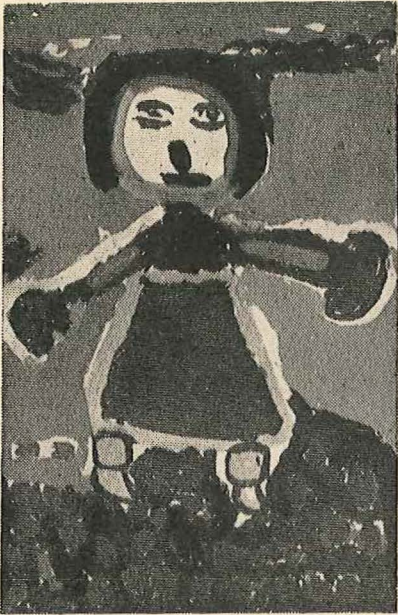
Comme ce n'est pas possible, je lui donne de l'encre de chine et une large plume.

Elle dessine avec amour.

Comme je me penche vers elle, elle me glisse :

— Monsieur, je peux aller à l'École Normale demain ?

En effet, le lendemain, je dois aller faire une cau-



Le dessin de Colette

serie à l'Ecole Normale et j'emmènerai quelques élèves. J'ai retenu quatre petits gars sur qui on peut compter, mais je n'ai pas pensé une seule seconde à Colette, elle est si molle !

L'outil en main, elle attend ma réponse, anxieuse. Ses yeux brillent.

Je me revois petit bonhomme... huit ans...

Non, je n'ai pas le droit de refuser.

— Tu en as parlé à ta maman.

— Oui, elle veut bien.

— Alors, c'est entendu. Demain, je te prendrai chez toi à neuf heures.

Désormais, elle fait partie des bons ouvriers.

Elle ne se doute pas que demain elle saura ce qu'est un éclair au chocolat.

Elle m'arrache à ma rêverie d'une seconde, il lui faut des textes pour demain.

J'écris. Elle dicte avec ce sérieux et cette ténacité qui sont la marque de nos enfants. Comme ceux qui scient, comme ceux qui clouent, comme ceux qui peignent, comme ceux qui lisent, elle travaille.

Ah ! les petites idées qui se cachent dans les recoins de la tête de Colette ! Vous sortez maintenant, belles fraîches, comme un petit enfant. Depuis le temps que vous étouffiez ! A présent, c'est à qui passera la première. On a à peine le temps d'en coucher une sur le papier que déjà une deuxième est là, encore plus belle et plus fraîche, et puis encore une autre, et puis toujours...

« Le dimanche et le jeudi, j'aide maman.

Elle fait le plus gros : elle balaye, elle fait les lits, elle essuie les meubles.

Moi, je fais le plus petit. Je lave la vaisselle et je m'occupe de mon petit frère. Il a un an. Je lui donne à boire au biberon. Je le recharge, puis je le couche dans son petit lit.

Maman est contente, elle me dit en souriant :

— C'est bien. »

Comme vous êtes belles, petites idées de petits enfants ! Plus simples, plus vraies, plus généreuses

que les grandes idées des hommes. Vous faites du bien dans le cœur de ceux qui prennent le temps d'écouter, de regarder et de comprendre.

Maintenant, Colette travaille dans tous les domaines. Elle a réussi à compter une grande addition en 1 mn 45 s. Le champion, Pierre, met 1 mn 51.

Elle me confie :

« Tous les soirs je m'apprends à calculer.

Je demande à ma sœur de me donner des opérations, et je les compte très vite, le plus vite possible.

Puis je les montre à maman.

Elle est contente. Papa aussi.

Cette année je passerai mon brevet de calculatrice.

Je suis heureuse de bien travailler. »

Un peu plus tard, elle vient près de moi et me dicte d'un seul jet le texte suivant (je déplace seulement la dernière phrase).

LE PETIT CHIEN

« Hier soir, en allant au lait, j'ai trouvé un petit chien qui grelottait près d'une maison.

Je l'ai emporté chez moi.

Il avait faim et soif. Je lui ai donné du lait, un peu de pain.

Le lendemain matin, quand je me suis réveillée, je l'ai trouvé mort près de la cuisinière.

Je l'ai pris dans mes bras et je l'ai enterré dans le jardin.

Pauvre petit chien !

Je l'aimais si bien : il était doux, « carresseur » et gentil. Il nous léchait pour nous embrasser.

Je l'ai pleuré de toutes mes forces. »

Demain elle le lira à ses camarades.

Le lendemain,

Comme elle est transformée, notre Colette !

Avec insistance elle demande à écrire au tableau. Elle s'active, elle discute.

On se mit à lire les textes. Elle lit le sien, « Le petit chien ».

Ils votent. Première voix : Colette. Elle a une lueur d'espoir, vite déçue, car cette première voix sera la seule.

Comme elles sont dispersées, j'interviens :

— Il y a parmi ces textes un plus beau que les autres.

Ils finissent par se rendre compte que c'est celui de Colette. Mais elle l'a mal lu.

— Revois-le, Colette, des yeux seulement, puis tu nous le reliras, doucement.

Et elle lit avec beaucoup d'expression, surtout quand elle dit : « Je l'aimais de toutes mes forces ».

— Est-il beau ?

— Oh oui ! on le prend.

Je veux être certain de leur sincérité.

— Voudrais-tu donner ta place, Colette ?

— Oui, à Michel.

Mais les autres hurlent :

— Oh non ! non ! Il est trop beau ! Elle n'en fera peut-être plus d'aussi beaux.

— Crois-tu ?

— Si, j'en ferai encore, répond-elle, pleine de confiance en elle-même, maintenant.

Extrait du Bouquet Champenois,
Bulletin de Liaison du Groupe de l'Aube.

Rencontre entre artiste et éducateurs



Tous les estivants qui séjournent dans l'île de Ré remarquent aux devantures de nombreuses boutiques, des pièces de céramique et de vaisselle, décorées par des scènes retraçant la vie dans l'île. Ces objets, qu'ils emportent volontiers en souvenir, proviennent du petit atelier de René Renaut.

Au cours du stage « Techniques sonores » de l'île de Ré, pendant les vacances 1954, Radio CEL s'y était rendu pour réaliser l'interview de cet artisan.

M. Renaut, peintre à Paris, venait

passer ses vacances dans son village natal avec toute sa famille. Ce séjour annuel, nécessaire à la santé de ses enfants, il l'occupe à construire un four à bois de ses propres mains, et pour son plaisir, décore services, assiettes, plats, etc. réalisant ainsi sa propre expérience. De nombreux commerçants de l'île et de la côte ouest lui passent commande ; bientôt il se fixe définitivement dans l'île et se consacre uniquement à la céramique.

Venu pour obtenir quelques tours de mains et des conseils pour la construction d'un four économique, la discussion s'orienta bientôt sur l'initiation artistique des enfants. C'est avec beaucoup de satisfaction que nous avons écouté les réflexions d'un artiste qui a médité seul ces problèmes, simplement en observant ses enfants, qui ignorait notre mouvement et la concentration des efforts pour l'art enfantin.

Comme par son chemin il est arrivé à des conclusions très voisines des nôtres, il nous a semblé intéressant de vous communiquer son opinion, ne serait-ce que pour apporter une confirmation supplémentaire à tout ce qu'Elise et Freinet ont déjà dit. Voici quelques réflexions recueillies sur le vif, telles que nous les avons enregistrées sur le Combiné sonore de Radio CEL.

C'est déjà avec beaucoup de plaisir que nous avons entendu M. Renaut exprimer son indignation contre les illustrations de la presse enfantine, et son regret de constater la dispersion des efforts en vue d'assainir ce avec quoi les enfants sont en contact.

— Quand on songe que l'on donne ces horribles illustrés comme nourriture à des gosses, c'est lamentable !

Il est heureux qu'il y en ait quelques-uns qui ruent dans les brancards, qui surnagent ; tant d'autres sont aplatis, morts, finis. Que voulez-vous, tout le monde n'est pas doué pour la lutte. Pourtant la lutte donne toujours des résultats. Il y a toujours quelqu'un qui trouve la bonne nourriture. Beaucoup aussi ne savent pas, il suffit d'une parole pour les mettre sur la bonne route et alors, ça fait boule de neige.

— Vous disiez que votre cadette avait réalisé ses premières assiettes à 6 ans et que depuis elle continuait. Comment l'avez-vous initiée ?

— Je crois qu'il faut laisser les jeunes libres ; oui, il faut les laisser libres. « Dessine ce que tu veux », on arrive alors à des résultats. Si on les oblige à faire ce qui ne les intéresse pas, alors, naturellement, ils ne s'y consacrent pas, c'est du temps perdu, il n'y a rien de valable.

Si au contraire le gosse sent qu'il est libre, qu'il peut s'exprimer en toute confiance, alors il se donne. Un gosse,

ça a toujours quelque chose à dire et d'une manière très personnelle, s'il n'a pas été déformé par des principes faux. Il a une audace fantastique, justement parce qu'il se sent libre.

— Vous même, comment avez-vous été initié au dessin ?

— Quand j'étais au lycée, j'avais un professeur qui nous faisait dessiner à longueur d'année la tête de Néron enfant. Ce n'était pas très excitant. Et puis, il est mort, cet homme-là. C'était un brave homme d'ailleurs, mais il est mort. On ne sait pas si c'est parce qu'il avait abusé de la tête de Néron enfant... Il a été remplacé par un jeune, dynamique et qui, à notre grand étonnement, nous a proposé des natures mortes. Comme j'étais assez mauvais sujet, je crayonnais malgré tout autre chose, mais il s'intéressait à ces crayonnages. Bientôt il m'a donné la clé de la classe de dessin ; j'y venais lorsque je le désirais et faisais ce que je voulais. A partir de ce moment, nous sommes devenus des copains.

M. Renaut nous commente quelques assiettes décorées par sa cadette.

— Voici la première : c'est la roi et la reine. Le roi est sur son cheval, il a en main un bâton noir, ce doit être l'insigne de la puissance. La reine, elle, possède la couronne et le château, c'est déjà une ménagère,

Voici l'école des chats avec le maître, les élèves et même l'inspecteur qu'elle n'a pas avantage.

Ça c'est du théâtre, c'est une scène de théâtre. Je ne peux pas vous raconter ce qu'ils se disent, mais ce doit être important.

A la base de tout dessin d'enfant, il y a toujours une histoire. Il ne faut pas s'imaginer qu'ils font cela uniquement du point de vue graphique.

Puis, prenant d'autres réalisations : la fête nationale, pour la fête des mères, etc.

— Regardez l'évolution de Didi. Le graphisme a remarquablement évolué, sa technique du pinceau également.

Mais maintenant elle a 11 ans et ne fait plus rien. Elle joue à la balle. Ce n'est pas qu'elle ne soit plus capable de dessiner, elle travaille sur le papier. Elle a réalisé des **dessins qui sont étonnants**, mais faire une assiette, non... c'est trop long ; il faut bien jouer à la balle, au jokari, aller à bicyclette. Mais je suis tranquille car elle éprouve le **besoin de dessiner**, mais elle semble s'orienter plus vers le trait, le travail au fusain même.

D'une façon générale, je ne m'en occupe pas. Je lui donne parfois une petite explication ; j'ajoute : « Il faut que tu trouves le reste toute seule », et ça donne des résultats.

Voici quelque temps, elle s'est mise à copier un dessin... alors j'ai bondi. C'était peut-être de ma faute, je ne lui

avais pas fourni ce qui lui aurait permis de progresser.

— Pensez-vous qu'à la base de toute création artistique, il doit y avoir l'observation ?

— A la base, il y a l'observation. Il faut prendre sa nourriture dans la nature. C'est comme dans la fable d'Antée, on reprend sa force chaque fois que l'on touche terre. Il faut toujours se replonger dans la nature. On y trouve toutes les formes, toutes les couleurs, toutes les harmonies. **Ensuite, naturellement, on assimile toute cette nourriture et suivant sa personnalité on s'exprime de telle ou telle façon.**

— Comment concevez-vous cette observation. Doit-elle être dirigée ou laissée au libre désir de l'enfant ?

— Ce peut être les deux. Tout enfant observe ce qui l'entoure, mais je crois que l'on doit développer cette habitude et lui montrer à observer afin qu'il puisse ensuite tirer l'essence des choses. Ensuite il peut broder. Il peut être amené à faire un dessin très précis, comme un dessin scientifique, mais attention, ce n'est pas un but. **Il faut simplement lui apprendre à voir les différences entre les objets et les analyser.** Il n'y a pas que le dessin d'ailleurs qui contribue à ce but. **Mais une fleur, ça se lit comme un livre... C'est plein d'enseignement, une fleur, dans les courbes, dans les formes, dans les harmonies de couleurs...**

Et croyez-moi, la liberté, c'est ce qu'il y a de mieux...

GUÉRIN et le stage « Techniques sonores »
de l'île de Ré.

LA DISCIPLINE A L'ECOLE

DES PIONS ET DES HOMMES

Nous sommes loin d'avoir épuisé le sujet, le débat reste ouvert.

Le CERCLE D'ETUDE DE L'ENFANT de Strasbourg en a récemment discuté. La façon dont le problème a été posé et les conclusions qui en ont été tirées nous sont d'autant plus précieuses qu'elles résultent d'une confrontation, que nous souhaitons permanente, des positions de parents, d'éducateurs du 2^e degré et de camarades de notre mouvement.

Nous donnons ci-dessous le compte rendu que nous en avons envoyé notre camarade Uberchlaag.

Nous rappelons que nous sommes partisans d'une discipline sérieuse et profonde que nous estimons nécessaire pour les éducateurs, pour l'équilibre et le travail des enfants et pour leur préparation à la vie sociale et active de demain.

sur ces exigences, l'Ecole a droit alors à une partie de cette admiration qui va à l'armée et à l'industrie. Là aussi, l'exactitude, la soumission, l'identité des manœuvres doivent être conduites à la perfection. D'une classe de 50 élèves, M. Arnaud est peut-être le seul maître utile, le seul capable de concevoir et de réaliser l'aspect « industriel » du travail qu'on lui propose : faire lire, interroger, commander un bataillon d'enfants durant l'heure consacrée au calcul ou à la conjugaison sans oublier personne et sans permettre à quiconque de désertir en jouant ou en rêvant. Et pendant près de quarante ans, il engagera une bataille contre la montre et mènera une lutte d'usure contre la nervosité des uns et la lenteur des autres avec l'appui de sanctions ridicules : « Vous me ferez 20 lignes ! » Aussi n'est-il pas étonnant qu'en fin de carrière, M. Arnaud n'ait pour seul compagnon des vieux jours que la menace de crises cardiaques héritée d'un long surmenage.

PIONS MALGRE EUX

Par pitié pour le vieux maître autant que pour ses élèves, le public n'eut pas beaucoup d'hésitation

Compte rendu d'une séance de discussion au Cercle d'Etudes de l'enfant de Strasbourg

La légende et même, tout près de nous, la légende cinématographique, n'ont jamais résisté au plaisir de faire du maître d'école et du professeur, un pion, un robot de la discipline. Elles s'alimentent ainsi à une source traditionnelle du burlesque : le comportement automatique de l'homme porte toujours au rire, et plus rarement, depuis Chaplin, à la méditation.

C'est cette dernière attitude que prit pourtant l'équipe de débat, à la suite de la projection d'extraits du film « L'Ecole buissonnière ». Sous les tics professionnels du vieux maître, M. Arnaud, n'était-il pas possible de soupçonner, sinon une grandeur morale, du moins des intentions généreuses ? M. Fromageat en tenta la démonstration. Ce que nous devons à nos vieux maîtres, c'est le sens du travail ordonné, d'une tenue sans relâchement, de l'exactitude (« l'heure, c'est l'heure »). En mettant l'accent

à plébisciter le jeune instituteur du film, M. Pascal, sans prendre conscience peut-être que cette sympathie n'allait qu'à un des aspects du problème : les relations maître-enfants. Car que demandent les parents ? Une école bienveillante ou une école efficace ? Un élève heureux ou un bachelier ? Dans *une classe de 25 enfants*, c'est-à-dire dans une classe à l'échelle humaine, les deux vœux sont peut-être conciliables. Mais au delà de cet effectif, conjuguer l'agréable à l'utile relève du tour de force. Aussi les pionniers de l'Education Moderne, et Freinet — qui inspira le film projeté — en tête, considèrent ils que le progrès en pédagogie est d'abord tributaire de la démographie scolaire.

Ce que l'équipe de débat n'a peut-être pas assez fait deviner au public, c'est qu'on ne choisit pas toujours d'être M. Arnaud, le maître-pion, ou M. Pascal, le maître-guide. On choisit de moins en moins, à l'heure où les classes de 50 élèves redevennent réalité courante. Placé dans une telle situation, le maître se transforme, sans s'en douter, en petit ingénieur de l'organisation du travail. Il s'improvise tout à la fois chronométré, contremaître et ouvrier-régleur. Il estime les proportions, la répartition de son enseignement et s'use à adapter les enfants à sa chaîne de travail où les boulons à visser sont la mémorisation successive d'une liste de chefs-lieux, de la règle de trois, des exceptions grammaticales et des dix vers de Musset. Le pion n'est pas insensible de nature. Il sacrifie la douceur et la compréhension aux nécessités d'un système où le sentiment est un élément perturbateur. Bref, les classes surchargées engendrent les pions, comme les communautés enfantines font naître des chefs d'équipes.

L'AUTORITE EST UN BESOIN CHEZ L'ENFANT

M. Arnaud pensait peut-être trop « organisation du travail » et pas assez « utilisation des intérêts et des passions enfantines ». L'enfant garde souvent une reconnaissance émue à ceux qui lui ont appris à exploiter ses ressources personnelles et qui lui ont permis d'être, au moins dans une matière, « premier du peloton ». Toute l'équipe de débat, Mme Bastian, M. Galland, M. et Mme Miguet ont dit les avanta-

ges qu'ils retireraient d'une discipline obtenue par la persuasion. La persuasion n'est pas nécessairement sermoneuse. Elle aide l'enfant à prendre conscience de ses besoins et de ses intérêts. M. Miguet, qui a la responsabilité d'une classe de première, souligne que les adolescents ne se plient qu'hypocritement à une discipline extérieure, mais participent religieusement à une démonstration bien faite. Le chahut symptomatise un enseignement déficient comme la fièvre signale la maladie. Pourtant le chahut même, remarquera Mme Bastian, prouve le désir chez l'enfant d'une autorité. Il ne se fait pas anarchiquement, sans traditions, sans règles, sans meneur. L'enfant n'est pas anarchisant de nature comme on conclut parfois trop rapidement. Dès qu'il prend goût aux jeux collectifs, il s'attache à des meneurs, à des modèles, à des rites. Mais ceux-ci doivent être à son niveau. C'est ce qu'a oublié parfois l'Ecole traditionnelle. Les communautés d'enfants ont eu l'habileté et le réalisme pédagogiques de rendre les enfants eux-mêmes législateurs de leurs habitudes quotidiennes. Les écoles nouvelles, les coopératives scolaires entreprennent la même initiation au self-government.

Partant de là, M. Galland se chargea de donner du maître d'école une physionomie un peu plus réelle, plus terrestre que celle évoquée par M. Pascal dans le film. De se sentir « chargé d'âmes » ne l'empêche pas de voir avec lucidité les impératifs pédagogiques : le programme, les examens. Mais il réalisera ceux-ci, non en suivant un ordre et une méthode arbitraires, mais en prenant appui sur les intérêts de l'enfant. La curiosité de l'enfant est fugace, réplique-t-on. Au maître de la stabiliser, de l'enrichir et d'aider l'enfant à découvrir les multiples prolongements d'une unique question. Tournant le dos à l'encyclopédisme, le maître revient alors à une conception de l'enseignement où son rôle est d'abord d'apprendre à penser juste.

