



L'ÉDUCATEUR

REVUE PÉDAGOGIQUE DE L'INSTITUT
COOPÉRATIF DE L'ÉCOLE MODERNE

PARAIT 3 FOIS PAR MOIS

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

NUMÉRO CULTUREL
INTERNATIONAL

Dans ce numéro

J. BERTRAND-PABON : Et qui sait ce qu'il en est de la poésie.

Hommage à Colette.

Réponses de Francis JOURDAIN, Ad. FERRIÈRE à nos enquêtes : L'École a-t-elle aidé votre talent ? - La période la plus favorable à l'éducation. - Le problème de la discipline. - Sommes-nous scientifiques ?

E. FREINET : De l'empirisme thérapeutique à la science médicale.

C. FREINET : L'École moderne internationale.

PÉDAGOGIE INTERNATIONALE
LIVRES ET REVUES



L'imprimerie à l'École Nouvelle de Boulogne-sur-Seine

(Photo Lillian Tonnaire-Taylor)

TARIF DES ABONNEMENTS

| | France et Union Française | Etranger |
|--|---------------------------|----------|
| L'ÉDUCATEUR, revue pédagogique, deux numéros de travail, un numéro culturel par mois | 900 | 1100 |
| LA GERBE ENFANTINE, brochures illustrées bimensuelles | 600 | 700 |
| BIBLIOTHÈQUE DE TRAVAIL, hebdomadaire, la série de 20 n ^{os} | 750 | 950 |
| les 40 n ^{os} de l'année | 1500 | 1900 |
| ALBUMS D'ENFANTS | 500 | 600 |

Rédaction et administration : C.E.L. - PLACE BERGIA, à CANNES (ALPES-MARITIMES)

Les dits de Mathieu

Fulgurantes !...

Oui, toutes nos acquisitions naissent et flambent, et s'éteignent, hélas ! comme le feu qui couve doucement pour concentrer en lui suffisamment de force explosive et éclater en flammes dévorantes qui montent et pétillent et que rien parfois ne peut arrêter. Vous frappez... et vous les activez. Vous jetez de l'eau : elles semblent s'en nourrir, invincibles.

Mais quand le feu touche à la lisière de la forêt ou quand s'achève le billot résineux qui l'entretenait, la flamme meurt, par le cœur, comme si lui manquait désormais cette puissance essentielle qui la faisait mystérieuse et redoutable.

Toutes les conquêtes pré-scolaires de nos enfants sont ainsi fulgurantes, nourries de l'intérieur, et projetant sur le monde en attente les flammes envahissantes de leur témérité. Et nous sommes là, surpris, comme devant l'incendie : où donc ont-ils pris ces idées ? Qui suscite cette audace ? Par quel biais ont-ils, comme dans un éclair, compris l'inexprimable ? Et quel est leur secret pour se saisir des outils que nous sommes nous-mêmes impuissants à manœuvrer, dès que nous avons laissé mourir la flamme ?

Car cette flamme, nous l'éteignons, sciemment ou non, à l'aube de l'école. En quatre ans de vie, sans effort apparent, sans devoirs et sans pleurs, nos enfants ont atteint des limites qui nous étonnent. Ils sont extraordinairement riches de pensée, de langage et d'expériences personnelles originales ; ils sont riches aussi d'ingénu idéal et de cette soif dévorante qui les pousse à aller toujours plus loin, jusqu'aux limites des fourrés où l'école les attend avec — la misérable — ses contre-feux et ses tranchées.

Et quand la flamme sera éteinte, quand nous aurons méthodiquement et scientifiquement dominé le danger qui nous menace, nous essaierons en vain de remuer les braises, de souffler sur les cendres encore chaudes, d'apporter charitablement une poignée d'herbes sèches pour tenter de ranimer les foyers disparus. Mais il n'y a plus devant nous que le désert des contre-feux et la barrière des tranchées définitives.

Heureusement, la flamme court encore parfois, à notre insu, vers les lisières de broussailles où se remettent à pétiller des foyers tenaces que nous nommons « prodiges » parce que nous en avons perdu les traces et le cheminement. Et ce sont eux qui deviennent les flambeaux du monde qui continue.



TYPES

Près d'une table,
 Il avait mangé,
 Bu à la tasse familière
 Et un jour comme tant d'autres.
 Il a tout laissé,
 Lui qui croyait en Dieu,
 Un Dieu qui lui avait promis
 La Liberté.
 Affolé comme tant d'autres,
 Il a couru dans les rues,

Il a soupiré,
 Il a pleuré
 Le soir, désespéré.
 Saisi par la peur,
 Il est parti sur le chemin désert,
 Parti sur le chemin des mauvais jours.
 Il a rencontré des affamés,
 Des affolés comme lui,
 Mais comme un frère,
 Il s'est montré.
 Ils se sont regardés et d'un soupir profond,
 Ils se sont dit des mots de sincérité.

Nous sommes des types,
 Des types comme ça, ça me plait,
 Des types qui marchent des nuits entières,
 Suivant une étoile qui les mènera
 Loin du bruit, des rumeurs
 Et dans la solitude.