Ainsi l'autorité à l'école est le fruit d'une intelligente mise en œuvre de l'activité enfantine beaucoup plus que le résultat d'un code disciplinaire strictement appliqué et l'on comprend qu'être autoritaire ce n'est pas nécessairement avoir de l'autorité, c'est souvent même risquer de la perdre.

R. U.

Le livre d'Elise FREINET :

"LA SANTÉ DE L'ENFANT"

vient de paraître (réédition très augmentée).

Il est en vente au prix de 600 francs.

(Remise 10 % et envoi franco pour toutes les commandes passées directement à la C.E.L.)

UNE CAUSE de l'insuffisance de l'enseignement du calcul

MANQUE DE LIAISON

ENTRE LES SIGNAUX

SENSORIELS

ET LES CONNAISSANCES

MATHÉMATIQUES

LES COUPURES

OU HIATUS

Pendant de nombreuses années, nous nous sommes appliqués à moderniser, théoriquement et techniquement, notre enseignement de la langue par l'expression libre, et parallèlement, notre enseignement de l'expression par le dessin et la peinture.

Nos résultats dans ce domaine sont aujourd'hui définitifs. Ils ont marqué, ils marquent et marqueront notre pédagogie.

Nous avons entrepris maintenant de moderniser notre enseignement de l'Histoire, des sciences, et du calcul. Nos publications sur le Calcul Vivant témoignent, comme pour le Français, de notre souci de partir de la base, qui est, toujours, expérience dans le milieu, au service des exigences de la vie. Nous n'en sommes qu'au début de nos recherches et de nos étonnements. Et c'est justement parce que nous en sommes, nous aussi, à cette phase expérimentale, que nous apprécions les efforts parallèles des spécialistes qui reposent et se reposent les problèmes, qui osent s'attaquer aux formules, que d'aucuns voudraient bien définitives, de la scolastique, même si elles ont été illustrées par des noms et des renommées imposants.

C'est ainsi que nous faisons nôtre la critique, à notre avis très pertinente, formulée par notre ami Rogerie sur l'œuvre de J. Piaget. Nous avons déjà eu l'occasion de le dire ici : Piaget a trop souvent — sinon exclusivement — mesuré les aptitudes et les réactions des oiseaux en cage. Les conclusions ne sont pas forcément valables pour les enfants qui sont habitués à des formes de travail et d'expression plus naturelles et plus vivantes.

C'est sous cet angle, qui ne sous-estime nullement l'œuvre considérable de Jean Piaget — que devront un jour être réexaminées et reconsidérées quelques-unes de ses conclusions.

C. F.

Les insuffisances de l'enseignement du calcul tiennent pour une large part et peut-être dans leur totalité, à la méthode suivie pour l'apprentissage de la langue mathématique. Cet apprentissage, de l'École maternelle aux classes préparatoires aux grandes écoles, est conduit de telle sorte qu'il ne s'établit pas de liaison durable entre les signaux sensoriels que les élèves reçoivent du monde extérieur à leur enceinte corporelle ou de leur propre corps, et les connaissances mathématiques. Ces signaux sensoriels devraient provoquer des répliques en langage numérique ou graphique. Il n'en est pas ainsi. Signaux sensoriels, d'une part, notions, lois et règles mathématiques, d'autre part, restent séparés par des coupures plus ou moins profondes. Là, où devrait y avoir liaison biologique, il se trouve quelquefois plusieurs solutions de continuité, plusieurs hiatus superposés.

C'est à l'existence de ces hiatus qu'il faut attribuer l'embarras éprouvé par les élèves pour déterminer la suite et la nature des opérations arithmétiques à effectuer, pour obtenir les solutions de leurs problèmes. Ce sont ces hiatus ou coupures qui expliquent que tant de connaissances scientifiques, acquises avec tant de peine, pour passer des examens souvent difficiles, restent sans emploi, les études terminées et finissent par s'évanouir dans l'oubli, sans avoir reçu aucune application, parce que sans liaison avec les réalités pratiques. Elles n'ont pas été évoquées, recrées et enrichies dans les circonstances où elles devraient être normalement utilisées.

Entre les divers ensembles d'événements de la vie réelle et les formes mathématiques qui les symbolisent par des relations, se trouvent souvent plusieurs de ces coupures qui finissent par séparer dans le domaine de l'action, la théorie, de la pratique et dans celui de la pensée, les mathématiques de la réalité.

C'est ce manque de liaison entre leurs perceptions venues du contact avec la réalité extérieure ou intérieure, et leur enveloppe corporelle, qui fait dire à tant de personnes qu'elles ne comprennent pas les mathématiques. Si, au surplus, elles n'en aperçoivent pas l'utilité, ou, si elles désespèrent de pouvoir s'en servir, faute de les comprendre, elles ne sont plus dans les conditions affectives indispensables à l'acquisition des connaissances mathématiques ; elles deviennent imperméables à leur enseignement. Les erreurs d'une pédagogie anachronique éliminent toute préoccupation de culture, ne laissent subsister du développement harmonieux d'une pensée merveilleusement précise, qu'un « squelette de sèche technicité ; les retentissements affectifs de leçons tatillonnes, mortellement ennuyeuses » (1), amènent trop d'élèves au dégoût, puis à un mépris pour tout ce qui est « chiffré, mesuré, raisonné » (2).

(1) Tobias Dantzig. — « Le Mystère des nombres et des formes » de Marcel Boll (Introduction).

(2) M^{mes} Truillet et Audouze. — « Ecole Libératrice », 6 novembre 1953.

La méthode naturelle d'apprentissage de la langue mathématique Les obstacles à son développement

Sans doute, le comportement des élèves, au sortir des écoles primaires, n'accuse pas, à l'encontre des mathématiques, les réactions excessives que nous venons de décrire ; celles-ci caractérisent plutôt l'attitude d'élèves ayant poussé leurs études quelques années au-delà. Nous ajouterons même, que l'Ecole primaire, tournant le dos à une conception exclusivement déductive des mathématiques, s'est engagée dans une pédagogie où le concret joue un rôle d'importance croissante. Mais elle n'est pas encore allée assez loin dans cette voie, devant mener à une méthode d'enseignement du calcul, où les élèves commenceront à vivre les événements mathématiques qui constituent l'origine génétique des notions, des lois et des règles.

Cet achèvement de la pédagogie du calcul, à l'Ecole primaire, peut être réalisé dans peu d'années. Il faut continuer et, si possible, accélérer l'heureuse évolution commencée depuis près de soixante ans.

Il n'y a pas encore très longtemps que les instituteurs prétendaient faire connaître le mètre aux enfants, en leur faisant réciter qu'il était la dix-millionième partie du quart du méridien terrestre. Ceux d'aujourd'hui préfèrent montrer une barre de 1 mètre et dire simplement : « Le mètre c'est cela ». C'est un progrès considérable, il marque la voie où il faut persévérer. Ce n'est pas toujours facile, car on a souvent de la peine à la reconnaître. On y rencontre des obstacles divers. Nous connaissons une institutrice qui, il y a une vingtaine d'années déjà, faisait connaître le cm. à ses élèves du cours élémentaire, par la manière expérimentale, c'est-à-dire, en montrant des cm. isolément. Une de ces élèves, dont le père s'occupait à la maison, restait insatisfaite de cette explication et hasarda :

« Je sais ce que c'est qu'un cm.

— Dis ce que c'est.

— Le cm c'est la centième partie du mètre. C'est mon papa qui me l'a dit. »

Il y a fort à parier que cette petite fille préférait le point de vue de son père à celui de sa maîtresse ; il lui semblait plus savant, ce qui est exact, et à ce titre seul, il devait avoir sa préférence ; peu importait qu'elle n'en pénétra point le sens. Pour elle, ce n'était qu'un simple alignement verbal. On peut, en effet, développer chez l'enfant un certain goût pour des formules qu'il ne peut comprendre. Certains éducateurs ne s'en effrayent point et pensent qu'il convient, avant tout, de fixer ces formules dans la mémoire de l'élève et d'attendre qu'un hypothétique développement de l'intelligence les lui fasse comprendre. C'est renverser l'ordre génétique ; celui-ci montre que l'intelligence se développe par les actions intellectuelles, qui rattachent les symboles aux réalités sensibles et non par le jeu de mécanismes aveugles, comme le sont ceux qu'utilisent certains exercices, dits de mémoire.

Les maîtres, qui voient les choses sous un point de vue diamétralement opposé au nôtre, ne sont pas l'exception. Il n'est pas rare non plus que leurs chefs pédagogiques partagent leur façon de voir et leur recommandent de ne point s'attarder dans le domaine de l'expérience, de passer dans l'abstrait le plus vite possible. Pour les uns et pour les autres, le recours au concret est un mal nécessaire que l'on ne connaîtrait pas avec des enfants suffisamment intelligents. Quant à l'acte mathématique vécu par l'élève, ils sont loin de penser qu'en lui réside la source de la connaissance ; ils n'y pensent guère,

et bien qu'il soit courant de l'utiliser dans les manipulations des bûchettes pour l'initiation aux règles de l'addition et de la soustraction, ils ne voient, en ces expériences mathématiques, qu'une espèce de pis-aller regrettable, valable tout au plus dans quelques cas particuliers.

Les théories de la connaissance

Ce sont des conceptions s'opposant avec une genèse naturelle des connaissances mathématiques. J'en fais état, car elles font obstacle à l'accélération de l'heureuse évolution de la pédagogie du calcul.

Elles sont en liaison avec une théorie de la connaissance venue des antiques métaphysiques et qui admet l'absolue nécessité de notions de nature supra-sensibles et préexistantes dans notre esprit, pour que l'expérience puisse y développer des connaissances nouvelles.

Cette théorie est postulée dans la plupart des laboratoires, où l'on s'efforce actuellement d'édifier une psychopédagogie du calcul en remplacement de celle couramment pratiquée et qui aboutit aux résultats notoirement insuffisants précédemment définis.

La genèse du nombre chez l'enfant d'après J. PIAGET

Cette théorie de la connaissance a conduit Jean Piaget à conclure que la genèse du nombre chez l'enfant est une construction mentale, édifiée, grâce à une certaine activité catégorielle portant sur des notions qui doivent se former préalablement avant que ne puisse se constituer celle de nombre. Ces notions seraient la conservation des quantités, l'invariance des ensembles, la correspondance terme à terme cardinale et ordinale, la sériation, la similitude ou correspondance sériale, l'ordination et la cardination, si toutefois j'ai réussi à bien comprendre le langage, assez hermétique pour moi, dans lequel s'exprime le psychologue genevois.

Ainsi, l'enfant accéderait au nombre par une construction effectuée sur le mode de la logique de l'adulte, c'est-à-dire par l'effet d'une certaine activité procédant par syllogismes plus ou moins consciemment formulés.

Examen critique de l'étude de Jean Piaget

Mes expériences sur l'acquisition par les enfants du langage mathématique, me portent à douter de l'exactitude des conclusions de J. Piaget.

Cependant, celles-ci n'ont pas été formulées à la légère, mais à la suite d'expériences minutieuses et scientifiquement conduites. On aurait tort, sans doute, de ne pas en convenir. Pourtant, je fais remarquer que ces expériences n'avaient pas pour but de provoquer la genèse du nombre ; elles n'étaient pas « formatives », s'il est permis d'user de cette expression ; elles avaient pour objet de s'informer sur l'outillage mental des enfants de 5 à 7 ans, dans le domaine de la construction du nombre. En d'autres termes, les expériences, relatées dans « La genèse du nombre chez l'enfant », déterminaient le comportement mathématique des élèves. Elles ne pouvaient que noter des résultats dépendant, pour une large part, du traitement pédagogique subi par eux. Il y a tout lieu de penser que ce traitement était celui couramment pratiqué ; c'est-à-dire celui où le maître tente de faire passer directement dans l'outillage mental des élèves, les notions acquises de l'adulte, grâce à des moyens divers, dans lesquels l'action verbale conserve une large primauté. Dans ce traitement, il n'est pas fait appel à la spontanéité des élèves, à leur aptitude à intellectualiser, selon leurs normes propres, leurs expériences vécues et à

constituer eux-mêmes un outillage mental à leur mesure. Il ne semble pas, non plus, que les élèves étudiés par Piaget aient jamais été placés dans des conditions matérielles, intellectuelles et affectives propres à favoriser, au maximum, leur activité mathématique spontanée, à la stimuler et à la faciliter, afin qu'elle atteigne plus aisément ses fins parmi lesquelles nous trouvons : 1° la réinvention des nombres, 2° leur emploi correct, et 3° l'énoncé des relations numériques, en réplique de la stimulation provoquée par les faits de la vie.

Les expériences de Piaget étaient, elles-mêmes, conduites d'après la ligne de la pédagogie, selon laquelle les élèves avaient été enseignés. Il ne pouvait, du reste, en être autrement. Si elles avaient procédé d'une autre pédagogie et d'une théorie de la connaissance différente, elles auraient commencé par interférer avec les résultats donnés par les leçons et exercices scolaires habituels des élèves et produit un trouble de leur comportement, au lieu d'en déterminer les caractéristiques.

Les expériences de J. Piaget ne pouvaient donc que relever les effets du traitement psychopédagogique subi par les élèves ; c'est-à-dire les effets d'us, en grande partie, aux essais du transfert direct, dans l'outillage mental de ces élèves, des concepts (3) qui, dans l'esprit de l'adulte, sont associés à la notion de nombre. Une autre expérimentation, portant sur des élèves ayant subi un traitement psychopédagogique autre, par exemple, celui que je propose par la suite, aurait donné des résultats différents de ceux dont fait état J. Piaget.

Toutefois, quelle que soit la psychopédagogie formant le cadre du traitement pédagogique adopté, c'est-à-dire quelle que soit la théorie de la connaissance dont procède ce traitement ; c'est-à-dire encore quelle que soit la route suivie, le but est le même : enrichir l'outillage mental des élèves en les munissant de l'idée de nombre, l'une des plus nettes, des plus pénétrantes et des plus fécondes que les hommes aient réussi à puiser dans l'expérience (4). Or, il ne peut subsister aucun doute à ce sujet. Arrivé au terme de la première phase de sa formation, celle du nombre entier absolu, l'idée générale que constitue ce nombre implique bien les notions citées par J. Piaget et rappelés plus haut, à savoir : la conservation des quantités et l'invariance des ensembles, la correspondance terme à terme ordinale et cardinale, la sériation, la correspondance sériale, l'ordination et la cardination.

En définitive, ce que J. Piaget appelle : « la genèse du nombre chez l'enfant », nous apparaît seulement comme une genèse possible, celle qui se trouve réalisée, lorsque les élèves subissent le traitement pédagogique, découlant de la psychopédagogie courante qui, elle-même, est conçue d'après ce que l'on peut appeler la théorie classique de la connaissance. Cette théorie repose sur l'hypothèse qu'une idée résulte de la composition de plusieurs autres ; cette composition dépendant de la nature même des idées, l'expérience, quand elle intervient, ne jouant qu'un rôle de catalyseur au sens où l'entendent les chimistes.

Les trois phases d'évolution de J. Piaget

La genèse analysée par Piaget fait apparaître trois phases dans l'évolution de la pensée de l'enfant qui est une façon de réagir à l'action verbale du maître. Ce n'est qu'à la troisième phase que sa pensée parvient à coïncider verbalement avec celle de l'adulte. Encore convient-il de remarquer qu'au cours de cette évolution, qui s'étend en gros de 5 à 7 ans, les élèves ont dû être influencés par leurs expériences personnelles, faites en dehors de l'école et réalisées au hasard des circonstances qui peuvent être ou

favorables à la transformation souhaitée par l'école, ou, au contraire, avoir un effet fâcheux de déviation ou d'inhibition.

En définitive, l'étude de J. Piaget, si j'ai réussi à en pénétrer le sens exact, comprend, avec une analyse minutieuse de la notion de nombre entier absolu chez l'adulte, la description des phases par lesquelles passe le comportement des enfants de 5 à 7 ans environ, relativement aux expériences décrites dans l'ouvrage ; lorsqu'ils sont soumis au traitement psychopédagogique couramment pratiqué.

Quel parti tirer de l'étude de J. Piaget ?

La recherche scientifique

Connaissances positives et connaissances négatives

Si nous nous posons la question de savoir ce que l'on peut tirer pour améliorer le rendement manifestement insuffisant de la psychopédagogie étudiée, nous sommes assez embarrassés pour y répondre ; bien que nous ne puissions penser que cette étude approfondie puisse être inutile aux progrès de l'enseignement du calcul. Tous ceux qui ont pratiqué la recherche scientifique savent qu'elle aboutit tantôt à la découverte de ce qui est ou de ce qu'il faut faire, tantôt à celle de ce qui n'est pas et de ce que l'on ne doit pas faire ; dans les deux cas, c'est-à-dire, que la découverte soit positive ou négative, elle est également indispensable au progrès de la pensée humaine.

Mais laissons de côté ces considérations sur les travaux de recherche en général, pour revenir à notre sujet.

Pourquoi cette étude critique de celle de Piaget ?

Le combinat Enfant - Ecole - Milieu

Je m'efforce de remédier aux insuffisances graves de l'enseignement courant du calcul en contribuant à l'édification d'une nouvelle psychopédagogie ; mais avant d'en préciser les caractéristiques, il me semble nécessaire de donner les raisons qui m'ont conduit à faire un examen critique de l'étude de J. Piaget sur la genèse du nombre chez l'enfant. Ces raisons sont multiples.

La principale, celle dont dérivent les autres, est qu'il est important de faire remarquer, ainsi que je l'ai dit, que ce n'était qu'une genèse possible, et non point une genèse unique ; la genèse nécessairement déterminée par la psychologie de l'enfant. Ainsi, l'étude de J. Piaget apparaîtra plus nettement aux yeux des lecteurs, non point comme celle de la genèse du nombre, mais comme celle du combinat Enfant - Ecole - Milieu. On est trop souvent conduit, comme J. Piaget, à isoler à son insu l'enfant des milieux où il a vécu et de celui où il vit, au moment où on l'observe et de considérer ses actions ou ses pensées comme caractérisant sa nature psychologique, alors qu'elles ne font que définir ses réactions, son comportement. Cette dernière façon de faire caractérise une attitude qui conduit à rechercher, en toutes occasions, des rapports, des relations, alors que l'attitude contraire aboutit à attribuer aux êtres et aux choses des qualités ou des « pouvoirs » spécifiques, parfaitement illusoire.

Nous ne soulevons pas ici une vaine querelle. Les deux attitudes, dont nous venons de parler, ont, sans doute, chacune, leur raison d'être ; mais dans le domaine de la détermination des actions efficaces,

(3) ... ces concepts sont des produits de l'analyse, du nombre, non des facteurs.

(4) D'après M. Boll : « *Le mystère des nombres et des formes* ».

seule, la recherche des relations peut conduire au progrès dans la voie de l'efficience. Or, nous sommes bien dans ce domaine quand il est question de reconsidérer l'enseignement du calcul pour en améliorer le rendement pratique.

Les recherches psychopédagogiques La « bosse » des mathématiques

J. Piaget s'est acquis une grande autorité par ses travaux : il bénéficie d'une large audience parmi tous ceux que préoccupe le problème pédagogique, en tant que problème social. Ce problème, bien résolu, assurerait la transmission du patrimoine spirituel dans des conditions beaucoup plus favorables aux progrès de la culture que celles d'aujourd'hui. Aussi, on peut présumer, avec la quasi certitude de ne point se tromper, que les problèmes des techniques d'enseignement vont attirer un nombre croissant de chercheurs. Il n'y a pas encore longtemps, le travail de recherche, pour améliorer le rendement de ces techniques, était assuré presque exclusivement par les maîtres du premier degré et surtout ceux des classes maternelles. De grands progrès ont été réalisés pour ce qui concerne la langue maternelle. Les techniques d'enseignement du calcul et du langage mathématique, en général, sous ses deux formes graphiques et numériques, ont été améliorées également ; mais dans une bien plus faible mesure, surtout celles utilisées à partir du cours élémentaire deuxième année. Or, il se trouve que l'usage du langage mathématique tend à prendre de l'extension avec l'évolution des techniques modernes. Déjà, un certain nombre de chercheurs ont pris conscience de l'insuffisance certaine de l'actuelle pédagogie des mathématiques ; mais ils ne forment qu'un groupe trop restreint ; ce sont des pionniers isolés. La masse des éducateurs continuent à suivre les sentiers battus, sans prendre une conscience suffisante du rendement médiocre des méthodes suivies, comme de leur nocivité, puisqu'elles amènent à un mépris définitif pour tout « ce qui est mesuré, chiffré, raisonné ». Si on leur fait remarquer la gravité de ce mépris, à l'égard de cette langue mathématique qui, seule, a pu per-

mettre le prodigieux développement scientifique, ils l'attribuent à une déficience intellectuelle ; pour eux, certains élèves n'ont pas la « bosse des mathématiques » et ils s'en tiennent là ; ils ne soupçonnent pas la possibilité, à la base, d'une erreur pédagogique, étant certains de la valeur de leurs connaissances et, par suite, de celles qu'ils ont transmises aux élèves. La qualité du savoir en mathématique de ces maîtres ne saurait être contestée. Il en est tout autrement de leur capacité pédagogique ; sur ce point, leur ignorance est parfois totale. Un maître éminent de la science, H. Le Chatelier, m'écrivait : « La plupart des professeurs ne soupçonnent pas l'existence de la pédagogie » (5).

Culture et pédagogie La réforme pédagogique

Depuis 1930, des progrès ont été réalisés certainement, mais l'ont été dans des conditions peu favorables, car il n'y a pas bien longtemps encore, le problème pédagogique était implicitement ignoré par certains bureaux de l'administration centrale de l'Education nationale. On pensait alors qu'il suffisait de former des maîtres cultivés pour avoir, du même coup, de bons pédagogues. Cette façon de voir s'harmonisait avec la croyance que l'unique méthode de transmission du savoir consistait à opérer son transfert du professeur à l'élève par le canal du verbe. Un tel état d'esprit, qui a des composantes inconscientes, n'a pu disparaître brusquement ; il s'est affaibli progressivement, mais n'a pas manqué de faire frein et de retarder la profonde réforme pédagogique nécessitée par les graves échecs de l'enseignement des mathématiques, réforme qui doit débiter par celle de la formation des maîtres futurs.

Cette réforme, vue sous un autre aspect, consistera à instaurer une nouvelle psychopédagogie, en rapport avec les possibilités des élèves et, par cela, améliorant le rendement de l'enseignement.

Ph. ROGERIE
Châteauneuf-la-Forêt (Haute-Vienne).

(5) Extrait d'une lettre adressée à l'auteur de cette étude.

Quelques réflexions au sujet de l'enseignement de l'histoire au cours moyen et au C. F. E. P.

Le programme de cette année porte sur la période contemporaine. C'est certainement la période la plus difficile à étudier. L'histoire des institutions (constitution et autres) n'est pas à la portée des élèves du C. Moyen. D'ailleurs, ceux-ci n'étudiant pas l'instruction civique n'ont pas de point de comparaison entre les institutions actuelles et les institutions anciennes.

Voici un procédé permettant de replacer les événements dans l'ordre chronologique, sans commettre de trop grosses erreurs. Au début j'ai distribué un tableau faisant connaître la liste des gouvernements qui se sont succédés de 1815 à 1954 en réservant à chacun un espace proportionnel à sa durée. Chaque élève a ouvert un cahier d'histoire. Nous avons réservé deux pages (face à face recto et verso) à chacune des périodes suivantes : 1815-1830 ; 1830-1851 ; 1851-1875 ; 1875-1900 ; 1900-1920 ; 1920-1938 ; 1938-1945. Chaque fois que nous étudions un nouvel événement (histoire politique, ou histoire de la civilisation) nous le notons sur les pages réservées à la période où il s'est produit. Les élèves peuvent aussi coller des vignettes (timbres-images), noter les événements d'histoire locale (exemple : 1872 ; construction de la

route) et même des événements d'ordre familial, (1868 : naissance de mon grand-père paternel). L'enseignement de l'histoire est ainsi rendu plus attrayant, plus actif.

Nous avons en mairie une masse de documents. La première leçon de l'année a été : mon village en 1815. Les éléments ont été tirés de la comparaison du plan cadastral de 1817 avec celui de 1953 ; des registres de l'état civil (les métiers : mendiant, tisserand, radelier) — du registre de délibérations du Conseil Municipal (fourniture de fourrage pour les armées d'occupation, achat de médicaments pour lutter contre le choléra), etc...

La seconde leçon, amorcée dès la première, a été la France en 1815 (comparons avec la France d'aujourd'hui) frontières, population, colonie, comment on vivait, comment on se déplaçait, etc...)

Je pense qu'il est bon d'alterner les leçons d'histoire ordinaire avec celles de la civilisation.

Et malgré tout, ne nous faisons pas d'illusion sur les résultats : Nous continuerons à trouver des « perles » dans les réponses de nos élèves.

R. PERRON (Jura).

L'enseignement de l'histoire

Nous n'utiliserons que fort peu de place dans ce n° à la grande discussion (constructive) en cours dans l'Éducateur de Travail et qui intéresse de si nombreux camarades.

Mais nous pourrions poser ici une question de principe.

Nous avons porté sur nos plans de travail de lundi dernier, dans le cadre de la transformation industrielle au cours du XIX^e siècle, l'étude de Franklin et le paratonnerre.

Mais nous n'avons rien trouvé dans notre fichier, rien dans les livres de sciences. Nous avons alors ouvert le Bernard et Redon CEP. L'élève qui était à côté de moi et qui paraissait mieux au courant que moi sur l'utilité de cette recherche, me dit d'un air convaincu et un peu dédaigneux :

— Oh ! là, il n'y a que des guerres !

Et, effectivement, je ne voyais moi-même danser à travers ces feuilles que les éléments de cette histoire que nous avons nous-mêmes oubliée parce qu'elle est sans fondement et qu'elle nous dépasse.

Je crois alors qu'il faudrait poser très sérieusement la question et mener les enquêtes qui s'imposent pour savoir :

1° Si les enfants ont quelque aptitude à comprendre la valeur historique possible de ce résidu de politique qui transparait à travers l'histoire des rois.

2° Même question pour ce qui concerne les guerres et les traités. L'adulte non spécialiste y comprend-il autre chose que des mots ? Et l'enfant, en conséquence, a-t-il la moindre aptitude à en tirer un quelconque profit ?

3° Pour ce qui concerne la période du XIX^e siècle, par exemple, qui est celle pour laquelle ces études sembleraient avoir le plus de résonance, pensez-vous que l'enfant est apte à étudier et à comprendre l'évolution politique qui, de Restauration en Révolutions, a préparé la III^e République ?

4° Ou bien n'y aurait-il pas lieu d'abandonner cette histoire politique et guerrière qui n'est absolument pas du domaine des enfants de l'âge primaire, pour se consacrer, en profondeur, à la véritable histoire dont les faits historiques ne seront bien souvent que des jalons — mais des jalons solides qui permettront les conquêtes et les études ultérieures ?

Autrement dit, nous ne discutons pas de la valeur possible de l'aliment histoire, peut-être indispensable pour l'adolescent et l'homme mûr, mais s'il est prouvé que cet aliment, dans sa texture actuelle et aux doses communément pratiquées, est nocif pour l'enfant, n'est-il pas pédagogiquement et socialement nécessaire de chercher une autre solution à la nourriture historique que nous croyons, sous d'autres formes, du ressort de notre pédagogie ?

Ce n'est malheureusement pas aux professeurs qu'il faut

poser ces questions : par leur spécialisation, ils sont persuadés que ce qu'ils connaissent bien est du domaine public ; pas même aux instituteurs de fin d'études qui, à force de faire répéter l'histoire traditionnelle, croient aussi à sa nécessité ; pas davantage à ceux qui expriment les désirs ou les besoins d'un Etat qui veut utiliser à ses fins le bourrage historique.

Mais nous demandons à nos camarades de se poser loyalement à eux-mêmes les questions ci-dessus et de nous dire s'ils peuvent avoir encore quelques prétentions historiques. Nous leur demanderons d'essayer d'analyser ici les possibilités réelles des enfants afin que nous définissions d'une façon pour ainsi dire expérimentale jusqu'où l'enfant peut aller dans l'enseignement de l'histoire. Interrogez si possible des professeurs intéressés par notre enquête. Défendez-vous contre la tendance habituelle à dire : « Mais il faut bien que l'enfant connaisse les grands faits de l'histoire de son pays. »

Essayons d'établir ce qu'il est capable de comprendre et d'apprendre d'une façon intelligente et non abêtissante.

Et nous saurons prouver par notre expérience que, abêtir les enfants par un enseignement formel au-dessus de leur entendement ne peut en aucune façon les aider à devenir de bons citoyens capables de mieux construire la société française de demain.

C. F.

(Lire dans « L'Éducateur de travail » la suite de notre enquête sur l'histoire.)

Avez-vous envoyé votre adhésion de principe au **XI^{me} CONGRÈS DE L'ÉCOLE MODERNE** qui se tiendra à AIX-EN-PROVENCE, les 5 - 6 - 7 et 8 AVRIL 1955 ? (voir fiche parue dans « L'Éducateur » n° 14, à retourner, remplie, à CARLUÉ, Saint-Cannat (Bouches-du-Rhône)

M. et Mme CAMBEROUSSE, de Bourgoin (Isère) préviennent leurs correspondants que leurs journaux scolaires ne paraîtront pas pour cause de maladie.

Prière à FALIGAND de faire connaître son adresse en vue d'une collaboration pour la BT *Le Cirque*, avec LAFARGUE (Soustons) et PÉRÉ (Auch).

Camarade C.E.L., connaît-il, région Gap, Grenoble, ou partout ailleurs dans les Alpes (1.000 m.), maison à louer, 4 ou 5 chambres, eau courante, butagaz, jardin, Juillet-Août. Conditions intéressantes. — CAHEN, 31, avenue Forêt Noire, Strasbourg.

BT en chantier : *Le Cirque*. — De nombreuses réponses sont arrivées à la suite de l'appel paru dans « l'Éducateur » n° 13. Remerciements cordiaux à G. THOMAS (Finistère), HEDOUIN (Manche), FRADET (Vienne), GUIDET (Deux-Sèvres), BONNARD (Jura), pour leurs précieux renseignements.

Recherche « Le p'tit quinquin » à 2 voix. Ecrire à SAGNOL, Issou. — Remboursement des frais.

Paulette CAHEN, 31, av. Forêt Noire, Strasbourg, demande aux camarades qui recèlent depuis 3 ans son projet de BT sur le *télégraphe* (Mussot ? — Bernardin ?) de bien vouloir mettre un peu de bonne volonté à le lui retourner.

Roger COUSINET : *La Culture Intellectuelle*. — Ed. des Presses de l'Île de France (600 fr.).

Un livre de Cousinet ne laisse jamais indifférent. Cousinet est sans doute le pédagogue contemporain qui a reconstruit avec le plus de profondeur et de logique les grands problèmes d'éducation et de culture.

Débordant ici le domaine primaire, il s'attaque plus particulièrement à la culture telle qu'on l'entend au second degré ou dans l'enseignement supérieur, à cette culture qui apparaissait naguère comme le privilège et le signe de ralliement de la bourgeoisie et qui tendrait, si nous n'y prenons garde, à devenir un refuge de parvenus.

Dans une première partie du livre, Cousinet expose avec un maximum d'impartialité les conceptions, les théories et les pratiques de tous les artisans de cette « culture » qui ne se survit que par l'appareil imposant de ses mécanismes scolaires et plus encore, et de façon plus déterminante, par la gamme des examens qu'elle permet d'affronter et des diplômes qu'elle vise à conquérir.

La culture véritable passe de plus en plus au dernier rang. Le mythe est en train de mourir. Mais il a l'agonie longue et pénible. Ce livre contribue à en hâter le dénouement. Il y contribue par l'examen critique et la conclusion qui constituent la deuxième partie du livre et qui mériteraient d'être répétés, sous une forme encore plus simple si possible (bien que les livres de Cousinet soient toujours simples) à l'intention de tant de parents déçus devant les échecs ou les demi-échecs de leurs enfants.

Il ne fait pas de doute que la masse des parents est inquiète de la difficulté tout à la fois et de la fragilité du travail des enfants au second degré, du manque de culture qui dépouille de toute âme un enseignement qui avait naguère de la grandeur, d'une organisation scolaire qui ne résoud aucun des grands problèmes que pose à la vraie culture le monde moderne.

Nous émettons à nouveau le vœu — que nous espérons voir se réaliser un jour — que les secondaires s'émeuvent, qu'ils repensent leur enseignement, qu'ils voient enfin l'élève et l'enfant comme élément essentiel de leur fonction d'éducateurs et qu'ils puissent alors, par delà le premier degré, entreprendre à leur tour l'œuvre formatrice que nous nous appliquons à promouvoir.

Le récent livre de Cousinet devrait y contribuer.

Voici, pour donner à nos camarades le désir de lire et de faire lire ce livre, quelques-uns des passages les plus suggestifs et les plus utiles de la 2^e partie.

C.F.

LIVRES ET REVUES

« Je crois, écrit P. Clarac (les Amis de Sèvres, N° 17), qu'il faut bien partir de cette idée que, pour les élèves, un texte scolaire, quand on le leur présente, est un texte mort. Et la raison d'être de l'explication, et de tant de bavardages, c'est qu'il est assez difficile d'amener les élèves qui sont en face d'un texte mort, à se représenter que ce texte est l'expression de quelque chose de vivant. »

..Ce n'est pas le contenu d'une discipline qui l'humanise, mais l'activité propre de celui qui s'y livre.

La culture reste un mot, un signe de ralliement derrière lequel se rangent des champions décidés, mais qui ne paraît pas avoir, ni pour eux, ni pour leurs ennemis, d'autres significations que celle-ci, que les uns suivent le signe, et que les autres s'y opposent. Qu'il s'agisse de la culture dans ses différentes acceptions, de l'esprit cultivé, de la valeur culturelle, des disciplines, de la culture générale, de la culture de contact, on n'arrive pas à savoir exactement de quoi on parle. On ne sait pas davantage de quoi il s'agit quand on parle de la formation de l'esprit, de la formation de l'intelligence, de la formation de l'imagination, de la formation du goût ; en tant qu'actions exercées volontairement et systématiquement sur le disciple par tel enseignement du maître, par l'emploi de telle ou telle méthode. J'entends sans cesse répéter, je lis maintes fois que tel travail, telles lectures forment l'esprit ou les mœurs, comme on disait autrefois, que la contemplation de telles peintures, l'audition de telles œuvres musicales forment le goût, je n'ai jamais rencontré personne qui m'explique ce que ces expressions veulent dire et en quoi consistent ces opérations mystérieuses.

Je suis peut-être excusable, dans ces conditions, de supposer qu'elles n'existent pas.

Où, du moins, qu'elles n'existent qu'en fonction de cet élément de la situation pédagogique dont j'ai déjà parlé, élément dont on ne parle jamais et auquel on paraît penser encore moins, à savoir l'élève.

.....

On ne pense guère à lui, d'abord parce qu'on ne le connaît pas. Autant que la

philosophie, beaucoup de professeurs de l'enseignement du second degré ignorent et dédaignent la psychologie de l'enfant, et même la psychologie en général. S'il n'en était pas ainsi, entendrait-on encore parler de la culture de l'intelligence, de l'imagination, de la volonté, de l'attention, de la culture des facultés, comme si la psychologie des facultés ne représentait pas une conception dépassée depuis longtemps ?

Il suit que l'élémentaire, la base de toute culture, ce n'est pas le général, mais le spécial, non la culture générale, mais la spécialité, c'est-à-dire l'intérêt. Les démarches normales de l'individu sont inverses de celles de l'école. L'individu ne va pas du général, c'est-à-dire de l'indifférent à l'objet de son intérêt, il s'attache à l'objet particulier de son intérêt ; et il va, de cet objet particulier au général, ou à une première généralité.

C'est une erreur de croire qu'une théorie, autrement qu'en théorie, détermine une pratique. La pratique et la théorie s'acquiescent par des voies qui ne se rencontrent pas. La théorie ne vient qu'après coup justifier la pratique, quand elle a été, grâce à la pratique vraiment théorisée par l'individu qui agit, au lieu de lui être seulement livrée par un autre. Et si la théorie ne vient qu'en second lieu justifier et généraliser la pratique, c'est la pratique qui fait apparaître la théorie.

Et cette conclusion :

Car il est bien vrai que, à part les esprits superficiels ou creux, il n'y a dans le monde comme dans l'école, que des spécialistes. Les uns, à quelque degré qu'ils y parviennent, y restent enjoints, ils sont nautes, utiles, mais incultes. Les autres ont accouvert, bien loin même avant de l'avoir épuisée, en quoi leur spécialité en rejoint à autres qui l'expliquent et qu'elle explique : ce sont les esprits cultivés. Pour ceux-là la spécialité a été une impasse, pour ceux-ci elle a été un passage.

Le Point (Souillac, Lot). — (N° spécial consacré à l'Art et l'Enfant, par Francis JOURDAIN.

Tout écrit de Francis Jourdain est toujours riche non seulement de connaissance, mais aussi de bon sens, de sensibilité et d'humanité. C'est avec ces qualités de choix que Francis Jourdain étudie ici l'Art et l'Enfant. « La vue des dessins d'enfants éveillé au plus profond de nos cœurs la nostalgie de nos paradis perdus. »

Nous regrettons seulement que l'auteur n'ait pas eu connaissance de nos réa-

lisations qui, sous la direction d'Elise Freinet, ont fait faire au dessin enfantin un pas décisif.

Cette œuvre antérieure de quelque vingt ans à celle de Mlle Tortel, a l'avantage aussi de toucher plusieurs centaines d'écoles, plusieurs dizaines de milliers d'enfants, ce qui en augmente et le rayonnement et les enseignements.

©©©

Jean ROMAN : *Le Pèlerinage aux lieux saints de l'Islam*.

Texte explicatif accompagnant un recueil de 50 très belles photographies originales. « C'est la première fois qu'un tel ensemble de photos de la Mecque est révélé au monde. »

Ed. Bacconnier, Alger.

©©©

Nous recevons de la Librairie Armand Colin, les deux tomes de *l'Hommage à Lucien Febvre* :

Eventail de l'Histoire vivante, offert par l'amitié d'Historiens, de Linguistes, Géographes, Economistes, Sociologues, Ethnologues.

Nous en rendrons compte prochainement.

©©©

Vient de paraître : Documentation photographique : *Le Japon* : La Nature et son utilisation, Paysages montagneux, Le Volcanisme, Les plaines et les cultures, La mer et ses ressources.

Le N° 90 fr. — L'abonn. : 2.100 fr. S'adresser à la C.E.L.

Documentation française illustrée : *Les Textiles artificiels et synthétiques*.

©©©

P. RENAULT : *Pour le céramiste*. (2 vol. aux Editions Dunod).

Ces deux volumes constituent un cours complet de céramique à l'usage des professionnels, M. Renault, professeur à l'Ecole Professionnelle de Vierzon, est hautement compétent en la matière et envisage, dans son ouvrage, tous les aspects du métier de potier.

Malgré une aridité apparente, due à la profondeur de certaines études, nous pensons que ce livre rendra service à de nombreux camarades qui désirent faire de la céramique dans leurs classes. Ils y trouveront de nombreuses recettes et de multiples tours de mains qui leur éviteront bien des tâtonnements et des déboires, notamment en ce qui concerne la préparation de la pâte, le séchage, la cuisson et l'émaillage.