Tous les trois se sont regardés.
 Le plus jeune leur a demandé :
 — Où allez-vous, jeunes gens ?
 Un simple hochement de tête
 Lui fait comprendre qu'ils vont
 Là où personne n'est jamais allé.
 Ils partiront où bon leur semble,
 Sur les routes tous ensemble
 La main dans la main.

La route est longue et monotone,
 La route est longue et c'est l'automne.
 Trois types marchent sans rien dire,
 Sans regarder, sans se soucier
 Du village balayé de vent,
 Des arbres, des falaises,
 Des forêts, des chemins.
 Ils vont la main dans la main,
 A l'infini de la vie,
 Qui toujours fuit
 Devant leur rêve,
 Le cœur léger comme l'enfant.
 Des types comme ça, moi ça me plait.

CLÉMENT PERRET (14 ans).
 Extrait du livre *Enfants-Poètes de l'École
 Freinet*. Edit. de la Table Ronde. En
 vente à la CEL, 620 fr.

NOS ENQUÊTES*L'École a-t-elle été une aide ou un obstacle à votre talent ?*

Nous sommes particulièrement heureux de publier ici, en ce début d'année scolaire, la réponse que Francis Jourdain a bien voulu faire à l'enquête menée pour « L'Éducateur » par notre ami l'écrivain E.-J. Finbert.

Nous remercions Francis Jourdain de nous encourager avec tant de confiance jeunesse à rechercher et à cultiver cette flamme de communal, hors de laquelle, comme lui, nous ne trouvons qu'une pédagogie assoupie, inerte... et inutile.

C. F.

Réponse de Francis JOURDAIN

Ceci n'est pas une thèse.

Enclin à me méfier des généralisations hâtives et faciles, je ne pense pas du tout qu'il y ait une déduction quelconque à tirer de mon cas personnel et de la façon dont s'est formée ma vocation (il serait, de ma part, bien prétentieux de parler de mon « talent »). Je me borne donc à une OBSERVATION tout à fait objective.

Je ne crois pas me tromper en affirmant que je dois tout au milieu dans lequel s'est écoulée mon enfance, et très singulièrement à mon père, ancien élève de Jules Vallès, resté son disciple, enthousiaste, ouvert à toutes les audaces, entouré de gens intelligents, cultivés et, eux aussi, pour la plupart frondeurs.

Je fus, au « petit Condorcet », un élève un peu indolent, extrêmement timide, sentimental et volontiers indigné, beaucoup plus observateur qu'imaginatif. A l'âge où l'on se passionne pour Jules Verne, je lui préférerais de beaucoup Jacques Vingtras.

Je me suis énormément ennuyé au « grand Condorcet » où je n'avais nullement le sentiment de m'enrichir. Mes professeurs ne s'y essayaient d'ailleurs pas. Sans doute ne s'ennuyaient-ils guère moins que moi. Pour être tout à fait sincère, j'avoue leur tenir un peu rigueur de n'avoir pas tenté grand-chose pour m'aider à saisir la vraie beauté de certains textes classiques et de m'avoir, pour toujours, dégoûté de certains autres.

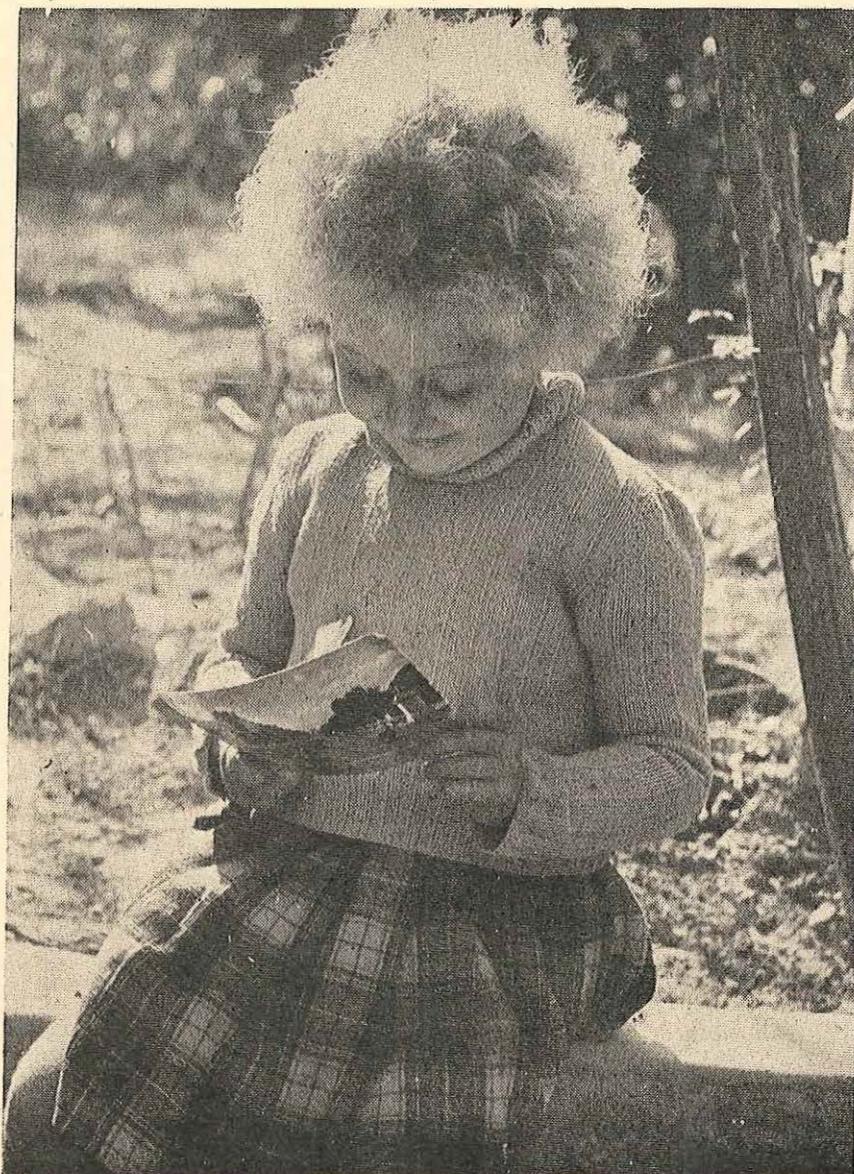
Dois-je incriminer les méthodes scolaires alors adoptées ou l'apathie de maîtres pour qui l'exercice de leur admirable profession aurait dû être un sacerdoce, alors qu'il n'était — j'ai tout lieu de le craindre — qu'un pénible gagne-pain, c'est-à-dire une corvée odieuse ?