©©©

Charles TERRASSE : *La cathédrale, miroir du monde*. (Alpina).

« Miroir universel du monde, de ses formes et de ses destinées, l'église était

au moyen âge un livre offert à tous, où tous devaient pouvoir lire et s'instruire. La langue de cet enseignement était l'image... »

Ainsi débute ce bel ouvrage. Il poursuit en se proposant d'être « une grammaire pour apprendre à lire ce livre — pour lire les cathédrales ».

M. Charles Terrasse tient sa promesse. Son ouvrage sera le dictionnaire de tout amateur d'art médiéval et d'histoire. Le texte propose l'explication de tous les thèmes religieux sculptés et peints dans les églises, avec leurs variantes, leurs transformations, leurs mutations.

Mais le plus remarquable est constitué par l'illustration, comportant plus de trois cents excellentes photos (soit plus d'une par page !). Le livre de M. Charles Terrasse est surtout un livre d'images, et c'est précisément ce qui le rend agréable, instructif et précieux.

©©©

Pearl BUCK : *Le dragon magique*. Illustration de G. Vanini. (Stock).

Avec le *Dragon magique*, le grand écrivain américain nous propose quelques contes pour nos enfants. Ces contes ont pour héros d'autres enfants, de Chine et du Japon, et cela seul suffirait à nous les rendre attachants. Ils racontent les rêves, les déceptions et les joies de Lan-May qui en avait assez de ses frères et qui désirait une petite sœur pour pouvoir jouer à des jeux de filles; de Yu-Lan, le petit garçon chinois qui voulait conduire les avions, et de Jiya, le petit Japonais dont le village fut emporté par la « grosse vague ».

Toutes ces histoires sont passionnantes, mais resteraient bien minces sans l'incomparable style de Pearl Buck, où chaque phrase vit, où chaque mot devient poème.

Nous avons vraiment aimé le *Dragon magique*, et restons persuadés que nos enfants l'apprécieront beaucoup.

©©©

A. MILLIEN et P. DELARUE : *Contes du Nivernais et du Morvan* (Erasme).

Voici un ouvrage qui passionnera grands et petits, et pas seulement les amateurs de folklore ! Les maîtres y trouveront des contes merveilleux à raconter le soir aux enfants. Les cinéastes, les animateurs de jeux dramatiques, les marionnettistes pourront y puiser mille sujets divers, joyeux et authentiques. Les illustrations sont d'Arsène Lecoq. — Recommandé.

©©©

Paul DELARUE : *Incarnat blanc et or*. — (Les Quatre Jéudis).

Ce livre est un autre volume de contes recueillis par le même auteur. Il s'agit, cette fois, de contes méditerranéens. Nous les avons lus, également avec beaucoup de plaisir, et nous avons aimé les dessins de Albidine Dino.

« Incarnat blanc et or » est plus particulièrement destiné aux enfants. C'est pourquoi nous le recommandons aux responsables de bibliothèques scolaires.

©©©

Paul GUICHONNET : *La Savoie*. — Format 17x23, n° 122 de la collection « Les Beaux Pays ». 240 pp. 157 héliogr. Couvert, en coul. d'après une aquarelle de Samivel. — (Le vol. broché, 1.500 fr.; relié parchemin, 1.990 fr. (Arthaud, éditeur).

Ce nouveau volume de la collection « Les Beaux Pays » est l'œuvre de Paul Guichonnet, historien et géographe savoyard. On lui doit déjà de nombreux ouvrages et travaux sur sa province natale qu'il connaît parfaitement pour en avoir inlassablement parcouru les cimes et les vallées et fouillé le passé dans les archives et les bibliothèques.

Luxueusement illustré d'héliogravures, entièrement inédites, qui éclairent fidèlement le texte, le livre présente au lecteur cultivé un panorama complet de la Savoie qui évite aussi bien l'érudition austère que la banale vulgarisation touristique.

Une introduction campe les traits originaux du vieux Duché qui a su garder, au cours des siècles, une vigoureuse personnalité. Le portrait physique de la nature savoyarde se complète par le récit des grandes périodes historiques si riches d'événements.

Puis vient l'itinéraire savoyard qui déroule les paysages typiques de la province, décrit les sites les plus célèbres et les plus curieux et rappelle, à chaque occasion, les particularités historiques, littéraires, artistiques ou anecdotiques des villes et des contrées traversées.

Ecrit avec enthousiasme par un Savoyard amoureux de son pays, servi par une magnifique illustration et une impeccable présentation typographique, ce livre rappellera aux visiteurs de la Savoie bien des sites et des moments trop brièvement goûtés et il sera, pour tous ceux qu'attire l'appel des cimes, la meilleure des invitations au voyage.

©©©

Paul LECHAT : *Italie* (Collection « Petite Planète ». Aux Editions du Seuil).

La collection « Petite Planète », ouverte sur « Autriche » et « Suède », semble promise à un grand succès.

Les Editions du Seuil nous ont habitués, nous l'avons déjà dit souvent, à des impressions soignées et élégantes. C'est donc sans étonnement, sinon sans plaisir, que nous avons ouvert « Italie », troisième volume de la collection. Précisons tout de suite que ces volumes se présentent sous forme de plaquettes de 200 pages abondamment illustrées, d'une

mise en page originale et toujours agréable.

C'est avec beaucoup d'amusement que nous avons lu le volume consacré à l'Italie. En effet, l'Italie n'est qu'à quelques kilomètres de chez nous et nous côtoyons journellement beaucoup de nos sympathiques voisins. M. Paul Lechat, qui semble connaître très bien ce pays, nous en brosse un tableau extrêmement pittoresque. Les divers chapitres de son livre, plaisamment chapeautés par des notations de mouvements musicaux (allegro, largo, andante, serioso...) nous présentent les aspects les plus variés de la vie et de la culture italiennes.

Nous ne doutons pas qu'un tel ouvrage, en forçant la sympathie envers un pays voisin, ne contribue, modestement, à l'établissement d'une amitié internationale. Et c'est certainement, outre l'attrait de sa lecture, le plus beau cadeau qu'il puisse nous faire.

Egalement parus dans la même collection : *L'Autriche*, *La Suède*. Bernard Pingaut : *La Hollande*.

©©©

Publications de *L'Amitié par le Livre*. Fondée en 1930. Comité d'honneur sous la présidence de Georges Lecomte, Georges Duhamel, André Maurois, de l'Académie Française. Exclusivement au bénéfice des écrivains et artistes victimes de l'adversité. — Camille BELLIARD, c.c. 6666 Paris.

©©©

ORCEL et BLANQUET : *Les Volcans* (Regards vers les profondeurs terrestres). Coll. « La joie de connaître », Edit. Bourrelier, Paris.

Nous avons eu, à diverses reprises, à vanter cette collection qui s'apparente à nos BT par le souci de documentation scolaire qui en constitue la valeur fondamentale. Cette documentation est, d'ailleurs, souvent trop fouillée, trop abondante, avec des explications qui ne sont guère accessibles qu'à nos grands élèves. Ce livre sur *Les volcans*, comme les autres livres de la collection, sera, en tous cas un élément précieux de la Bibliothèque de Travail de l'Éducateur.

La métaphysique biblique

En Occident, pendant des siècles, on a entendu par « philosophie » à peu près exclusivement la philosophie grecque, c'est-à-dire un certain type de rationalité, arbitrairement et abusivement identifié à la raison humaine elle-même.

Depuis un siècle, on a découvert la philosophie indienne, la pensée chinoise. On s'est aperçu que la pensée grecque n'était pas la seule possible. Les progrès des sciences positives ont, d'autre part, montré que la philosophie grecque était, plus qu'on ne l'avait cru, de

restes mythologiques aussi peu rationnels que possible.

Un vide restait à combler : on avait certes étudié la pensée biblique du point de vue théologique, puisque le Livre d'Israël est le fonds commun des trois branches du monothéisme, le Judaïsme, le Christianisme, et l'Islam. Mais jamais encore la pensée hébraïque n'avait été considérée du point de vue philosophique.

C'est à cette absence qu'est venue remédier l'œuvre d'un philosophe, M. Tresmontant qui, dans deux ouvrages récents, *Essai sur la pensée hébraïque* (Cerf, 1953), et *Etudes de métaphysique biblique* (Gabalda, 1955), nous propose une description de la métaphysique biblique, en la comparant aux métaphysiques que nous connaissons, celles de l'Inde, de la Grèce, et de l'Occident.

Il serait trop long de redonner, ne fût-ce que d'une manière résumée, la description de cette métaphysique que dégage pour nous M. Tresmontant. Contentons-nous d'indiquer que la Bible nous propose une vision du monde tragique, mais optimiste : un Univers en genèse, inachevé, orienté vers un terme, vers une plénitude qui est un seuil au-delà duquel commence une forme nouvelle et définitive d'existence. L'auteur compare très justement la vision biblique du monde à la vision scientifique d'un monde en évolution, depuis des milliards d'années, vers des formes de plus en plus complexes et de plus en plus conscientes de vie, telle que nous la trouvons dans l'œuvre de l'éminent paléontologue Teilhard de Chardin.

Deux livres qui doivent, si nous ne nous laissons pas rebuter par la technicité indispensable en cette sorte de travail, nous donner une intelligence meilleure de ce qu'est le Christianisme, trop souvent déformé par une présentation aussi fautive que malsaine, et une vision du monde positive, nourrie du réel, et capable de nous rendre l'espérance, en nous dévoilant le sens du monde et de la destinée humaine.

« Peuple et Culture »

Nous avons reçu le catalogue des stages organisés par « Peuple et Culture ». En voici la liste :

Photographie et Education Populaire (Mlle TICHAUER) : 5-12 juillet 1955. Région parisienne.

Connaissance de Paris (M. J. ADER) : 2^e semaine de Pâques. Région parisienne.

Connaissance de la Provence (M. J. ADER) : 2^e quinzaine de juillet. Centre Educatif d'Aix-en-Provence.

Initiation à la Culture par le Cinéma (M. CHEVALLIER) : 12-22 juillet 1955. Houlgate.

Bibliothèque Reliure (MM. CACÉRÈS, COY et RIVENC) : 8-22 juillet 1955. Houlgate.

Initiation à la lecture expressive (M. Yves TARLET) : 2^e semaine de Pâques. Région parisienne.

Guide de Lecture (M. CACÉRÈS) : 12-22 juillet 1955. Houlgate.

Reliure 2^e degré (MM. DELBREILH et DEBERNARD) : 15-22 juillet 1955. Houlgate.

Formation d'animateurs de Cercles d'Education Populaire (M. DUMAZEDIER) : 15-22 juillet 1955. Houlgate.

Inscriptions et renseignements complémentaires à : *Peuple et Culture*, 12, rue Monsieur-le-Prince, Paris.

Nous avons également reçu de *Peuple et Culture* des fiches documentaires sur le cinéma (« Le Rouge et le Noir ») et la musique (« Pétouchka »). Elles se présentent sous la forme de brochures d'une trentaine de pages bien réalisées et fort intéressantes.

Ces fiches, rédigées dans le but d'aider les animateurs de Cercles Populaires, conviennent parfaitement pour votre culture personnelle et vous donneront des documents sûrs pour votre classe.

Centres d'entraînement aux méthodes d'Education active

6, rue Anatole-de-la-Forge - PARIS - 17^e
Téléphone : ETOILE 49-56

STAGES DE PERFECTIONNEMENT

Formation musicale de base. — Du 1^{er} au 12 février, à l'I.N.E.P. de Marly-le-Roi (Seine-et-Oise), stage dirigé par Mlle H. GOLDENBAUM.

Marionnettes. — Du 2 au 12 février, au C.R.E.P.S. de Mirande (Côte-d'Or). — Du 4 au 14 mars, au C.R.E.P.S. de Montry (Seine-et-Marne), stages dirigés par M. D. BORDAT.

Jeux dramatiques. — Du 14 au 24 février, au C.F.P.P. de Montry (Seine-et-Marne), stage dirigé par M. M. DEMUYNCK.

Travaux manuels d'initiation artistique. — du 4 au 15 février, au C.R.E.P.S. de Chatel-Guyon (Puy-de-Dôme), stage dirigé par MM. R. LELARGE, L. MICOLLET-BAYARD, et P. ROSE.

Travaux manuels d'aménagement. — Du 25 février au 6 mars, au C.R.E.P.S. d'Houlgate (Calvados), stage dirigé par P. ROSE.

Pipeaux. — Du 1^{er} au 10 mars, au C.R.E.P.S. de Montpellier (Hérault), stage dirigé par Mlle H. GOLDENBAUM.

Photographie. — Du 2 au 12 mars, au C.R.E.P.S. de Boulouris (Var), stage dirigé par MM. J. BAUX et A. PHILIPPOT.

Chant et danse. — Du 5 au 16 mars, au C.R.E.P.S. d'Houlgate (Calvados), stage dirigé par MM. W. LEMIT et J. VIVANT.

Economies. — Du 13 au 23 mars. — Du 28 mars au 6 avril, au C.R.E.P.S. d'Houlgate (Calvados), stages dirigés par M. R. RICORDEAU.

Pédagogie Internationale

★ I T A L I E ★

L'ECOLE SECONDAIRE AU CONGRÈS DE L'IMPRIMERIE A L'ECOLE ITALIENNE

Le travail de la Commission pour l'Ecole Secondaire au Congrès de Signa s'est développé cette année avec une organisation et une concrétisation qui témoignent que notre effort de ces deux dernières années n'a pas été perdu.

Le premier noyau d'enseignants venus au Congrès de Rimini et qui à Pise, l'année passée, se présenta enrichi et entouré d'un cercle de « curieux », s'est transformé en un groupe puissant non pas tellement par son nombre (nous n'étions que quelques-uns, mais nous aurions été plus du double si tous nos collègues absents avaient pu être là), que par la substance des idées et des expériences avec laquelle ils participent au travail commun.

On sortait enfin des généralités, on ne sentait plus le besoin de se référer sans cesse aux techniques et aux expériences concrètes selon le canon d'un « activisme » encore incertain et trop hâtivement assimilé. Ceux qui parlaient avaient déjà travaillé dans l'esprit de Coopération Educative et ils ne venaient pas seulement pour s'informer et opposer des objections. Quand nous nous sommes aperçus de cet heureux état de fait, nous avons respiré : même les « nouveaux » étaient ainsi. Notre collègue Perotti de Turin, comme notre collègue Tornatore de Terni, « savaient déjà » : le mérite en revenait en partie au bulletin mais encore à l'œuvre directe de diffusion de nos idées faite en personne par les adhérents à la C.T.S.

Freinet est venu vers nous et dès qu'il en a senti l'opportunité, il est intervenu dans nos travaux. La présence de Freinet à ce Congrès a été pour nous une véritable chance. L'Ecole Secondaire a été — pour qui s'en souvient — une hérétique vis-à-vis des techniques, en soi et pour soi. Nous ne voyons pas clairement les modes d'application de ces techniques à nos classes. L'expérience de notre chère camarade Nora était d'un côté très riche de suggestions mais imposait, d'autre part, de graves problèmes.

L'imprimerie peut-elle être la technique centrale dans les classes supérieures ? Le travail dans ces classes doit-il être une motivation d'activité manuelle ou un travail de recherche dans lequel l'imprimerie risque de devenir un simple détail ? Où trouver — avec nos horaires — le temps nécessaire pour la composition et l'impression des textes, néces-

sairement très longs, comparativement à ceux des élèves de l'Ecole Elémentaire ?

Ainsi, pendant que notre camarade Nora élargissait son travail et le centrant, chemin faisant, toujours de façon plus évidente sur les relations de groupes, nous autres, tous, nous travaillions en portant toujours au premier plan, le travail par groupe en fonction duquel nous voyions l'emploi combiné du limographe, de la correspondance, du fichier.

Il sera bientôt tout à fait clair, qu'à l'exception du limographe, les autres techniques ci-dessus nommées n'ont pas été présentées dans notre Commission sinon en passant. C'est là le signe que notre travail s'est développé l'année passée encore sous forme de tentatives individuelles. Rita Fasolo, Nora elle-même, Aurelio Pace, Renato Coen et moi-même ne nous sommes réunis qu'occasionnellement pour ce qui a trait au second degré supérieur, alors qu'on peut parler des collaborations effectives réelles pour les cas de Aldo Visalberghi et Jeanne Bouis (pédagogie, italien et histoire dans l'ist. Mag di Aosta) et de Maria Corda et Alma Delogu (italien, latin, histoire, philosophie dans le lycée scientifique di Cagliari). Quant à l'Ecole Secondaire inférieure, Anna M. Rosati, Liama Tougiorgi, la camarade Perotti y ont conduit leurs travaux de manière isolée. Ce manque de collaboration, du moins sur le plan pratique, a été l'aspect négatif des travaux de notre Commission — il dénonçait le rare intérêt pour des techniques suffisamment riches de suggestions mais aussi d'inconnu.

Freinet, en pénétrant dans nos travaux, a mis en premier lieu l'accent sur les deux principes essentiels à la perspective pédagogique dans laquelle s'encadrent ses techniques : en premier lieu le concept que le progrès social est fondé sur le progrès des *outils de travail* et que l'Ecole a besoin elle aussi d'instruments de travail adéquats au progrès de la Société dont elle est l'expression. En second lieu, le concept que toute l'Ecole, spécialement l'Ecole Secondaire, tend à la *mécanisation* de ses propres activités et donc à l'abâtardissement de l'intelligence. De telle manière que, si dans une telle Ecole on veut solliciter un progrès, il est nécessaire de faire de chacun de ses actes un *problème* qui empêche l'éducateur de se scléroser et qui le force à penser. Maintenant, les techniques avec leurs outils : imprimerie, limographe, fichier, colis et correspondance interscolaire, soulèvent des problèmes à résoudre et sollicitent l'éducateur, mettent l'Ecole à la hauteur du progrès que la société lui offre et en même temps l'oblige à se mettre au pas de la vie. Et, en fin de compte, ces techniques, bien employées produisent l'effet que chaque instrument mécanique produit dans la société : elles font gagner du temps, qu'elles libèrent pour la réflexion et pour l'étude. Tout ceci a porté Freinet à conclure que le problème de l'« activation » dans l'Ecole Secondaire est d'abord le problème de l'« activation » des maîtres. Conclusion que nous ne saurions contredire.

Mais à peine affirmée l'importance des techniques dans l'Ecole Secondaire, Freinet, dans le même temps s'est préoccupé des moyens d'adaptation de ces techniques aux exigences plus complexes de ce

degré. Il voit au centre de l'activité de la classe du Secondaire la « conférence », c'est-à-dire la relation, sur une étude individuelle ou collective, motivée par un intérêt scientifique, mais en même temps, par un intérêt humain. Cet intérêt se concrétise par la « publication » de la conférence soit reproduite au limographe, soit présentée en exposition à un public dont devrait faire partie la famille des élèves. (Sur le sujet des rapports avec la famille, Freinet a insisté particulièrement, soutenant que ces rapports seraient à l'origine de résultats favorisant le travail des élèves, la conférence étant une motivation d'intérêt). Dans ce cadre la correspondance et le fichier trouvent une justification précise et tout spécialement ce dernier qui répond aux exigences de recherche documentaire et de systématisation d'un matériel particulier à l'adolescence et à la jeunesse.

Mais le type, la forme et les caractères des techniques à adopter n'ont pas été précisées davantage par Freinet qui entend laisser à l'initiative de chaque éducateur le choix de techniques diverses comme par exemple le cinéma dont l'introduction actuelle dans l'Ecole présente des difficultés d'ordres divers.

Voilà, dans ses grandes lignes, la vision de Freinet pour ce qui concerne nos problèmes, avec leurs aspects particuliers : celui du travail de la classe, à savoir s'il doit être de préférence individuel ou de groupe ; celui du nombre des élèves par classe ; celui de la préparation du Fichier.