Par ailleurs si favorisé du sort, je ne l'ai peut-être pas été par le hasard qui m'a donné comme guides, de braves gens tôt envahis par la torpeur et gagnés par un découragement fâcheusement contagieux. Si, peu rancunier, je n'en veux plus à Virgile, j'en veux encore à ceux qui m'ont à jamais écarté de lui. Des lustres et des lustres ont passé avant que je trouve le courage d'ouvrir bien des livres dont j'avais, au lycée, acquis la conviction qu'ils ne pouvaient avoir qu'un goût de cendre et une odeur de poussière. Cela n'était pas nécessairement vrai. J'avais donc été jadis trompé par des hommes non point mal intentionnés, certes, mais maladroits, indifférents, las.

La flamme que — encore aujourd'hui — je déplore de n'avoir pas trouvée chez mes maîtres assoupis ou inertes, je me rappelle cependant qu'elle éclairait les propos d'un certain Martine. Celui-là enseignait l'histoire avec une bonne humeur et un entrain dont je lui garde une gratitude infinie. Le hasard d'une lecture devait, bien plus tard, m'apprendre que, dix ans avant de faire ma conquête, ce spirituel enchanteur abondamment barbu était encore en Nouvelle-Calédonie où il avait été déporté en 71. Il était très gai. Tout le monde, me dira-t-on, ne peut pas avoir été communal ! C'est, hélas ! exact. Mais, bon dieu, que cet insurgé était donc séduisant, intelligent, sympathique ! Et efficace.

Les autres « profs » ? Eh bien ! sans doute leur manquait-il de croire à quelque chose — et d'abord à la grandeur de leur mission ; en toute franchise, j'ai le sentiment de ne leur rien devoir. Je ne suis certainement pas le seul des « secondaires » (du moins de ma génération) à pouvoir légitimement me targuer d'être — en définitive et en dépit des apparences ou plutôt de la légende — un autodidacte.

L'école ne devrait-elle pas au moins aider les hommes à se découvrir ? J'ai dû, quant à moi, me passer de son concours.



(Photo Carlhian)

**Et qui sait
ce qu'il
en est
de la
poésie ?**

**Et qui sait
où sont
les poètes
de la vraie
poésie ?**

Il est certain que l'indicatif de la rubrique ouverte par Freinet, « Poésie et Enfant », connaîtra un succès certain par le fait qu'elle aura, je le devine, de nombreux échos : Jardin, Lamireau y souscriront ; je ne sais encore dans quels termes et sur quels chemins.

C'est donc dans l'ignorance de ce qui sera écrit avant cet article, que je m'engage, à l'aveugle, sur une voie pourtant rayonnante.

Aveugle, d'une nuit à peine réveillée, à peine endormie, une nuit enfouie où il n'y a plus qu'un pas qui s'entend très bas et qui meurt très lent dans une nuit morte.

Les hasards de la radio me faisaient retrouver l'émission du samedi soir où Jean « Amrouch » se penche sur les « mystères » de la poésie contemporaine ; ce soir-là, il s'agissait de Saint John Perse.

Le nom royal du « poète » faisait rejaillir en moi les longs éclatements des « Vents » livrés sur eau, sur mer, en perdition et la clameur de la voix qui proclame :

« J'ai fondé sur l'abîme et l'embrun et la fumée des sables.

« Je me coucherai dans les citernes et dans les vaisseaux creux ».

« L'exil n'est point d'hier ! O vestiges ô prémices »,

Dit l'étranger parmi les sables, « toute chose au monde m'est nouvelle ! » Et la naissance de son chant ne lui est pas moins étrangère.

Qui sait encore le bien de sa puissance ?

Et la voix très vaine du commentateur essayait de mettre à jour « les raisons et les causes et les pourquoi et les comment ».

Or, Saint-John Perse se gorge de silence et ne daigne livrer aucun message, aucune explication. Prince de l'exil, « étranger sur toutes grèves de ce monde, sans audience ni témoin », il interdit même après 1928 toute réimpression de ses œuvres et garde un silence de 17 ans.