Nous nous sommes trouvés d'accord pour le premier sur la nécessité d'examiner cas par cas la possibilité d'un travail social ou individuel selon les exigences et les aptitudes des diverses personnalités. Pour le second, Aldo Visalberghi, Directeur de l'Ecole Normale d'Aosta, a expliqué la possibilité

constatée par lui dans son école, d'un travail de groupe dans une classe d'une quarantaine d'élèves, tandis que Freinet maintient que, du moins dans les classes élémentaires, le maximum de 25-30 élèves ne devrait pas être dépassé dans une école qui se veut efficiente.

Pour le troisième, Freinet a conseillé la réalisation d'un Fichier Coopératif tiré au limographe, dont les documents seraient soumis à l'épreuve des classes secondaires avant édition définitive.

Ces principes et ces discussions nous ont permis de nous faire une idée assez claire du travail à engager pour l'année à venir avec mise en commun, grâce au limographe et à la correspondance de la bibliographie, des documents et du matériel à mettre au point dans nos classes.

Mais une autre question a aussi occupé, dès le premier jour, un poste de premier plan dans les travaux de notre Congrès : celui de la mesure objective des élèves, et Aldo Visalberghi a exposé notamment l'expérience qu'il a faite avec les tests dont il connaît cependant les dangers.

Les enseignants du second degré qui participent au mouvement de l'Ecole Moderne Italienne ont le mérite, reconnu par Freinet, d'avoir rompu les premiers, du moins dans l'Europe continentale, le mur hostile de l'indifférence de la masse des « professeurs » que, jusqu'à ce jour, l'esprit de l'Education Nouvelle n'avait pu entamer. Nous souhaitons que nos collègues du second degré français soient présents comme nous au Congrès d'Aix où nous apporterons notre propre expérience en continuant la besogne si efficace de Signa.

R. LAPORTA.

Les TECHNIQUES FREINET dans l'ECOLE ITALIENNE

Le travail audacieux et méthodique mené depuis trois ans par notre Coopérative italienne commence à porter ses fruits.

Que les bons ouvriers, groupés autour de notre cher Tamagnini, en soient encouragés pour continuer leur œuvre, pour laquelle ils auront l'appui sans réserve de leurs camarades français.

A la suite du Congrès de Signa dont nous avons donné un compte rendu. Un N° spécial de *Coopération Educative* a donné un compte rendu très complet que nous devons hélas ! nous contenter de signaler..

En voici le sommaire :

TAMAGNINI : Rapport général,

Anna FANTINI et Dina PARIGI : Didactique du degré élémentaire.

Aldo PETTINI : La correspondance intercolaire.

Carlo BARDANTI : Le F.S.C.

R. LAPORTA : L'Ecole Secondaire.

A. PETTINI : Le Calcul vivant.

Alberto EVANGELISTI : Les Plans de Travail.

M. TRENTANOVE et G. SAVOINI : La Connaissance de l'Enfant.

TAMAGNINI et FREINET : Conclusions du Congrès.

Alma DELOGU-SANNA : La Discipline à l'Ecole Moyenne.

Signalons enfin qu'une visite à nos camarades italiens est prévue à l'issue de notre prochain Congrès

à Aix. Tous renseignements seront donnés prochainement.

Par notre effort permanent et par notre travail commun, nous abaisserons les frontières.

Dans *La Nazione Italiana* un compte rendu intéressant d'une visite à une petite école de village qui travaille selon nos techniques.

©©©

I Diritti della Scuola (revue du Syndicat des Instituteurs).

Dans son n° du 15 janvier 1955, elle consacre une page aux TECHNIQUES FREINET (Imprimerie à l'Ecole — Correspondance interscolaire — Fichier scolaire coopératif).

Elle conclut :

« Les Techniques Freinet méritent d'être connues et appréciées par l'apport qu'ils peuvent donner à une sérieuse rénovation de l'Ecole. »

★ S U I S S E ★

AU PAYS DE GUILLAUME TELL les « Comics » passent un mauvais quart d'heure...

Rien ne destinait apparemment Hans Keller, chargé de cours à l'Ecole Professionnelle de Baden, à faire figure de pionnier dans la lutte « anti-comics » qui vient de se déclencher en Suisse. Comme ses collègues helvétiques ou français, il se rendait compte que ses interdictions rendaient simplement clandestins à l'école la lecture et le trafic d'illustrés qui, dans la rue ou chez eux, occupaient les enfants au vu et au su de tout le monde. Pour ceux-ci, la situation était claire : cette interdiction était une simple convention ; on ne lit pas de « comics » à l'école ; c'est interdit tout comme de courir en descendant les escaliers ou de faire un lasso avec son cache-col. Il fallait prendre son parti de cette brimade d'adultes.

De leur côté, les instituteurs n'étaient pas dupes non plus. Ils savaient bien que leur interdiction n'endigait pas le succès croissant de ces bandes illustrées qui ont conquis leur place même dans la presse des adultes. D'ailleurs, comme chacun sait, on ne supprime que ce que l'on remplace. Et que peut-on offrir à la place des récits d'Œil de Lynx, présentés sous un format si maniable qui permet à ces cahiers d'être glissés sous le tricot ou roulés dans une poche. C'est autrement plus commode que les ternes et encombrants livres de bibliothèque qu'il faut prendre et rendre à heure fixe et, souvent, lire avec précaution...

L'ECHANGE - STANDARD

Notre camarade suisse voulut pourtant tenter une expérience que beaucoup de ses collègues considéraient d'ailleurs comme vouée à l'échec : faire un « échange-standard » entre ces illustrés et des livres intéressants et neufs. Il gagna à ce projet des maisons d'édition suisses qui consentirent à lui solder à très bas prix des colis de livres pour jeunes, d'édition récente. Il réussit aussi à intéresser à cette tentative les parents et les amis de l'école qui fournirent les crédits nécessaires à l'opération. Contrairement à ce que l'on pouvait craindre, les enfants ne furent pas les plus difficiles à convaincre : 250 élèves débarrassèrent leurs cases scolaires et leurs cachettes familiales de 5.300 illustrés d'un poids de 360 kg., pour acquérir des livres neufs. L'opération avait réussi au-delà des espérances...

Hans Keller eut la curiosité et la patience de dépouiller ce volumineux dépôt. Il tira de ce travail les résultats suivants : 88% des illustrés traitaient d'histoires criminelles, 1% d'eux avaient un contenu pornographique ; 11% étaient des romans du cœur sous couvertures ou titres érotiques. D'après leur origine, les brochures se classaient comme suit : 58% éditées en Allemagne (35 éditeurs), 22% provenaient de Suisse (13 éditeurs), 10% d'Autriche (6 éditeurs), et 10% de France (6 éditeurs). Mais, à vrai dire, l'origine réelle des brochures était presque totalement américaine, les « ballons » (commentaires insérés dans l'image) étant simplement traduits en Allemagne, Suisse, etc., puis imprimés dans les mêmes pays. Néanmoins, il existe déjà des produits authentiquement suisses. Ainsi « John Kling » et « Jim Strong » sont nés à Zurich, Wetzikon et

Kreuzlingen. Bien que Superman, lui aussi, « Rolf Torring » a choisi pour naître le doux climat d'Ascona.

LE MECANISME DE LA DEGRADATION

Peut-on imaginer un procédé plus efficace et plus raffiné pour miner une civilisation que celui de l'intoxication systématique de la génération montante par une littérature immorale abondamment diffusée ? L'atmosphère dans laquelle baignent les histoires des « comics strips » est sans précédent dans la littérature enfantine de tous les temps et de tous les pays. Le monde que ces bandes illustrées nous présente est celui des brutes, des cyniques, des indicateurs, des traîtres, des bourreaux et des assassins. La confiance, la solidarité, la loyauté, la sympathie, la fraternité, la pitié y sont ridiculisées. Il n'y a de place que pour l'hostilité et la haine. Ce jugement sévère n'est pas celui d'un américanophobe, suspect de marxisme, mais d'un médecin américain, le docteur Wertham, auteur de l'ouvrage « Seduction of the Innocent », dans lequel il fait le bilan du sadisme exercé sur les enfants par les auteurs des Comics. Il y montre clairement que l'apologie de la violence, qu'on y rencontre à chaque page, rejoint les procédés hitlériens et la mystique raciste. Ainsi, toute agression y est justifiée lorsqu'elle s'exerce sur des nègres, des Chinois, des Juifs, des Indiens, des « Japs » (Japonais) et des Wops (habitants de l'Europe méridionale et, plus précisément les Italiens). Toutes ces races ont des traits de visage irréguliers, une peau bronzée, un corps difforme alors que le « Supermann », semblable à l'aryen de sinistre mémoire, a une face régulière, un corps long et harmonieux d'S.S. A ses côtés se tient toujours une jeune femme blonde dotée d'impressionnants « headlights » (littéralement « phares », mais il ne s'agit pas de la vivacité du regard qui, érotiquement, ne paie guère, mais de super-seins) moulés dans un sweater (procédé que la censure des journaux enfantins américains a demandé « d'atténuer » récemment). Parallèlement à la pénétration des comics se fait celle de la presse du cœur. L'équivalent allemand de notre « Nous Deux », « Bei Dir » (« Près de toi »), imprimé à Hambourg, a été lancé sur le marché suisse avec un entêtement inégalé dans le domaine publicitaire : un demi million de spécimens ont été distribués gratuitement par les kiosques et les libraires, auxquels on promettait par la suite 40% de remise, port gratuit et autres avantages. Les villes de Zurich et de Bâle en ont été inondées en juillet 54. Le prix de revient de cette campagne a été estimé à 100.000 fr. suisses (plus de 8 millions de fr. français). La presse suisse réagit avec violence contre cette invasion qui risquait, comme les comics, de ramener les citoyens suisses au niveau de l'analphabétisme. Des jeunes gens ne se gênent pas de coller sur les grandes affiches publicitaires des papillons portant l'inscription : « Bestes deutsches Klosettpapier » (« le meilleur papier hygiénique allemand »).

LA JEUNESSE SUISSE REAGIT

Le code pénal suisse (Art. 204 et 212) a bien prévu des poursuites et des peines contre les auteurs et les éditeurs de littérature pornographique. Mais les Comics et la presse du cœur ne répondent pas exactement aux caractéristiques de la littérature pornographique. Leur érotisme est un érotisme diffus. Le Département de l'Intérieur de la Confédération hésite d'ailleurs à mettre en danger le principe de la liberté de presse en instituant une censure de la « littérature immorale ». Finalement, les mesures policières ne sont pas la véritable solution au problème qui nous occupe. La protection de la jeu-

nesse dépend plus de l'instauration de conditions de vie normale (logement, éducation, scolarisation, formation professionnelle, organisation des loisirs) que de la répression des ersatz que sont le cinéma-opium et l'illustré-évasion. Les jeunes sont les premiers à en prendre conscience et à réclamer des mesures positives :

1° *Extension des « échanges standards »* sur une grande échelle, organisés avec le concours de tous les organismes de jeunesse. Et pourtant un échange-standard monstre, comme ce fut le cas pour Stuttgart (Allemagne) où 30.000 livres furent mis à la disposition de cette action par la municipalité, présente des dangers : il éève les illustrés malfaisants à la hauteur d'une monnaie d'échange très appréciable.

2° *Création du label « Hier wird kein Schund verkauft »* (« Ici on ne vend pas de littérature de bas étage »). Le mot « Schund » est difficilement traduisible et stigmatise à la fois le mauvais goût, la médiocrité et l'immoralité. Ce label serait affiché aux points de vente qui acceptent de participer à la lutte anti-comics.

3° *Organisation des loisirs* des jeunes et principalement ouverture de foyers de jeunes et de clubs de bricolage.

4° *Aménagement de bibliothèques* avec libre accès aux rayons et de salles de lecture. Celles dans le genre du Pestalozzianum de Zurich sont encore trop rares.

5° Comme il ne faut pas nourrir l'illusion de chasser l'illustré des habitudes quotidiennes, *édition de bandes dessinées* ayant une valeur artistique et un contenu éducatif. Diffusion de livres d'aventures et de récits de voyages de qualité.

UEBERSCHLAG.

Sources : Neue Zürcher Zeitung : 28 fév. 1954 et 9 août 1954.

Basler National Zeitung : 9 août 1954.
Zeitdienst : 11 déc. 1954.

LA GLOBALE, LA SCRIPT ET LE CONSEIL D'ETAT

Malgré l'apparence du titre, ce n'est malheureusement pas une fable. Le Conseil d'Etat de Genève vient de prononcer le 13 décembre, la condamnation de la globale et de la script, ces cartes de visite de l'indésirable éducation nouvelle. Cela ne s'est pas fait, dans l'ombre d'un bureau, sous forme d'une méchante circulaire. Non, en toute solennité, en la cathédrale de Saint Pierre où, selon la tradition et la Constitution, le nouveau Conseil d'Etat a prêté serment devant le Grand Conseil. Assistaient à cet enterrement les députés, le corps judiciaire, le Conseil municipal, les consuls de France, d'Italie, des Etats-Unis, etc..., les représentants de l'O.N.U., de l'O.M.S., du B.I.T., du Comité International de la Croix Rouge, etc... Conformément à l'usage, M. Perréard, président du Conseil d'Etat, exposa le programme du nouveau gouvernement. Parlant des problèmes scolaires, il consacra aux méthodes d'enseignement un paragraphe dont on ne peut pas dire qu'il convaincra à coup sûr nos collègues genevois :

« ... La mise à la disposition de locaux scolaires « les plus modernes ne saurait se concevoir sans la « réforme parallèle des méthodes d'enseignement.

« Il n'y a pas intérêt à poursuivre l'expérience de « la méthode de lecture globale, si limitée que puisse « actuellement déjà être son application. Quant à « l'écriture script, il paraît avéré que le préjugé « favorable qu'elle pouvait invoquer il y a quelques « années encore, s'est dissipé. Le Conseil d'Etat ne « craint pas d'affirmer que la preuve est faite aujourd'hui que les inconvénients de l'écriture script « l'emportent sur ses avantages. Il convient donc de

« lui substituer une méthode mieux adaptée aux « conditions actuelles. »

On ne prête pas, par contre, à l'honorable président du Conseil d'Etat la paraphrase du vers de Molière : « Cachez, cachez ce Dottrens que je ne saurais voir. » Nous dirons, dans un prochain numéro, ce que pensent nos collègues suisses de ces curieux et intempestifs oracles pédagogiques.

UEBERSCHLAG.

Sources : Journal de Genève : 15 décembre 1954.

LUXEMBOURG

LE BULLETIN DES INSTITUTEURS RÉUNIS du Grand Duché de Luxembourg

Comme la plupart des publications pédagogiques du Benelux, le Bulletin des Instituteurs Réunis est présenté avec goût, sur beau papier couché. Sa composition typographique frappe par son élégance et sa fraîcheur. Mais surtout il offre aux lecteurs français une surprise agréable : les colonnes de ce périodique luxueux ne sont pas réservées aux doctes conseillers de la pédagogie officielle. Il n'est pas nécessaire d'avoir atteint « l'âge des préfaces » pour y voir son témoignage accepté. De jeunes maîtres y rapportent donc spontanément leurs essais et leurs impressions. Leurs relations d'expériences entrent dans les détails de la vie quotidienne de l'école et n'ont jamais cet air de parade, susceptible d'indisposer l'instituteur modeste qui conserve des leçons-modèles un souvenir méfiant. Bref, nous éprouvons à sa lecture ce plaisir tonique que nous vaut la constatation de l'universalité des problèmes d'éducation. Non seulement sur le plan des principes — là notre conviction est séculaire — mais aussi sur celui des techniques pédagogiques. On a parfois douté de la possibilité d'adaptation de nos techniques au « tempérament » de la vie scolaire de nos voisins. Nous nous apercevons maintenant que les scrupules de ceux qui craignent de se faire les « commis-voyageurs » de la C.E.L., en vantant à l'Etranger nos réalisations coopératives, étaient sans fondement. L'imprimerie à l'école, les échanges interscolaires, l'expression libre ne sont pas considérés au-delà de nos frontières comme des produits d'exportation de la C.E.L. Des tentatives semblables existent là sous forme d'essais fragmentaires de velléités auxquels nos publications apportent un élan dont nous soupçonnons mal la profondeur.

Il arrive ainsi que nos collègues étrangers réussissent des expériences avec une perfection que nous leur envions. Le stage d'étude du milieu local, organisé par nos camarades luxembourgeois, est sans doute un modèle du genre. Un numéro spécial, très documenté, du B.I.R., lui est consacré (octobre 1954).

Notre collègue Emile Erpelding, qui s'est attaché à faire connaître l'Ecole Moderne au Luxembourg, est en grande partie responsable du succès de ce stage qui s'est tenu du 9 au 12 juin 1954, à l'Auberge de Jeunesse de Ho'llenfels. Il s'est entouré d'une équipe de camarades actifs pour organiser des journées essentiellement pratiques, comprenant des sorties historiques, géographiques, géologiques sous la conduite de spécialistes et avec le concours des Archives et du Musée de l'Etat. Une exposition permanente de documentation a permis aux 50 instituteurs rassemblés de consulter les ouvrages de base de l'étude du milieu et, en particulier, nos

« Bibliothèques de Travail » qui y figuraient en bonne place. Erpelding a consacré un exposé à initier ses collègues au système de classification de Roger Lallemand. La pratique de l'excursion scolaire et les modalités de création de clubs scientifiques y furent examinés dans le détail. R. Gregorius fit le bilan des clubs scolaires et post-scolaires scientifiques. Ceux-ci connaissent un grand succès aux Etats-Unis (13.000 clubs dans la circonscription de Washington), aux Pays-Bas (90 sections groupant 2.700 membres), au Danemark, en Finlande et en Suède. Des concours permettent souvent l'attribution aux vocations scientifiques de bourses d'études et de recherches.

A l'issue de la rencontre, les stagiaires adoptèrent à l'unanimité une résolution adressée au Ministre de l'Education Nationale demandant que les programmes des Ecoles Normales fassent une large place à l'entraînement aux méthodes de recherches scientifiques et proposant que des stages de perfectionnement, semblables à celui qu'ils venaient de suivre, obtiennent l'encouragement moral et financier de l'Etat. Quel instituteur français ne ferait siennes ces deux revendications ?

R. U.

LES CONSULTATIONS POUR PARENTS

Au commencement de l'année scolaire, les parents sont invités aux consultations par une lettre ainsi conçue :

M...,

J'ai l'honneur de vous informer qu'à partir d'aujourd'hui, des consultations pour parents sont introduites dans ma classe pour vous permettre de venir vous renseigner sur les progrès et le comportement de votre enfant en classe.

A cet effet, je me tiens à votre disposition, les... de chaque semaine, de... à ... h. Veuillez m'annoncer d'avance la date de votre visite pour qu'il me soit possible d'éviter une trop grande affluence et de vous épargner une attente trop longue.

Je serais heureux si vous vouliez profiter de cette innovation toutes les fois que vous le jugerez opportun et vous prie de recevoir l'expression de mes sentiments distingués.

L'Institut...

Nous avons demandé à notre camarade Erpelding de noter pour « l'Educateur » les avantages de ce système, institué dans la Commune de Luxembourg depuis deux ans. Il en découvre au moins quatre :

1° Les consultations pour parents organisent de manière systématique la liaison parents-école qui est souvent livrée au hasard dans les grandes agglomérations. La « consultation » n'est plus une initiative bénévole du maître. Elle est officielle et le temps qui lui est consacré entre dans le service de l'instituteur. Celui-ci perçoit une indemnité annuelle de 6.000 fr. luxembourgeois (environ 42.000 fr. français) ou 1.000 fr. par séance hebdomadaire d'une heure. Les parents ne se présentent plus, comme ailleurs, avec le scrupule de faire perdre son temps à l'enseignant. Ils viennent profiter d'un « service public ». Le maître les reçoit avec plus de cordialité que lorsqu'il est obligé de les écouter dans l'en-

trebaillement d'une porte, un jour de classe, juste au début du cours.