Les voix de mon poste se sont tues et je me suis retrouvée dans ce même silence, cette même nuit dépourvue où il n'est pas besoin de connaître et de savoir pour comprendre.

Cette nuit délivrée m'apportait l'éclatante et triomphante découverte de la palpitation de la vie arrivée au moment où il n'est plus possible qu'elle se vive ni qu'elle se dise.

La poésie parvenue aux confins de sa vérité, et de son essence, ne peut plus subsister, peut-être, que dans son silence et son exil.

De quoi a été fait le silence de Rimbaud arrivé aux sources des Illuminations? Peut-on affirmer qu'il s'agit de facilité, de renoncement, de médiocrité?

Et je pense à la grande vanité de ce que, le plus souvent, nous avons la fatuité d'appeler poésie; je pense à l'erreur monumentale de l'homme en proie à sa culture, à son savoir, à sa connaissance.

Et je me replonge dans le livre blanc de tous les silences de Saint-John Perse: « Il naissait un poulain sous les feuilles de bronze. Un homme mit des baies amères dans nos mains. Etranger. Qui passait. Et voici qu'il est bruit d'autres provinces à mon gré. Je vous salue, ma fille, sous le plus grand des arbres de l'année. »

La magie impalpable des mots bruissant dans la grande privation impalpable du poème avait à peine retenti jusqu'à mes yeux, que je lis, tout juste au-dessous:

« La première proposition qui est un alexandrin s'ouvre sur un emploi impersonnel du verbe naître à l'imparfait. La deuxième, également un alexandrin, est au passé défini. Les deux suivantes sont elliptiques, l'une formée d'un substantif isolé..., etc., etc. »

(Voir page 82 et autres), « Poètes d'aujourd'hui Saint-John Perse »).

La voilà, notre bonne poésie passée au clan des professionnels, sagement comprise, rassurante, dépouillée du mystère, disséquée consciencieusement, — après de mûres années — par les « maîtres » très sûrs de nos connaissances et de nos enseignements. La voilà, la poésie pour « bons esprits », domptée dans l'étude patiente des « conjonctions initiales, du style, de la métrique interne, de l'alternance des hexasyllabes, octosyllabes, décasyllabes et alexandrins, de l'altération », et j'en passe.

La voilà, obéissante aux principes et aux règles, étiquetée de ses grands noms connus, mise en conserve et soigneusement rangée sur des rayons poussiéreux, prête à affronter le temps et l'immortalité!!!

Et le reste? Oui, le reste? Tout ce qui sursaute au creux des mains dans le bouleversement d'un sang plus chaud, tout ce qui est la source, la naissance dans le commencement, tout ce qui est en premier, ce qui est fait de la vie au début, de l'essence même, de la chose seule en soi, de la chair propre?

Tout cela où la vie commence, où tout est encore neuf, intact, essentiel, librement cueilli à la pleine liberté des chemins nus, où cela doit-il se mettre?

Qu'en sera-t-il devenu lorsqu'on l'aura « contenu »

dans un carré de papier parcouru d'encre? Que deviendra ce chant défiguré livré aux connaisseurs, aux spécialistes?

Et le silence n'a-t-il pas plus de sonorités intactes?

Alors, dans ce grand égarement de la poésie multipliée sur les chemins « vivants » de la vie qui se respire à chaque seconde, dans cette rencontre perpétuelle de la poésie livrée et révélée à chaque grain de terre, je me tourne vers ceux dont les mains ne savent encore tracer aucun signe du « savoir » humain, vers ceux qui sont au commencement, intacts, dans les voix libres de la poésie ruisselante qui s'ignore mais qui se dit et qui n'est que le chant très pur de chaque minute qui se vit.

Et je ne sais plus qu'écouter, passionnément écouter.

**Un arbre
dans la ville rouge.**

Daniel.

**Je suis dans le soleil,
je ferme les yeux,
je ne bouge plus.**

Michel.

**Il ne pleut plus,
le vent ne souffle plus.
Tout s'est endormi,
je suis heureux.**

Jean-Pierre.

**J'ai rêvé à ma vraie
maman.**

Elle était venue.

**Je dansais sur mes pieds.
le petit cheval blanc
s'en va à Saint-Vincent
très doucement.
La charrette verte
marche derrière.
Je suis dedans.**

Gérard.

**Les gendarmes sont passés,
ils cherchaient
le petit homme qui avait volé.
Sur la route ils n'ont trouvé
qu'une fleur
qui poussait.**

Michel.

**La petite fille marche,
une croix sur la tête.
L'arbre est devenu
comme une main.**

Michou.

**Je suis dans ma
petite montagne.
J'ai un petit bois
à moi**

un peu grand.
 Il y a des fraises,
 des cailloux
 et des escargots morts.
 Il y a un petit figuier
 avec des nids,
 Le petit homme
 n'a pas pu
 attraper les nids.
 Il a rempli
 son sac de figues.
 Il n'y a plus
 qu'une figue sur l'arbre.

Daniel.

Le petit cheval
 a la maladie
 de la jambe.
 Il s'est mis
 à côté de l'arbre
 pour s'abriter.

La petite fille
 en blanc
 est venue le soigner.
 Elle l'a embrassé
 sur les oreilles.
 Le petit cheval
 s'est guéri.
 Il est parti.
 La petite fille
 qui rêve toujours aux cerises
 revient de la mer.
 Elle s'y est vue
 toute brillante
 avec les cheveux
 mouillés.
 Elle pense à l'eau
 qui plonge
 et qui bouge.

Pépée.

Le ciel s'est posé
 sur la terre
 pour l'embrasser.
 La fleur d'or
 s'est mise à danser
 La fille s'est changée
 en papillon,
 Elle regrette le temps
 où elle était fille.
 Mais elle ne dit rien.

Ginette.

J'ai rêvé d'un pays éclairé.
 Je me suis baignée dans
 un étang jaune.
 J'étais bien.

Josette.

Il s'amuse à lever les bras.
 Il joue à être grand.
 Il est triste comme un oiseau.

Jean-Pierre.

Le problème de la discipline

Nous avons déjà expliqué, dans les n^{os} de l'année écoulée, comment, pour nous, le problème de la Discipline ne devrait pas se poser dans une éducation fonctionnelle bien comprise.

Quand les enfants peuvent travailler selon leurs tendances et leurs besoins, au sein d'un groupe auquel ils sont intégrés comme éléments normaux d'activité et de vie, il n'y a pas à établir de règles extérieures plus ou moins arbitraires. C'est comme le moteur de notre auto quand il tourne rond. Nous n'avons nullement à nous en préoccuper. C'est lorsqu'il peine parce que nous oublions de changer de vitesse qu'il ahanne et cliquète ; c'est lorsque l'huile manque qu'il râcle et chauffe ; c'est lorsqu'une pièce est faussée que s'accroît le bruit de ferraille, prélude à la panne prochaine.

C'est par la recherche, que nous poursuivons, d'un bon fonctionnement individuel et social de l'organisme classe, que nous parvenons à réduire, sinon à éliminer, l'intervention plus ou moins brutale du mécanicien placé en face des pannes, et qui réagit comme il peut pour les solutionner.

Les Olympiens, écrit Makarenko, qui haussent les épaules, peuvent longuement parler de la nécessité d'une discipline, admirer avec joie une discipline déjà établie et même s'attendrir sur ses beautés, mais sont complètement incapables d'observer le processus d'établissement de la discipline sans pousser de hauts cris.

Les enfants de Dzerjinski ne voient rien de particulier dans la discipline, ils n'y voient qu'un état naturel et indispensable à toute collectivité. Il n'y a pour eux aucun problème théorique de discipline. Ils assistent au processus de son établissement et ne voient pas d'autres problèmes que ce processus.

Ceci dit, nous n'oublions pas que nos classes, que le milieu où elles fonctionnent sont loin d'être idéals, que les matériaux qu'on nous confie sont de plus ou moins bonne qualité, et qu'il n'est pas toujours commode d'éliminer d'emblée tous les cliquetis, les grincements et les râclements.

Et c'est ensemble que nous recherchons, pour les divers cas qui se présentent, les solutions les plus favorables.

Pour nous encourager dans ces recherches et pour ne pas risquer de trop minimiser les résultats que nous obtenons, il ne serait pas

LES PROBLÈMES DE LA DISCIPLINE

selon Makarenko

Le déroulement d'une théorie morale doit marcher de pair avec l'exigence, mais ne doit en aucun cas la remplacer. Là où vous trouverez une occasion de faire un peu de théorie, de raconter aux enfants ce qu'il faut faire, ne manquez pas de le faire. Là où vous devez exiger, ne vous répandez pas en théories mais exigez et tâchez d'obtenir la réalisation de ce que vous exigez.

Il se trouve que j'ai visité beaucoup d'écoles, surtout à Kiev. Ce qui m'a frappé, dans les collectivités scolaires enfantines, c'est une criailerie affreuse, un remue-ménage, une absence de sérieux, l'hystérie des enfants, des galopades dans les escaliers, des carreaux cassés, des nez, des fronts ensanglantés, etc...

Je ne supporte pas ces cris. J'ai les nerfs solides au point d'avoir écrit mon Poème Pédagogique entouré d'enfants, dans la foule. Les conversations ne me gênaient pas. Mais j'estime que les cris et les hurlements, les galopades en tout sens ne sont pas nécessaires à l'enfant.

Et, cependant, je rencontrais les raisonnements suivants chez la plupart des pédagogues : l'enfant doit courir, doit crier, c'est en cela que se manifeste sa nature.

Je m'oppose à cette théorie. L'enfant n'a aucun besoin de cela. C'est justement cette criailerie générale à l'école qui abîme les nerfs à tous, sans autre utilité. Bien au contraire, mon expérience m'a prouvé que l'on peut obtenir avec succès d'une collec-

inutile de faire, au départ, le point du problème de la discipline tel qu'il se présente et tel qu'il est résolu dans la plupart des écoles traditionnelles. Nous hésitons à ouvrir ce dossier car il comporte, dans bien des classes, des pages qui sont, malgré nos efforts, les plus décevantes. Nous pourrions montrer que les réactions des maîtres ne varient guère à travers les années. De deux choses l'une : ou bien vous parvenez à emballer, à entraîner les élèves, à leur donner des raisons profondes de vivre et de travailler, et vous atteignez alors à une moralité supérieure — et on peut y parvenir par divers biais, l'autorité et le prestige de l'éducateur y contribuant dans une large mesure — ou bien l'enfant et le maître sont face à face, de chaque côté d'une barrière. Et c'est la lutte de l'homme en proie aux enfants, contre l'écolier et le potache. Et les procédés ne changent guère à travers les siècles dans l'un et l'autre camp.