2° Elles obligent l'instituteur à une *observation psychologique plus approfondie de l'enfant*. Plusieurs collègues ont demandé à la Commission scolaire des directives pour conduire utilement la conversation avec les parents. La dite Commission leur a fourni un questionnaire, à titre purement indicatif en précisant avec un bon sens qu'on estimera que « des prescriptions gênantes ou des dispositions schématiques n'entraient pas dans ses vues et que l'organisation de ces consultations restait du domaine de l'instituteur. » Voici les points principaux de ce questionnaire :

a) *Santé* : Votre enfant est-il d'une santé fragile ? Souffre-t-il d'une infirmité quelconque ? Manifeste-t-il des troubles fonctionnels (ouïe, vue, incontinence) ?

b) *Education familiale* : Avez-vous des difficultés en ce qui concerne son éducation à la maison ? A-t-il bon caractère ? Participe-t-il aux travaux ménagers ?

c) *Travail scolaire à la maison* : Comment fait-il ses devoirs à domicile ? Travaille-t-il seul, sans votre aide ? Quels sont les branches qui lui causent le plus de difficultés ? Comment réagit-il aux récompenses et aux punitions (points, places, louanges, privations, blâmes) ?

d) *Les loisirs* : Quelle est l'occupation favorite de votre enfant en dehors de l'école ?

e) *Orientation* : Quelle carrière votre enfant désire-t-il embrasser ?

f) *Documentation des parents* : En votre qualité de parents, désirez-vous lire des traités d'éducation ? (Dans chaque école, il a été installé une petite bibliothèque comprenant des ouvrages d'éducation accessibles aux parents).

Tous ces renseignements que l'on obtient souvent spontanément des parents permettent de placer l'enfant dans son véritable cadre biologique et social.

3° Elles organisent les séances de « pédagogie curative ». En principe l'heure « de consultation pour parents » comprend une demi-heure consacrée à la conversation avec les parents et une demi-heure à des leçons dirigées qui sont moins des leçons de rattrapage que des exercices permettant à l'enfant de se réconcilier avec les matières où il éprouve des difficultés et pour lesquelles il manifeste une certaine répulsion. Au cas où personne ne s'annonce aux entrevues, toute l'heure est consacrée à ce contact individuel entre le maître et l'enfant qui donne d'excellents résultats.

4° Elles constituent un véritable « référendum » sur l'efficacité de l'école. Le groupement des renseignements statistiques fournis par les maîtres dans différents domaines (devoirs, loisirs, santé) donne la physionomie exacte des difficultés et des désirs des parents et permet la mise en œuvre de réformes souhaitables.

Notre camarade ERPELDING (59, rue Fr. Gamgler, Luxembourg) est à la disposition de nos camarades français pour des détails supplémentaires. De toutes façons il ne saurait qu'encourager ses collègues, de France et d'ailleurs, à intéresser leur municipalité à la réalisation d'une institution qui leur assurera beaucoup de satisfactions professionnelles et humaines.

UEBERSCHLAG.

★ U. R. S. S. ★

L'ÉVOLUTION DE LA PÉDAGOGIE SOVIÉTIQUE

C'est le titre d'un livre qui vient de paraître aux Editions Delachaux et Niestlé, 32, rue de Grenelle, Paris, traduction de l'italien par Pierre Bovel du livre de Luigi Volpicelli (675 fr.).

Il s'agit là d'un véritable travail historique, résultat d'un examen impartial des documents divers concernant l'Ecole soviétique depuis la Révolution, dont nous recommandons la lecture à nos camarades.

Nous leur conseillerons seulement de ne pas se laisser émouvoir par les incidences parfois dramatiques de la lutte héroïque menée par les constructeurs soviétiques pour la réalisation d'une Ecole et d'une Pédagogie du peuple. Ils ne devront pas oublier de considérer le point de départ, l'ampleur des projets fonction des immenses espaces soviétiques, de la masse à enseigner, de la pénurie angoissante de personnel qualifié. Ils ne devront pas oublier non plus la famine des premières années de la Révolution, l'opposition des Koulaks et puis la grande guerre qui infligea à la Russie des sacrifices sans précédent.

Et cela en moins de quarante ans. Quarante ans pendant lesquels il fallait sans cesse parer au plus pressé, combler des vides, redresser des situations. Le livre de Volpicelli se présente de ce fait comme un bilan de bataille. Et la bataille suppose toujours une large part de tragiques sacrifices.

Ce qui reste malgré tout très encourageant, c'est que, de cette bataille sans exemple, l'Ecole soviétique sorte aujourd'hui avec d'incontestables conquêtes dont la dernière, si récente que le livre de Volpicelli n'a pu que la mentionner, nous apparaît être la réalisation de l'Ecole Polytechnique dont les pédagogues du début de la Révolution avaient déjà jeté les bases.

Nous ne connaissons pas assez la pédagogie soviétique, ni dans sa réalité, dure encore, ni dans ses espoirs toujours enthousiasmants. Nous aimons savoir quant à nous que, par delà les faiblesses humaines et les erreurs, par un effort incessant d'adaptation, se poursuivait la grande œuvre de l'Education Populaire et humaine.

Comme nous aimons qu'un récent article de la *Pravda* (2 juillet 1954) rappelle quelques-uns des grands principes que nous avons nous-mêmes placés au centre de notre effort pédagogique.

« C'est lorsque règne un état d'esprit véritablement créateur, dans la recherche ; c'est lorsque la pensée, sans se contenter des résultats acquis, va inlassablement et hardiment de l'avant, qu'on enregistre de nouveaux succès. »

« Les découvertes les plus intéressantes, les résultats les plus neufs, ceux qui possèdent une valeur de principe, sont toujours liés au refus des points de vue préconçus, au bouleversement hardi des normes et des conceptions anciennes. »

« Le dogmatisme, substitution à la véritable recherche scientifique de thèses définies une fois pour toutes de dogmes, est l'ennemi mortel de tout progrès scientifique... Certains savants défigurent fréquemment la critique elle-même et lui donnent une forme dogmatique. »

Et rien ne saurait mieux terminer ces quelques notes que l'affirmation renouvelée que « l'important, c'est de vérifier les idées et les théories par la pratique, par la vie, en développant hardiment la théorie sur la base de la généralisation scientifique des réalisations de la pratique. »

VERS DE NOUVEAUX SUCCÈS dans l'enseignement et dans l'éducation

Voici un extrait de la revue soviétique « Le Journal de l'Instituteur » :

Nous devons éduquer les enfants pour qu'ils deviennent des hommes aux aspirations les plus élevées et, en même temps, capables de réaliser leurs grandes visées, de fournir un travail ordonné, de créer de nouvelles valeurs culturelles et matérielles, capables aussi de lutter pour le bonheur de l'humanité, pour la démocratie, pour la paix et pour l'amitié entre tous les peuples.

Le rôle éducatif socialiste de l'Ecole Soviétique devient de plus en plus important.

L'année 1954-55 sera l'année d'un vaste développement et d'une réalisation concrète du programme qui prévoit *l'enseignement général et polytechnique de 10 ans*, apte à assurer à tous les jeunes de notre pays l'instruction secondaire, sans tenir compte de la profession qu'ils choisiront par la suite, c'est-à-dire aussi bien ceux qui poursuivront leurs études qu'à ceux qui viendront rejoindre les rangs des travailleurs dans l'industrie et dans l'agriculture.

Au cours de cette année, les nouveaux programmes seront appliqués par toutes les disciplines dans les classes 1 à 4, pour certaines d'entre elles, dans les classes plus élevées, alors que celles qui n'ont pas encore de plans et de programmes nouveaux ont été perfectionnées en attendant. Pour certaines disciplines, on a déjà édité de nouveaux manuels. Le poids des programmes a été une fois encore réduit, ce qui permet aux pédagogues d'obtenir des élèves une assimilation plus solide et plus approfondie des connaissances, et d'accorder une attention plus soutenue à la formation du savoir faire et des habitudes pratiques indispensables.

Cela suppose qu'il nous faut avant tout renforcer notre lutte contre le formalisme dans l'éducation et dans l'enseignement de nos enfants.

Car le formalisme est le pire ennemi de l'Ecole.

Jamais l'Ecole ne pourra préparer les jeunes à participer au travail de notre peuple, à la grande édification communiste, si elle se borne à présenter à ses élèves, d'une façon formelle, les connaissances qu'ils doivent acquérir, si ces connaissances ne se déposent dans la mémoire de l'enfant que sous la forme d'une phrase apprise par cœur et dépourvue de tout sens réel. Les connaissances doivent devenir la propriété de l'élève de façon que, chaque fois qu'il en a besoin, il puisse s'en servir en pleine connaissance de cause. Mais pour atteindre ce but, il faut arriver à ce que les élèves, au cours de la leçon elle-même, fournissent un travail empreint d'esprit créateur, que leur activité à l'Ecole, dans les cercles extra-scolaires, dans la vie sociale soit une activité fraîche et vivante.

On ne peut se déclarer satisfait si le maître a seulement bien expliqué sa nouvelle leçon. Les connaissances nouvelles doivent être repensées d'une façon active par les élèves, et trouver leur expression concrète dans l'activité de ces derniers.

Ce n'est donc pas un fait du hasard si, depuis

cette année, on a introduit, dans le programme des premières classes, le travail manuel et si les travaux sur le terrain scolaire d'expérimentation sont entrés dans le programme des 5^{èmes}. Ce n'est pas par hasard que l'on a octroyé davantage d'heures aux travaux de laboratoire dans les classes supérieures. Il importe de se rendre compte de toute la signification pratique et de toute l'importance de la question de principe que révèlent ces mesures. Les travaux pratiques, les travaux de laboratoires, les excursions que prévoit le programme doivent, à partir de maintenant, être exécutés par chaque maître, dans toute leur amplitude. C'est devenu pour chaque maître, aujourd'hui, une loi absolue.

Il est malheureusement vrai que de nombreux pédagogues ne se rendent pas encore tout à fait compte de l'importance de ce problème ; ces derniers utilisent encore mal ou peu les leçons et les matières qu'ils enseignent pour former chez leurs élèves une conception du monde scientifique et matérialiste. On accordera au cours de la nouvelle année scolaire une particulière attention à cette question. L'enseignement scolaire ne doit laisser dans la conception de l'enfant aucune place à de faux bruits, à des vestiges d'une conception surannée, très souvent religieuse. Le devoir de chaque maître est d'expliquer à ses élèves, bien entendu sous une forme adaptée à leur âge, la liaison et l'interdépendance qui existent entre les phénomènes naturels et les événements historiques, et montrer les phénomènes et les événements sous l'angle de leur mouvement dialectique.

Editorial du « Journal de l'Instituteur »
(N° 70 - 1-9-54)

BELGIQUE

L'ECOLE MATERNELLE

ORGANISATION

Voici le chapitre concernant cet enseignement extrait de la brochure : « Aperçu général sur l'organisation de l'Enseignement », éditée par le Ministère de l'Instruction Publique :

ENSEIGNEMENT GARDIEN OU FROEBELIEN (De 3 à 6 ans)

En Belgique, la protection de l'enfance est organisée sur une vaste échelle, grâce à des organismes comme l'Œuvre nationale de l'Enfance, dont les interventions sont à la fois multiples et efficaces.

L'obligation scolaire ne commence qu'à 6 ans. Avant cet âge, c'est-à-dire ordinairement de 3 à 6 ans, l'enfant relève de l'enseignement gardien. Bien entendu, il s'agit moins là d'enseignement proprement dit que d'une certaine éducation préparatoire, destinée à faciliter la tâche de l'école primaire.

Quand elle est bien organisée et bien installée, ce qui n'est pas encore toujours le cas, surtout dans les petits villages, l'école gardienne tend à donner à l'enfant le sens de la discipline, de l'observation, de la persévérance et de toutes les facultés qui lui seront d'utilité directe dès qu'il commencera ses études.

En même temps, le petit écolier y dessine, modèle, raconte, chante, danse, rythme. Mais, ce n'est que très rarement qu'on commence à lui enseigner les premiers rudiments de lecture.

L'enseignement gardien se donne généralement dans un bâtiment annexé à une école primaire de filles. Ses institutrices, dites « froebeliennes », ont fait des études normales spéciales et légèrement moins longues que celles de leurs collègues de l'enseignement primaire.

Jusqu'ici, l'enseignement gardien dépendait de la même administration et de la même inspection que l'enseignement primaire. Mais désormais, il disposera d'inspectrices spéciales.

L'ENSEIGNEMENT COMMUNAL

L'obligation scolaire ne commençant qu'à 6 ans, il n'y a aucune obligation pour les communes de créer des écoles pour les enfants de moins de 6 ans. La plupart des communes s'efforcent cependant d'organiser l'enseignement gardien et elles sont obligées de le faire lorsque un nombre suffisant de pères de famille en font la demande.

Là où il n'y a pas d'écoles gardiennes communales c'est souvent parce que des congrégations religieuses ont aménagé des classes pour les petits et que l'enseignement communal ne parvient pas à recruter suffisamment d'élèves pour obtenir les subsides nécessaires.

L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

Au contraire, on peut dire que presque dans la totalité des communes fonctionne un enseignement gardien catholique sous forme d'écoles adoptées ou adoptables, c'est-à-dire subsidiées par l'Etat.

Les statistiques du 1-1-1950 donnent les chiffres suivants :

	Nomb. écoles	Nomb. classes	Nomb. élèves
Ecoles gardiennes communales	1.489	2.512	85.008
Ecoles gardiennes adoptées....	1.783	3.887	155.077
Ecoles gardiennes adoptables..	778	1.392	49.706

L'ENSEIGNEMENT PRIVE

Il existe quelques écoles privées laïques, entre autres les Ecoles Decroez et Hamaidés, mais à quelques unités près les écoles adoptées et adoptables ressortissent de l'enseignement catholique.

ENSEIGNEMENT — METHODES

En parallèle avec notre Plan d'Etudes Primaires, le Ministère de l'Instruction Publique a fait paraître le « Plan des Activités Educatives à l'Ecole Maternelle » qu'il a substitué par l'arrêté ministériel du 2-10-50 au programme type de 1927.

Ce Plan répond en tout point aux aspirations de l'Ecole Moderne et pourrait adopter les différentes techniques qu'elle préconise.

LES JEUX EDUCATIFS

Sans donner aux jeux éducatifs une place de premier plan, l'Ecole Maternelle ne les rejette pas complètement.

Des jeux variés et gradués, individuels et collectifs, sont mis à la disposition des enfants : jeux d'association, d'identification, puzzles, reconstitution d'images, reconstitution d'histoires, lotos, dominos, jeux de cartes, etc.

Employés systématiquement, les jeux individuels permettent de déceler les déficiences et de remédier à celles-ci.

La préférence est donnée aux jeux confectionnés par la maîtresse et par les enfants mêmes.

JEUX LIBRES

Chaque jour, un temps est réservé aux jeux libres, pendant lesquels l'enfant se livre seul ou en groupe à une activité de son choix.

Le sable, l'eau, la terre, la petite maison, les jouets, les constructions, le dessin, la bibliothèque les sollicitent.

La maîtresse surveille discrètement son petit monde, veille au bon ordre et observe les réactions de chacun.

LE DESSIN

Par le dessin, comme par toute autre activité, l'enfant recherche d'abord une satisfaction motrice. Il accumule ainsi, pêle-mêle, traits et couleurs.

Dès qu'il a acquis la maîtrise de sa main et de son crayon, le dessin devient, pour lui, un moyen d'expression primordial.

A l'École Maternelle, les dessins sont purement subjectifs. Par eux, l'enfant ne vise pas à reproduire la réalité, à représenter les choses telles qu'elles sont, mais bien à exprimer ce qu'il en sait, ce qu'il en pense. C'est toute sa vie intérieure, si riche à cet âge, qu'il traduit.

Une large place est laissée à ce langage graphique, qui doit rester entièrement libre.

Après une série d'essais, les croquis spontanés, d'abord informes, deviennent tout à fait parlants et expressifs, parfois même gros de promesses.

Il importe donc, pour l'éducatrice, de favoriser et d'encourager une aussi heureuse disposition.

Les enfants usent de papier, de crayons, de couleurs à l'eau, de craies et de tableaux noirs.

En général, les dessins sont individuels. Parfois ils sont collectifs : scènes de la vie quotidienne ; souvenirs d'excursion ; la Saint-Nicolas ; le Nouvel An ; la cueillette des fruits... Chaque dessinateur choisit un sujet qui correspond le mieux à ses goûts et ses tendances.

L'éducatrice se garde de toute intervention maladroite qui entraverait l'élan spontané. Elle amène l'enfant à découvrir certaines erreurs flagrantes. Elle le fait parler et note, sous le dessin, par l'écriture, la signification de celui-ci.

Un élément extrait du dessin d'expression peut servir de motif à une composition décorative.

Le Plan ne considère pas comme dessin, expression graphique, les exercices linéaires d'entraînement, de tracé, auxquels d'ailleurs il conseille de ne laisser qu'une place fort réduite.

EDUCATION MUSICALE

L'éducation musicale des enfants se fait par les chants proprement dits, par les danses ou rondes, les jeux rythmiques et l'orchestre enfantin.

1. — CHANTS

A. — Chants appris par audition

Qu'ils soient d'un sens facile à saisir, simples de mélodie, assez mouvementés pour animer les enfants, assez variés d'intonations et de nuances pour plaire.

L'institutrice ménage les voix, interdit de les forcer, de les dénaturer par des criaileries.

Parfois ces chants sont mis en rapport avec les jeux, les rondes, les marches, les causeries et les récits.

Le chant est un facteur des plus efficaces de l'éducation infantine. On peut le ranger parmi les plus capables de rendre attrayante et joyeuse l'école des tout-petits.

L'institutrice doit donc posséder une connaissance sérieuse de la musique, savoir solfier avec aisance et chanter agréablement. C'est là une des aptitudes liminaires de sa profession. En être totalement dépourvue est un cas d'exclusion.

La connaissance d'un instrument de musique exactement approprié à sa tâche et au milieu ne lui est pas moins indispensable. Elle lui permet d'accom-

pagner les chants et les évolutions rythmiques des enfants.

Il est souhaitable que quelques chants populaires bien choisis soient appris dans toutes les classes maternelles du pays, afin que les enfants, lorsqu'ils se rencontrent, puissent se rapprocher : Il pleut, il pleut, bergère ; Au clair de la lune ; Sur le pont d'Avignon ; La bonne aventure ô gué ; Savez-vous planter des choux ?

Des textes de chansons, adaptés à des airs connus, peuvent être composés par les maîtresses, parfois même avec l'aide des enfants.

B. — Les compositions musicales

Les compositions musicales qui ont le plus de succès sont souvent celles dont le sujet, les paroles et la mélodie sont l'œuvre des enfants eux-mêmes, aidés, comme il se doit, par l'éducatrice.

2. — L'ÉTUDE DE DANSES ET DE RONDLES CHANTÉES ET MIMÉES

Les danses sont exécutées avec chant ou avec accompagnement instrumental ou même avec le concours des deux éléments, lorsqu'il y a lieu.

Ici encore l'esprit inventif des enfants peut souvent apporter une fructueuse collaboration.

3. — LA GYMNASTIQUE RYTHMIQUE

Prudemment adaptée à l'âge des enfants d'École Maternelle, la gymnastique rythmique peut avoir une influence excellente sur le développement de l'attention, la discipline des mouvements, l'équilibre nerveux, l'éclosion du sens artistique.

Elle s'accompagne nécessairement de musique et — de préférence — du jeu du piano.

Les mouvements peuvent être : a) enseignés ; b) librement adaptés au rythme de la musique.