Il serait facile de mener une enquête suggestive à ce sujet. Elle montrerait la survivance obstinée, dans l'Ecole traditionnelle, des techniques de discipline, de récompense et de punition du siècle passé. Et nous sommes parfois étonnés nous-mêmes de la grande part que tiennent encore dans les écoles les bons points, les lignes, les verbes, le piquet, etc...

Nous préférons ici nous attaquer, d'une façon constructive, au problème de la discipline, et mettre en commun les expériences faites dans ce domaine.

Dans notre effort pour une discipline fonctionnelle, nous pourrions distinguer :

Phase 1. — On arrive dans une classe habituée aux anciennes techniques et plus ou moins pervertie par elles au point de vue discipline.

Comment avez-vous procédé pour vous orienter vers une discipline plus naturelle, plus sociale et plus humaine. Dites les réussites, les échecs constatés, différents selon les cas :

- avec les tout petits ;
- avec le C.E. et C.M. ;
- avec les grands.

Phase 2. — Dans une classe déjà entraînée après au moins 8 ou 10 mois, quelles sont les techniques qui vous ont donné le plus de satisfaction : coopérative scolaire, journal, correspondance, attitude du maître, etc.

Phase 3. — Dans une classe presque idéale, où la plupart des problèmes de la discipline semblent résolus, et comment.

Nous avons déjà, dans les nos précédents, donné des comptes rendus d'expérience. Nous continuerons. Nous publions aujourd'hui une page suggestive à ce sujet de Makarenko, le grand pédagogue soviétique.

tivité enfantine des gestes coordonnés, un certain freinage, un certain respect du voisin, du matériel, des arbres, des carreaux.

Vous n'auriez pas trouvé un vacarme de ce genre dans ma commune.

J'ai obtenu un ordre complet au cours des promenades, sur le terrain de sports ; dans l'établissement, j'exigeais une tenue complètement coordonnée dans tous les mouvements. Il n'est pas du tout difficile d'exiger ceci de nos écoles.

Si je recevais tout de suite une école, je me mettrais immédiatement dans le rôle de l'organisateur. Je réunirais tout le monde et dirais que je ne veux plus voir cela. Aucune démonstration, aucune théorie. Plus tard, je leur ferais de la théorie, mais pour le moment, cela ne pourrait que m'être nuisible. J'aborderais le problème d'un air décidé : je ne veux plus rien voir de semblable.

Nous recommandons surtout aux parents de ne pas oublier cette importante proposition : la discipline ne se crée pas par des mesures disciplinaires particulières, mais par tout le système d'éducation, par toute l'organisation de la vie, par toutes les influences auxquelles sont soumises les enfants.

Dans cette conception, la discipline n'est pas une cause ni une méthode ni un moyen d'éducation juste, mais leur résultat.

La discipline correcte est la fin heureuse à laquelle doit aspirer de toutes ses forces l'éducateur, à l'aide de tous les moyens qui sont en son pouvoir.

Extrait du livre
Makarenko, pédagogue soviétique,
de Z. Lézine
(Presses Universitaires de France)

LA DOCUMENTATION PHOTOGRAPHIQUE

a changé sa formule

à partir du 1^{er} septembre 1954

L'abonnement à la « Documentation Photographique » comprend désormais :
4 séries de 12 planches, entièrement en couleurs.

16 séries de 13 planches héliogravées, dont une en couleurs.

Soit pour l'abonnement annuel de 20 séries :

64 planches, format 20 x 24, en couleurs.

192 planches héliogravées en noir.

20 notices de 4 pages (fiches documentaires, sélection littéraire, bibliographies, cartes, schémas, etc.).

D'autres projets d'amélioration sont à l'étude.

Nouveau tarif d'abonnement à partir du 1^{er} septembre 1954 : 2.100 fr.

Sur ce tarif de 2.100 fr., il est ac-

cordé aux membres de l'Enseignement et aux Etablissements scolaires une remise exceptionnelle de 10 %, ce qui ramène le prix de l'abonnement annuel à 1.890 francs.

La Documentation Française

16, rue Lord-Byron, Paris-8^e
C.C.P. Paris 9.060-98.

En vue du 2^e Congrès des jeunes coopérateurs de la Loire-Inférieure qui se tiendra au printemps 1955, à Saint-Nazaire, nous demandons des correspondants pour échanges : lettres, journaux, documents historiques, géographiques, scientifiques, l'ordre du jour étant « La correspondance inter-scolaire ».

La Loire-Inférieure est maritime (100 km de côtes), industrielle (région Basse-Loire, Nantes, Saint-Nazaire) et rurale.

Ecrire d'urgence à Gouzil, Château d'Aux, La Montagne (L.-Inf.).