Pour les enfants de trois à quatre ans, il semble prudent de commencer par la première méthode et par de courts exercices individuels : frapper le tambourin en mesure ; marcher (marche ordinaire) selon la cadence de la musique ; frapper des mains à la même mesure ; ralentir, accélérer le pas, etc.

De quatre à cinq ans, les mêmes exercices peuvent devenir collectifs. On peut commencer par l'orchestre enfantin : à l'unisson d'abord, puis avec distribution des rôles entre les instruments. On peut aussi faire appliquer à des airs nouveaux les mouvements étudiés.

De cinq à six ans, exercices collectifs. Mouvements de grâce et mouvements combinés. Orchestre enfantin. Application des gestes de la vie (thème de gymnastique mimée) à des phrases musicales jouées au préalable par l'institutrice.

4. — MUSIQUE INSTRUMENTALE

Une place de choix doit être faite aux exécutions instrumentales réalisées par les enfants eux-mêmes, à l'aide d'instruments rudimentaires trouvés dans le commerce ou fabriqués par la maîtresse ou les grands des classes supérieures.

D'autre part, un orchestre enfantin : grelots, cymbales, tambourins, tambour, triangles, castagnettes, accordéons, etc., est mis à la disposition de la petite communauté. La direction de l'orchestre est confiée à un petit camarade spécialement doué.

UNE JOURNÉE AU JARDIN D'ENFANTS

Recommandation. — Ne pas fragmenter la journée en activités d'une durée déterminée.

Réception des enfants. — Les enfants se déshabillent seuls ou avec le concours des camarades sous l'œil vigilant de la maîtresse.

Visite de propreté et entraînement aux habitudes d'hygiène. — Mains, ongles, dents, cheveux.

Exécution des charges. — *Le tableau des charges confiées aux élèves, réalisé par eux, est suspendu au mur : époussetage, ordre de la classe, soins aux plantes, aux animaux, préparation du matériel, de la table pour le repas de 10 heures, etc.*

Entretien spontané. — *Destiné à découvrir l'intérêt du moment et à amorcer les activités de la journée (ou d'une série de journées).*

L'enfant parle de ce qui lui tient à cœur : « l'histoire de soi ». Ce qu'il raconte est d'un contenu affectif extrêmement riche : ses acquisitions, ses promenades et visites, la naissance d'un petit frère, un objet cassé, etc.

L'institutrice l'écoute avec patience, encourage l'expression, et l'oriente.

Si l'intérêt suscité est puissant, le point de départ des occupations est trouvé.

Dans le cas contraire, la maîtresse cherchera dans le milieu de l'enfant un sujet d'intérêt commun (voir Directives pédagogiques, Observation, p. 14).

L'entretien ou l'exercice d'observation mène à toute une série d'activités éducatives. Bien compris, l'enchaînement de ces exercices sera naturel et leur motivation évidente.

La journée est coupée d'exercices de gymnastique, de danses et de rondes, d'exercices rythmiques, de jeux libres, de jeux d'adresse, de jeux « éducatifs », de chants, de représentations au guignol, de saynètes ou de lectures d'images.

Avant le départ, les enfants veillent à l'ordre de la classe, remettent le matériel en place, se lavent les mains et s'habillent.

QUELQUES REMARQUES

Malgré une amélioration générale des procédés employés au jardin d'enfants, la tendance à laisser les enfants plus libres et à les occuper plutôt manuellement, il apparaît nettement que les directives officielles sont loin d'être appliquées.

Ou bien les classes maternelles ont conservé une partie de leurs anciennes pratiques et les enfants sont encore astreints, à certains moments, à rester assis et à tracer ou à lire des lettres, ou bien elles se sont améliorées en introduisant l'observation, les jeux éducatifs, les activités de vie pratique et parfois, en dernière date, le dessin libre souvent peu suivi, sans technique qui rende. Quant aux essais de méthodes naturelles, on ne s'y est pas encore attardé. Les institutrices maternelles se sentent ligotées par l'interdiction officielle de se préoccuper de la lecture et de l'écriture avant 6 ans.

Si les conceptions exprimées dans le *Plan des Activités Educatives à l'École Maternelle* sont ins-

pirées en grande partie par l'esprit decrolyen, on continue à prôner pour ces écoles des pratiques dues à un decrolyisme cristallisé qui empêche d'accorder à l'expression libre toute son importance, entr'autres : la nécessité de partir de l'observation, ce qui rend celle-ci trop méthodique, la confiance dans les jeux éducatifs même les plus systématisés et une dénigration des procédés de lecture et d'écriture libres même dans leur début de globalisation naturelle. Ceci n'est pas conforme à la pensée de Decroly qui recommandait de commencer plus tôt afin de permettre une évolution lente et naturelle.

Réaliser avec des petits de 5 à 6 ans un album contenant une histoire écrite constituerait une sorte de crime pédagogique et ne parlons pas du maniement des caractères d'imprimerie. C'est la position de la plupart des decrolyens et des inspecteurs.

Au début, nous avons compris cette réaction contre la coutume de pencher trop tôt les enfants sur les premiers mécanismes à acquérir parce que beaucoup de maîtresses, n'entrevoiant ces disciplines que sous l'angle de la systématisation, y consacraient tout le temps de classe, négligeant ainsi toute formation.

Mais actuellement, devant le recul qu'a subi l'emploi de la méthode globale de lecture à partir de 6 ans et du désintéressement des institutrices maternelles pour l'apparition de cette tendance chez l'enfant (à moins qu'elles ne se rangent comme la plupart parmi celles qui, menant la bataille de la concurrence scolaire, apprennent à lire aux enfants de 5 ans par n'importe quel procédé) et, d'autre part, après les expériences, les réussites qui ont montré combien l'initiation à la lecture et à l'écriture est intégrée au cycle de vie dominé par l'expression libre et la création, nous pensons qu'il faut revoir cette conception.

L'expression libre par le dessin, le modelage, la musique et le récit fixé par l'écriture doit former un tout lié à la création.

Le fait d'attarder le petit à ses propres récits illustrés, reproduits et lus globalement constitue la première étape dans son initiation à la lecture et à l'écriture, il faut l'y intéresser dès qu'il peut y prêter attention. Si nous ne lui donnons pas de terre, il ne modèlera pas ; si nous ne mettons ni crayon ni craie ni couleur à sa portée, il ne songera pas à dessiner ; si nous ne lui donnons pas l'occasion de fixer son récit, il ne s'y attardera pas. Il est nécessaire d'introduire au jardin d'enfant des matières premières, des techniques qui permettent de matérialiser, de concrétiser l'expression libre sous toutes les formes qui répondent aux aspirations de l'enfant vivant dans la société actuelle.

L. MAWET.

Ōspézanto et C. Ō. L.

On se souvient de ce projet japonais qui consiste à faire paraître (en japonais, bien entendu) des recueils de textes d'enfants du monde entier et à constituer ainsi une sorte de géographie vivante des divers pays du monde.

Le volume relatif à la France est

sous presse. Etant données les difficultés énormes rencontrées par les initiateurs, disons que c'est un grand succès, bien que l'ouvrage sera un peu moins copieux que l'on espérait tout d'abord.

Sans exclure l'apport des instituteurs non-imprimeurs, il n'en reste pas moins

que c'est le mouvement Freinet qui en a permis la réalisation.

Kurisu et ses collaborateurs remercient bien vivement tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce magnifique projet.

LENTAIGNE, Balaruc-les-Bains.

ETATS-UNIS

PANORAMA DE LA LITTÉRATURE CONTEMPORAINE AUX ETATS-UNIS

(Livre de John BROWN, édité par Gallimard ; prix : 1.350 fr.)

La littérature américaine continue à intéresser le lecteur français. Sans guide, il achète au hasard en fonction des arrivages chez son libraire. Pearl Buck lui apparaît souvent comme le meilleur auteur américain. Parfois, il connaît « Les Raisins de la Colère » que publia en feuilletons un hebdomadaire. Des événements récents l'ont incité à lire « Le vieil homme et la mer. »

Un livre est paru, qui lui permettra à la fois de mieux comprendre cette littérature et de choisir les œuvres qui lui conviennent : le « Panorama » de Brown constitue un véritable cours, accompagné d'extraits des œuvres essentielles.

L'écrivain américain y apparaît comme « un non-conformiste, un indépendant qui vit en marge et qui n'est guère à son aise dans la société qui l'entoure. » L'angoisse constitue le sentiment dominant, due peut-être à la culpabilité puritaine qui s'exprime d'une façon non religieuse par la volonté d'échec. L'alcool, la sexualité, la violence des gestes se manifestent comme des moyens d'échapper à cette angoisse.

Est-il possible d'expliquer ce pessimisme seulement en faisant appel au passé comme le prétend Brown ? N'y a-t-il pas dans la réalité présente des faits qui expliquent cette attitude ? Au lecteur de chercher la réponse à cette question.

Si sa thèse est exacte, ce pessimisme doit diminuer et, comme il le prétend, le non-conformisme doit s'atténuer ; il n'est plus vrai, proclame-t-il, « qu'une antipathie déclarée pour le sentiment national constitue obligatoirement le premier pas pour le jeune intellectuel dans la vie de l'esprit. »

**

Afin de vérifier si la littérature américaine évoluait dans le sens où l'affirme Brown, nous avons choisi quatre livres, publiés en 1929, en 1936, en 1947, en 1954 ; certes, nous ne prétendons pas démontrer une thèse, mais poser les cadres d'une discussion future qui se baserait sur l'étude d'un grand nombre d'œuvres.

En 1929, Hemingway publie « L'Adieu aux armes ». L'idée de l'absurdité du monde y est proclamée longtemps avant de constituer le thème majeur de l'existentialisme français :

« Catherine allait mourir. C'est toujours comme ça. On meurt. On ne comprend rien. On n'a jamais le temps d'appren-

dre. On vous pousse dans le jeu. On vous apprend les règles et, à la première faute, on vous tue. Ou bien vous êtes tué sans raison comme Aymo. Ou bien vous attrapez la syphilis comme Rinaldi. Mais vous finissez toujours par être tué. Ça, vous pouvez y compter. Un peu de patience, et votre tour viendra. »

En 1936, Dos Passos fait paraître « La Grosse Galette », comédie inhumaine sans héros qui décrit l'orgie des spéculations boursières avant la crise de 1929.

Un passage montre la cruauté stupide de l'organisation du travail dans les usines Ford :

« Chez Ford, la production s'améliorait tous les jours : moins de perte, plus de surveillants, de contremaîtres, de « mouches » (quinze minutes pour déjeuner, trois pour aller au cabinet, partout l'accélération taylorisée : « baissez-vous, ajustez le barboteur, vissez l'écrou, enfoncez la tige. Baissez-vous-ajustez-le-barboteur-vissez-l'écrou-enfoncez-la-tige. Baissez-vous ajustez le barboteur vissez l'écrou enfoncez la tige », jusqu'à ce que la dernière parcelle de vie eût été aspirée par la production et que les ouvriers rentrent le soir chez eux, tremblants, livides et complètement vidés). »

En 1947, Burns écrit « The Gallery », publié en français sous le titre « On meurt toujours seul ». Il y fait part de l'expérience acquise lors de la campagne d'Italie, s'acharnant à prouver l'infériorité de l'Américain par rapport à l'Italien (et en général à l'Européen) :

« Notre propagande a simplement oublié de nous dire la vérité : que nous possédions la majeure partie des richesses matérielles du monde moderne, mais une infime partie de ses richesses spirituelles.

Armés de la morale que nous dispensent Hollywood et des raisonnements que diffusent nos réseaux radiophoniques, nous ne nous inquiétons pas de penser au fait que la guerre était en principe menée contre le fascisme — et non contre tous les hommes, les femmes et les enfants italiens. »

En 1954, est paru en français « Les sorcières de Washington » de Jay Deiss (Collection « L'Air du Temps », édition Gallimard). Il résulte de ce livre que le rêve de Kafka s'est matérialisé : l'anticipation du « Procès » est devenu fait divers. L'Amérique de Mac Carthy est dépeinte dans ce livre en ces termes :

« Une sorte de grande peur hystérique avait saisi les plus hautes personnalités du gouvernement, peur du régime démocratique, peur du système économique, peur du peuple, peur d'eux-mêmes. Ils ne pouvaient pas avoir d'autres sujets de crainte, puisqu'ils disaient, répétaient, et semblaient sincèrement persuadés que cette nation était la première, la plus puissante du monde. Pourquoi donc mourraient-ils de peur ? Pourquoi fallait-il qu'une personne aussi obscure, aussi insignifiante que Faith Vence se trouvât victime de la peur ? Dieu tout puissant ! Étaient-ils devenus fous ? Le pays était-il la proie d'une psychose collective ?

Tous ces hauts fonctionnaires voyaient-ils en elle une créature dangereuse et féroce, prête à leur arracher leur situation et leur vie ? »

Ainsi pouvons-nous penser que ces réquisitoires contre la civilisation américaine sont fondés. Ce n'est point par hasard qu'en 1954, comme en 1947, en 1936 et en 1929, des écrivains ont accusé la société dont ils faisaient partie d'être inhumaine et sans âme. Qui expliquera comment une réussite matérielle aussi extraordinaire a pu provoquer tant de désespoir, comment l'accession à une puissance aussi gigantesque a pu engendrer de tels réflexes de panique ?

L. L.

ALLEMAGNE

APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Je suis étonné de lire dans l'article concernant l'apprentissage de la lecture en Allemagne occidentale (page 16 à 18 de l'« Educateur Culturel International » 9-10) ces phrases du chapeau de l'article :

« Il relate les expériences d'un jeune collègue dans le domaine de l'enseignement de la lecture par la méthode globale » et « ... rompant avec une tradition allemande beaucoup plus forte et plus rigide que la nôtre dans l'utilisation du syllabaire, cette manière de procéder prépare le terrain de la globale au sens où nous l'entendons. »

Ces renseignements sont peut-être vrais pour certaines parties de l'Allemagne ; il ne semble pas l'être pour la Bavière, si j'en crois cette lettre d'un instituteur de la région de Nuremberg qui m'écrivait il y a un mois environ :

« Je vous envoie un livre intitulé « Mon premier livre de lecture ». Il vous montrera d'après quelle méthode est conduit en Bavière l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Cette méthode a été essayée il y a plus de vingt ans d'abord dans quelques classes expérimentales puis introduite officiellement pour tous les cours préparatoires. Cette méthode de lecture et d'écriture sous le nom de « Ganzwort methode » (méthode globale), s'est avérée excellente dans la pratique. »

J'ai sous les yeux ce livre (édition de 1954, 6^e édition), édité par la Bayerische Schulbuch Verlag à Munich. Il semble donc bien qu'en Bavière, on ait rompu délibérément avec la méthode syllabique depuis plusieurs années et imposé la méthode globale. Sans doute,

chaque fois que l'on parle de pays moins centralisés que le nôtre, serait-il bon de préciser de quelle région émanent les documents. Vous savez sans doute que l'Allemagne occidentale est divisée en onze « pays » (Länder), que chacun a son « Ministre des Cultes et de l'Instruction » et que la législation scolaire (horaire, programmes, date des vacances) est différente d'un « pays » à l'autre.

Je reviens au livre. Il est présenté très clairement sur beau papier et bien illustré. Il est imprimé en script et un tableau final montre les liaisons nécessaires pour passer de l'écriture script à l'écriture courante.

Il contient un très long mode d'emploi destiné aux maîtres, mais surtout aux parents, qui explique d'une manière détaillée les principes de la méthode globale (mon correspondant me signale d'ailleurs que les parents en tiennent compte). En voici un résumé :

Plus de listes de lettres et de mots vides de sens qui ne font qu'ennuyer l'enfant.

Toute lecture doit partir des objets réels ou dessinés et de la langue vivante. Utiliser l'intérêt de

l'enfant de 6 ans pour toutes les choses qui l'entourent et les événements du monde extérieur. Inciter l'enfant à dessiner ces objets ou ces scènes. Les caractériser par un nom ou une phrase. Ce nom, cette phrase sont acquis globalement (lecture et écriture).

L'écriture scripte peut se ramener à 4 formes de base : le cerceau (entier ou brisé) OC, la canne Jf le serpent S et la barre fixe H. Après quelques leçons de débrouillage pour s'entraîner à écrire ces 4 formes, apprendre à écrire son nom (le reproduire simplement), puis copier tous les mots étudiés (sans parler du nom des lettres).

Pour apprendre les sons, attendre que l'enfant soit apte à faire seul le rapprochement entre les mots. Exemple « dans Hans, Haus, Maus, j'entends le son S, il y a s » → (le serpent) ». Certains enfants le font très vite, pour d'autres c'est plus long. Il n'y a pas à s'en inquiéter : c'est que ces enfants sont moins bien doués, qu'ils ont un rythme de développement plus lent : il n'est pas en notre pouvoir de modifier cet état de choses par la force, la violence. Comme les sons seront vus dans des quan-

tités d'autres mots, ces enfants acquerront sûrement les mêmes connaissances que les autres, un peu plus tard seulement.

Ne retenir que le son des lettres et non pas leur nom de l'alphabet classique qui est inutile pour apprendre à lire.

Un jour, l'enfant vous dira joyeusement : « Je sais tout lire, je rassemble simplement les sons ». (Remarque : la langue allemande ne connaît pas les sons difficiles du français : en, on, eil, euil, ail, etc.).

« Non seulement pour la pomme sur le pommier, mais aussi pour l'enfant, nous devons attendre le temps de la maturité. » (Reifzeit). En suivant ces principes, l'enfant vivra une série presque ininterrompue de joies provoquées par ses découvertes, succès qui renforceront sa saine confiance en lui-même et le rendront capable de réalisations de plus en plus grandes.

Je pense que Rauh — de Neustadt a. d. Aisch — qui est en Bavière, pourrait confirmer ou infirmer les renseignements que je communique.

LAVAL, 6, rue Vauthier-le-Noir,
Reims (Marne).

GRUPE HERAULTAIS DE L'ECOLE MODERNE

Malgré le mauvais temps et la position excentrique de Valergues, de nombreux camarades étaient présents.

1° La discussion s'engage d'abord sur les fiches de calcul : il est fait appel à tous les membres actifs du groupe pour s'atteler à la besogne et élaborer chacun deux ou trois fiches selon les types commentés. Nous consacrerons, à chaque séance, un moment à la mise au point de ces fiches.

2° La question de la Réforme de l'Enseignement est abordée ensuite.

§ VI. *Orientation professionnelle.* — Ce sont trop souvent parents et enfants qui choisissent et plus souvent en fonction de l'aspect plus ou moins rémunérateur de telle ou telle profession que selon les possibilités de l'enfant. Il est bien évident aussi que les conditions de fortune des parents ont une incidence directe sur l'orientation des enfants.

Quant aux besoins du pays et aux débouchés, ils s'expriment uniquement au niveau des concours : ceux-ci constituent un goulot d'étranglement et non un aboutissement logique : la fraction recuscandidats démontre que le choix à la base ne doit pas souvent se faire en connaissance de cause,

Conclusion : c'est la gratuité à tous les degrés, une liaison étroite entre les diverses branches du tronc commun et une orientation progressive faite en fonction des capacités intellectuelles qui doit assurer une meilleure répartition des enfants.

§ VII. *Formation des maîtres.* — Il serait souhaitable que le baccalauréat se prépare dans les lycées et collèges (ou équivalents) et que l'Ecole Normale (Institut pédagogique rappelant d'assez mauvais souvenirs) se consacre uniquement à la formation professionnelle des maîtres, y compris ceux affectés à la période d'enseignement qui correspondrait au secondaire actuel.