L'AMITIÉ PAR LE LIVRE, œuvre des instituteurs, dotant de 100.000 francs le grand prix du roman de l'Académie des provinces françaises, dont le jury est présidé par l'auteur de « Raboliot », invite tout spécialement les camarades écrivains à participer à ce tournoi. Envoyer manuscrits au secrétariat du jury ou à Camille Belliard, Blainville-sur-Mer (Manche).

Vends cause double emploi : 1^o Appareil projection 35^{mm}/m, La Photoscopie, avec coffret support. 2^o Cinéma Pathé-Baby pour petites et grosses bobines, ralenti réglable. Tous deux, parfait état de marche, 110 et 220 volts. Coop. scol. Ecole G, rue Anquetil, à Reims.

Par suite de mutation, Grain de Sel (C.P. Combs-la-Ville) cesse de paraître.

HOMMAGE

A

COLETTE

Il nous semblait qu'elle ne devait pas mourir tant son être inassouvi de vibrante féerie restait enchevêtré aux racines de l'arbre, à la chevelure de la forêt, au velouté de la mousse, à toute l'ineffable poussière d'humus toujours créatrice de « contenu fabuleux ». Chaque détail saisi par sa sensibilité, ciselé par son verbe, nous révélait au détour de la phrase, en apparence familière, une réalité supérieure sur laquelle jamais nous n'avions posé les yeux, prêté l'oreille et qui à son appel devenait enchantée, aspirée de toute notre âme comblée.

A l'heure où la vieillesse va rétrécissant les images du monde au fond des prunelles usées et de l'être privé de sève, par quelle exception privilégiée avait-elle su échapper aux lois de l'inéluctable : écoulement des choses pour rester elle-même, vibrante toujours de volupté universelle, à peine voilée du « dernier rayon violet » du paysage crépusculaire au soir de la dernière journée !

Chère et grande Colette,

Par delà nos petites servitudes humaines, par delà nos larmes et cette immense nostalgie de votre présence immortelle, quel meilleur hommage pourrions-nous vous apporter qu'en retraçant ici l'une de vos dernières et définitives pages ? Celle qu'Isis doubla d'images pures, saintement et inexorablement fidèles au rendez-vous que vous donniez ce soir-là à la biche nocturne fendant, dans un éclair, l'eau lunaire de l'étang.

E. F.

Colette et Isis : « Paradis terrestre ».
Edit. Claire Fontaine, Lausanne.

Tout ce qui se dit d'une forêt est vrai, ou le devient. Mais il faut que ce soit une très grande forêt, assez vaste pour résorber, à l'aube, ses secrets nocturnes en même temps que sa frange de bêtes sauvages qui outrepassent ses lisières pendant la nuit. Il faut qu'elle soit à la mesure de cacher ses étangs, rassurer ses hardes, renouveler les étonnements de ses braconniers, affermir la réalité de ses propres fantômes. Ainsi de la forêt qui cerne Rambouillet. Battue en tous sens, mordillée, étoilée de pattes d'oie et d'écrêteaux indicateurs, pourtant elle nous égare selon que le veulent le temps et la saison. Elle se disperse en brouillards, se taille en baguettes de pluie, reploie méconnaissables ses pins et ses houx sous une fourrure de neige et nous pouvons toujours croire qu'à l'extrémité d'un tunnel de futaie, sous le couvert arrondi en arcade romane, une silhouette s'est tenue debout sur deux pieds indistincts, ou sur quatre jambes, et qu'elle a fondu juste au moment où elle nous apparaissait... L'eussions-nous rejointe à cheval ? Rien n'est moins sûr. L'ornière peu foulée est verte d'herbe rase, de fin gazon forestier, et ne garde guère d'empreintes... Il n'a passé qu'un fantôme de plus.

Je remercie à présent chacun des contretemps qui m'empêchèrent d'approfondir ma connaissance de la forêt rambolitaine : la paresse, l'âge, le penchant à procrastiner, et aussi le plaisir que j'eus d'habiter — trop peu de temps — un de ses sommets adoucis et au-dessus d'une jolie petite ville, derrière les bosquets d'un chemin de ronde. Les routes qui se croisaient là-haut s'arrangent pour retrouver la forêt proche. Mais, sauf les cueillettes rituelles, annuelles, qui ne souffrent ni omission ni retard, telles que l'anémone et la jacinthe sauvages, le muguet, la fraise, les grandes digitales, j'accompagnais de l'œil seulement ces aimables routes jaunes, craquantes sous le pied, qui s'élancent vers des étangs, de secrètes bruyères, des combes spongieuses, des sous-bois tendus d'arums envahissants.

Sur une trentaine de kilomètres, je n'ignorais rien de leur parcours et de leurs inflexions. Je savais où elles rencontraient le lieu privilégié, l'oasis des bouleaux, leur ombre légère sur un sol sonore, cendreuse, qui filtre la pluie et brille au soleil comme une vitre pulvérisée. Terre friable, bien odorante, douce au pied nu : c'est celle que les citadins nouent dans un mouchoir et répandent, en guise de panacée, sur le pot de capucines et la caissette de pâles bégonias...

.....