§ VIII. *Education péri et post-scolaire.* — Oui, l'action des maîtres doit s'exercer en dehors de l'école : mais par quels moyens ?

a) Dans chaque village, un foyer rural ou une amicale laïque groupant autour de l'école toute la jeunesse dans un but d'orientation et de culture ; animateurs : le ou les instituteurs.

b) Colonies de vacances : idée à généraliser au plein sens du terme, mais sur une formule différente de l'actuelle. Pourquoi ne pas éten-

dre le système des voyages-échanges où des écoles ayant correspondu toute l'année iraient, sur place, achever de faire connaissance. Evidemment, des problèmes de transport, d'hébergement se posent : mais l'idée a fait ses preuves. Pendant le temps total des vacances, une partie de ce temps pourrait être consacrée obligatoirement à un de ces échanges ou à un séjour en colonie ordinaire, mais avec les maîtres restant à la tête de leur classe (les normaliens fournissant dans une large mesure les moniteurs). Là pourraient se situer une foule d'activités éducatives telles que marionnettes, étude du milieu, chant, travaux manuels divers, etc. En somme un mois de scolarité extra-scolaire...

3° Une journée d'information destinée à tous ceux qu'intéressent nos techniques et qui désireux de démarrer éprouvent appréhensions et difficultés, est prévue, en principe, dans le courant du mois de mai, à Montpellier. Une circulaire précisera.

4° La prochaine réunion est fixée au 17 février, 14 h., chez BOYER, à Pinet.

Le Délégué Départemental :
TRINQUIER.

LA SANTÉ DE L'ENFANT

LA VARIOLE

L'avons-nous entendu souvent cet argument péremptoire et décisif justifiant l'opportunité des vaccins et tout spécialement du vaccin antivariolique :

— *La preuve que les vaccinations sont efficaces, c'est que la variole a disparu en France et dans tous les pays du monde.* —

La variole, en effet, ne faisait plus parler d'elle. La peste et le choléra non plus, pour lesquels aucune vaccination n'était prévue. Ni les fièvres malignes, les écoulements ou le goître, ni le lupus, ni la lèpre, le mal des ardents, la pelagre ou le scorbut...

Les gens, heureusement, mangent mieux qu'autrefois, plus sainement, vivent plus confortablement, lavent leur carreau ou le font laver, se changent de chemise une ou deux ou trois fois la semaine, aiment les sorties, l'alpinisme, les sports, l'eau, l'air et le soleil, toutes choses excellentes pour combattre la maladie sous ses formes épidémiques ou chroniques, qui ont toujours vécu de compagnie avec la misère humaine aux mille visages. Sous-estimer les bienfaits du progrès et des conquêtes sociales du peuple pour redorer le blason défraîchi des étendards pasteurien, c'est vraiment manquer d'objectivité scientifique et de simple conscience morale.

Mais l'on ne brutalise pas impunément le milieu vierge dont dépendent les créatures, les plantes et cette poussière vivante des microorganismes, plus décisive que toutes les seringues vaccinales des maniaques de la vaccination.

Oui, la variole avait disparu jusqu'au jour où, brusquement, elle fut à Marseille, à Toulon, le thème passionné des conversations quotidiennes. Ça tombait mal, on venait justement de lancer un nouveau vaccin antivariolique et qui avait son pédigrée, puisqu'il sortait tout droit de l'Institut Pasteur et des laboratoires mêmes de Monsieur RAMON. On avait donc deux vaccins antivarioliques au lieu d'un ! Comble de précautions ! Mais à vrai dire, on s'était aperçu qu'il y avait quelques relations entre l'ancien vaccin et l'encéphalite ou la tuberculose. Pour tout avouer, selon l'expression, « il n'était pas tout à fait au point », ce qui donne une piètre idée de l'aptitude des autorités pasteuriennes à perfectionner leur marchandise. Car, si l'on s'en réfère à l'histoire, cette vaccine-là n'était plus une benjamine. Elle sortait même, comme l'on dit, de « derrière les fagots », puisque Jenner ne fit que mettre en honneur une pratique ancestrale venue de l'Inde et de la Chine, où, « de temps immémorial, a écrit le Dr Xavier Raspail, on inoculait directement le pus pris sur les varioleux pour préserver de la maladie spontanée. »

Sans doute, pour « humaniser » le procédé, JENNER remplaça le bouillon de culture des varioleux par le *cow-pox* ou pus du pis des vaches. Il serait donc plus logique de dire *vachisation* au lieu de *vaccination*, car nous sommes tout de même des cobayes français !

On sait comment la vaccine trompa la confiance que l'on mettait en elle. C'est dans les périodes où l'on vaccina le plus, que se déclanchèrent les épidémies les plus tragiques. Il ne faut pas oublier, en effet, qu'on était, en 1870 et en 1893, époques de pointes varioliques, en pleine gloire pasteurienne. C'est en 1892 qu'un projet de vaccine obligatoire fut déposé et aussi conçu.

« La vaccination, au cours de la première année et la revaccination au cours de la 10^e et de la 21^e années sont rendues obligatoires. »

Dame ! dès l'instant qu'on fabriquait du vaccin, il fallait bien l'employer. Et pour l'employer, il fallait faire des lois d'obligation de clientèle.

Comme quoi les démarches prophylactiques changent bien peu d'un siècle à l'autre, et comme quoi les mêmes vaccins produisent toujours les mêmes effets. Surtout lorsque deux vaccins (l'ancien et le nouveau) opèrent de concert.

Et cependant, pas plus en 1880 qu'en 1955, la vaccine n'avait fait miracle. C'est vers 1885 que le Dr Collins, de Londres, osait écrire : « *Après avoir vacciné, comme tous mes confrères anglais, des milliers de personnes, je vis que cette pratique causait des accidents et ne préservait pas de la variole. J'ai cessé alors de vacciner et renoncé aux 300 livres que cette pratique me rapportait chaque année.* »

Un médecin de 1955 ne pourrait certainement pas faire, avec cette liberté d'esprit et de désintéressement, le point de ses expériences personnelles. La vaccination nous a, en effet, mené très loin et très bas.

« Ce n'est pas une des moindres surprises que l'élevation de la vaccine au rang des croyances d'Etat. » La loi de l'obligation vaccinale ne fut pas votée en 1893, mais qu'importe, on s'arrangea pour que tout le monde y passât.

« *A défaut de loi, les vaccinateurs avaient déjà un joli champ d'expérience grâce au concours de mesures administratives toujours arbitraires et souvent scandaleuses. La vaccine est devenue depuis longtemps obligatoire, par ce moyen bien simple que toutes les écoles sont impitoyablement fermées aux élèves non pourvus d'un certificat de vaccine. La revaccination a fait, elle aussi, son chemin vers l'obligation. On revaccine de force les soldats ; on menace certaines catégories d'employés de la perte de leur gagne-pain s'ils se refusent à se laisser infecter le sang. Dans les écoles primaires, l'administration donne l'ordre de procéder à la revaccination et, si les parents protestent, on renvoie leurs enfants.* » ... (1)

Ces lignes ne datent pas d'aujourd'hui, elles ont été écrites en 1892 par le Dr Xavier Raspail. Ce qui fait la preuve que la question de la vaccination antivariolique n'a pas changé depuis 67 ans :

On vaccine à tour de bras, par force si nécessaire et illégalement.

Des vaccinés meurent chaque jour avec l'ancien vaccin — ou avec le nouveau.

Et les mensonges de la presse et de la radio disent assez l'embarras de ceux que l'on continuera d'appeler — sans dérision — des hommes de science.

Nous nous permettons cependant de poser ici une question :

Quel vaccin donne le mieux la variole et en un temps record : l'ancien ou le nouveau ?

Car il faudrait tout de même que les condamnés — à la vaccine et peut-être à la mort — puissent au moins choisir...

Elise FREINET.

Nous donnerons ultérieurement quelques précisions sur l'épidémie dans le Morbihan.

(1) Raspail et Pasteur, ou 30 ans de critique médicale. (Vigo frères, éditeurs.)

La Journée pédagogique de Douai

27 JANVIER 1955

Je viens de quitter Douai le 28 janvier au matin, et c'est tout riche encore du réconfort que nous a apporté cette grande journée que je rédige pour « L'Éducateur » ce condensé de compte rendu qui va sans nul doute surprendre nos lecteurs.

Ne nous avait-on pas dit, il y a moins d'un an, que le Groupe du Nord était mort et désuni, mort parce que désuni et que nos techniques allaient y subir une éclipse. C'était faire bon marché de l'action profonde et indestructible de tous nos adhérents dont l'œuvre tenace et méthodique devait, avec ou sans délégué départemental, prouver sa vitalité.

La preuve est faite.

Nous venons de vivre la plus importante manifestation régionale de notre mouvement, et je résume :

— Elle fut bien préparée, et de longue date, par tous les bons camarades du Nord et plus particulièrement par ceux de Douai et des environs qui n'ont pas marchandé leur peine, ni leur dévouement. Le succès sans précédent de la journée est leur juste récompense.

— La sympathie si compréhensive des autorités à tous les degrés et, en premier lieu, de Monsieur l'Inspecteur d'Académie, a permis tout de suite une résonance maximum des appels préparés.

— La manifestation a débordé le département du Nord pour mobiliser, le 27 janvier, des camarades et des personnalités des départements voisins.

Ont en effet participé à cette grande journée, outre Monsieur l'Inspecteur d'Académie qui présidait, Madame la Directrice de l'École Normale, Monsieur le Directeur de l'École Normale, Mesdames les Inspectrices Primaires et Messieurs les Inspecteurs primaires du département.

Étaient présents aussi : M. Petit, inspecteur d'Académie de la Somme ; Madame la Directrice de l'École Normale d'Amiens avec un car d'élèves-maîtresses, Monsieur le Directeur de l'École Normale d'Arras avec les élèves-maîtresses et les élèves-maîtres du Pas-de-Calais et, naturellement, les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses de Douai.

Le Syndicat National, le Groupe du Nord de l'École Nouvelle, les C.E.M.E.A. étaient représentés.

Les camarades n'exagéraient pas lorsqu'ils parlaient d'une véritable mobilisation régionale.

Nos camarades belges étaient représentés par notre chère amie Lucienne Mawet.

La radio et la presse ont été utilisées méthodiquement. Depuis longtemps une interview de nos chevronnés du département était diffusée toutes les semaines et la radio s'intéressera désormais d'une façon plus systématique et plus approfondie à nos réalisations d'École Moderne.

La Mairie de Douai avait réservé un accueil particulier à la manifestation.

Et surtout, dans les vastes salles du vieil Hôtel de Ville avait été organisée la plus considérable et la plus probante des expositions régionales de l'École Moderne. Et c'est cette si complète réussite qui, tout en montrant l'exceptionnelle vitalité de notre mouvement, apportait le témoignage matérialisé des succès de notre nouvelle pédagogie.

Conçue et installée sur le modèle de nos expositions de Congrès, elle en eut, dans le cadre régional, l'ampleur et la qualité : floraison émouvante de plusieurs centaines de peintures d'enfants d'une vingtaine d'écoles, albums d'enfants, poteries et céramiques, tapis divers, vitraux, réalisations technologiques, conférences d'enfants, etc.

Une telle richesse et le choix qui avait présidé à cette exposition d'une qualité artistique sans faille, sont la preuve de l'incontestable maturité des Groupes qui y ont participé et qui sauront tenir la tête du peloton.

Les camarades ICEM du Nord et des groupes voisins se sont réunis le jeudi matin, de 9 à 11 heures, sous la présidence de notre camarade Ansart, principal artisan de l'impeccable organisation de la journée. Cent cinquante camarades étaient là qui, dans une atmosphère d'une totale amitié CEL, ont discuté des principaux problèmes les intéressant.

Les décisions suivantes ont notamment été prises. Nous les mentionnons ici parce que nous les estimons susceptibles d'intéresser les camarades des autres régions de France.

1° Les Écoles Normales de Douai travaillent dans leur cadre selon nos techniques. Une expérience particulièrement fructueuse se poursuit notamment à l'École Normale de garçons où, parmi tant d'autres activités École Moderne, sont réalisées des conférences dont nous pouvons et devons tirer parti. Nous avons notamment remarqué une conférence très nourrie et bien illustrée sur la colombophilie, des conférences sur la photographie, l'histoire de Douai, etc.

En accord avec Monsieur le Directeur de l'École Normale, il a été décidé que les camarades qui s'offriront pour ce travail, se rendront à l'École Normale pour examiner ces documents et collaborer avec professeurs et élèves-maîtres pour la mise au point de BT que nous ferons contrôler et que nous publierons.

Cette collaboration, réalisée sur les mêmes bases à Aix-en-Provence, doit se généraliser en France.

2° La région du Nord n'est qu'une vaste ville ouvrière où le problème écoles de villes, avec ses impératifs et ses tares, se pose dans la presque généralité des classes.

C'est pourtant dans ces classes d'écoles peuplées et surpeuplées que sont nés les chefs-d'œuvre que nous avons admirés.

Nous avons pensé que, de ce fait, le Groupe du Nord et les groupes voisins étaient les mieux placés pour étudier expérimentalement et pratiquement le problème si difficile de l'introduction de nos techniques dans les écoles de villes.

3° En accord avec Lucienne Mawet, nos amis du Nord s'offrent pour renouveler à Bruxelles l'exposition de Douai, dans le but de resserrer les liens naturels entre les éducateurs des régions si voisines quoique étant des pays différents.

4° Nous souhaitons qu'un Bulletin de liaison riche et copieux, qui pourrait être tiré sur limographe CEL 21x27 par de jeunes camarades, vienne maintenir et activer la collaboration dont cette journée fut le couronnement.

L'inauguration de l'exposition, en présence de M. l'Inspecteur d'Académie et des autorités administratives, eut

L'EDUCATEUR

lieu au milieu d'une affluence qui rappelait tout à fait celle des Congrès et, pendant toute la journée, éducateurs et parents ont admiré, consulté, interrogé, critiqué. Regrettons un peu que, par un excès de modestie, les organisateurs aient décidé de laisser les stands dans l'anonymat.

Un petit guide, tiré au dernier moment, a corrigé cette excessive réserve en faisant connaître les noms des Ecoles qui avaient réalisé cette profusion de chefs-d'œuvre.

Ma conférence avait lieu à 15 h., dans une grande salle de l'Hôtel-de-Ville. Disons tout de suite que ma tâche avait été si bien préparée par l'émission de radio, par mes visites, le mercredi, aux écoles normales et, surtout, par l'exposition qui donnait aux éducateurs présents cette soif de connaître qu'il est facile, alors, de transformer en satisfaction et en enthousiasme.

Ils étaient là 1.200 camarades, dont quelques-uns n'avaient pas trouvé de places assises. Ils ont écouté pendant 2 h. 1/4 non pas mes discours (je ne sais pas en faire) mais le compte rendu que je leur faisais de notre expérience collective dont les techniques sont aujourd'hui intégrées à notre Ecole laïque, dont elles modifient progressivement les méthodes et l'esprit.

Nos amis me disaient : les gars du Nord ne manifestent pas facilement leur enthousiasme ; les applaudissements sans fin qui ont clôturé la conférence marquaient donc que notre œuvre commune a aujourd'hui, par-delà la forme, remué l'intelligence et les cœurs. La balance est en train de pencher. Nul ne doute plus que nos techniques soient la solution d'avenir. Qu'on hésite parfois encore de-

vant l'importance, la gravité et la portée de la modernisation, de la rénovation qui s'imposent, cela est, certes, bien naturel.

Un point est aujourd'hui acquis. Nul ne défend plus les méthodes traditionnelles qui sont indéfendables. L'Ecole Moderne est désormais à l'ordre du jour. Elle triomphera.

Nous disons souvent et M. Petit, inspecteur d'Académie de la Somme, le rappelait encore dans son émouvante allocution de clôture, la part nouvelle qui revient à l'affectivité dans le renouveau éducatif de notre pays.

Merci à nos chers camarades du Nord de nous avoir apporté par leur œuvre, par leur dévouement, et par leur affection, cette preuve, qui nous est chère entre toutes, que notre esprit ICEM de camaraderie et de fraternité est plus vivace que jamais, que c'est lui qui a triomphé des quelques fils barbelés que l'incompréhension et le sectarisme avaient essayé de tendre en travers de notre chemin.

Nous marquerons d'une pierre blanche cette belle journée du 27 janvier qui nous redonne à tous la totale confiance dans notre grand mouvement fraternel de l'Ecole Moderne.

C. FREINET.

(P.-S. — Je ne peux pas me déplacer fréquemment en cours d'année, mais je ferai tout mon possible pour répondre à l'appel des camarades qui verront la possibilité d'organiser, sur le modèle de la réussite du Nord, des Conférences régionales qui nous permettent les contacts et les résonances indispensables à la diffusion et au progrès de l'Ecole Moderne.)

L'Ecole de Bellignat (Ain) dési-
rerait des correspondants soit en
France soit en Afrique Française
(Algérie exceptée).

©©©

De CONSTANT, à Richerenches (Vau-
cluse) :

A Richerenches, centre truffier,
la BT sur la truffe connaît un
grand succès auprès des cultiva-
teurs.

Prière de m'adresser 30 BT pour
vente le jour du marché.

©©©

INSTITUTEUR élémentaire italien cherche
collègue français (homme ou femme),
disposé à un échange d'élèves (15-20
jours pendant les vacances d'été) dans
un but touristique et de perfectionnement
de la langue.

Ecrire : SALAORNI RENATO, Via Marco-
ni (Verona), CEREA, Italia.

©©©

Pour Voyage scolaire Côte d'Azur
(première quinzaine de mai, 3 jours,
80 élèves, 50 adultes) serais heureux de
recevoir tous renseignements concernant
hébergement et repas, de camarades de
la Côte ou de ceux qui ont organisé un
tel voyage. (Frais correspondance rem-
boursés). — RICOME, Caux (Hérault).

©©©

Pas de livres aux élèves ?

Toutefois, donnez-leur celui-ci (que,

pour son 25^e anniversaire, *L'Amitié par
le Livre* vous offre) :

Jules LEROUX : « *Le Pain et le Blé* »,
Roman d'un enfant du peuple.

Versez 100 fr. pour tous frais d'envoi
à Camille BELLARD, Bainville-sur-Mer
(Manche), c.c. 6666 Paris.

©©©

A VENDRE Matériel complet d'impri-
merie (devis E sans la presse) :

— en corps 10 (très peu servi) ;

— matériel de composition complémen-
taire en corps 14 (neuf).

S'adresser à : LAYRE, école Jean-Jaurès,
Saint-Nazaire (Loire-Inf.).

JEUNE éducateur spécialisé, diplômé, li-
béré service militaire en juillet 55, cher-
che emploi.

©©©

La Coopérative Scolaire de Bouchoir
par Arvillers (Somme) cherche des abon-
nés au journal « Notre Moisson » (un
an, 200 fr.), C.C.P. Lille 1616-46.

©©©

TRÉCASTEL (Côtes-du-Nord) (mer), de-
mande correspondants réguliers pour CP-
CEI 23 élèves garçons (lettres, journaux,
colis) et CE 15 filles (lettres).

REVUE

« Bibliothèque de Travail »

Le 300^e numéro va paraître. A cette
occasion une grande campagne de diffu-
sion des BT va être organisée. Envoyez-
nous noms et adresses des camarades
qui pourraient être contactés.

Les numéros récemment parus ont
traité de :

296 : Naissance d'un disque. - 297 :
Histoire de l'attelage.

Les numéros à paraître traiteront de :
298 : La chasse à courre. - 299 :
Les conserves de viande. - 300 : Le pe-
tit électricien : piles, accus, courant de
bas-voltage. - 301 : Météorites, asté-
roïdes, comètes.

Paraîtront ensuite des numéros trai-
tant de : Histoire de la charrue, Mar-
seille, Aix-en-Provence.

Tarif des abonnements

	France	Etran- et U.F.	ger
L'Éducateur (3 n ^{os} par mois)	900	1100	
La Gerbe (bimen- suel)	600	700	
Bibliothèque de Travail (hebdo- madaire). La sé- rie de 20 n ^{os}	750	950	
La série de 40 numéros	1500	1900	
Albums d'enfants	500	600	