... Pour proche qu'elle fût de la forêt, j'ai souhaité, un temps, que la maison s'en rapprochât encore, aux fins de combler ce qu'un tel voisinage m'inspirait d'appréhension nocturne, d'allégresse au clair du jour. Mais elle n'était qu'une toute petite maison qui garda, tant que je l'eus, sa grâce un peu truquée, son flanc refroidi qu'elle tournait au Nord-Est. Ni songes, ni prières ne firent qu'elle glissât sur la pente jusqu'à l'orée où commençait massive la futaie. Je ne l'ai pas habitée longtemps, mais juste assez pour que l'ayant perdue je puisse rêver d'elle, forcer en songe ses petits murs devant une forêt en marche, et les emplir d'un contenu fabuleux.

COLETTE.

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

La question ainsi posée l'an dernier, a bien souvent prêté à confusion, à cause surtout du sens variable que nos correspondants donnent au mot **Educa-tion**.

Il serait peut-être préférable, avant d'amorcer la discussion, cette année, de nous mettre d'accord sur ce point.

Dans mon livre **Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation**, je donne comme grand principe des processus de formation de l'individu : **l'expérience tâtonnée**.

L'individu n'agit jamais selon des principes logiques et scientifiques. Il n'y a jamais une règle extérieure à lui, acquise telle quelle didactiquement, et appliquée dans des circonstances déterminées. Il serait facile de montrer que dans les rares cas où une fausse éducation pousse à une telle culture formaliste, ce n'est jamais une réussite.

L'individu expérimente sans cesse ou, par la suite, s'assimile l'expérience d'autrui. Lorsqu'il n'y a ni expérience personnelle, ni assimilation de l'expérience des autres, il y a plaquage et non éducation. C'est dans la mesure où il y a expérience qu'il y a éducation, étant bien entendu que le mot expérience ne garde pas pour nous son sens primaire de l'individu qui s'essaie à conquérir son équilibre, mais s'étend à toute l'activité complexe de l'enfant et de l'homme : dans le domaine physiologique, manuel, intellectuel et social.

Nous pourrions alors nous poser les questions suivantes :

— A quel moment de la vie se font les expériences de base, celles qui influenceront de façon décisive toutes les expériences et acquisitions ultérieures.

Il ne fait pas de doute que, pour la formation profonde, pour les assises sûres de l'éducation, ce sont les premières expériences vitales qui sont fondamentales. Si ces expériences sont ratées, fausses ou déformées, si les répétitions nécessaires, ne sont pas venues faire passer dans l'automatisme un minimum de réussite, c'est comme si on montait un mur sur des fondations constituées de pierres mal ajustées les unes sur les autres. L'individu branlera. On dira à juste raison qu'il « manque d'assises ».

On pourrait déterminer quelles sont ces expériences de base vraiment indispensables, celles qu'il ne faudrait pas rater et dont il faudrait donc se préoccuper tout spécialement. Et nous verrions alors quel est en même temps le

Nous sommes heureux de publier ci-dessous la réponse de notre ami Ad. Ferrière et l'échange de correspondance qui l'a suivie.

« Vous parlez d'expérience tâtonnée, et vous insistez sur l'adverbe : exclusivement. Pour ma part, j'y ajouterais ce qui vient avant (tendance inconsciente) et après (raison consciente). Vous les admettez aussi, mais il convient, je crois, d'y insister.

Ainsi, le bébé, dans les premières 24 h. de sa vie, apprend à têter. Principe des vases communicants et de la pompe, vide d'air ou équilibre de pressions différentes entre le liquide du sein et la bouche qui aspire. Là le tâtonnement a été minime. Il consiste à happer le mamelon.

J'aperçois dans les actes de recherche active des tout petits et des plus grands quatre phases :

a) tendances, prêtes à se manifester ; elles éclosent dans l'inconscient comme, chez les plantes, la tige, le bourgeon, le bouton de la fleur, la fleur épanouie ;

b) action extérieure qui suscite les manifestations de la réaction intérieure mûre, prête à se manifester. Comme l'action du soleil sur le pollen et le pistil de la fleur ;

c) la satisfaction éprouvée déclenche la série : observation, hypothèse, vérification, loi. Le milieu est le lien de l'observation et de la vérification. La pensée est le lien de l'hypothèse et de la loi — qui est une « constante ». C'est l'accord entre l'extérieur et l'intérieur qui donne lieu au réflexe conditionné de Pavlov ;

d) sur la base de cet acquis, il y a les conquêtes : l'activité dirigée et qui atteint des buts encore jamais expérimentés, parce qu'on sait que la logique sur laquelle on se fonde est sûre, qu'elle a été mise à l'épreuve et vérifiée efficace.

L'éclosion successive des besoins d'agir s'étend sur toute l'enfance. Des sollicitations actives du milieu restent inefficaces si elles se manifestent trop tôt ; si elles tombent au moment de l'éclosion (comme les différentes sortes de plantes sortent de leur graine à différentes époques au cours du printemps) elles exercent une action puissante. Après, l'enfant s'en désintéressera peut-être ; c'est du déjà vu ; c'est une étape dépassée.

L'expérience tâtonnée n'est donc intentionnelle qu'à l'époque critique où le besoin de cette expérience est mûr.

©©©

J'avais répondu :

« Vous savez que j'apprécie beaucoup la comparaison que vous faites entre la vie et la croissance de l'enfant et la vie, la croissance et la fructification des plantes. Je m'attache justement à montrer que les lois de la psychologie de l'enfant — et de l'homme — ne sont nullement exceptionnelles, valables seulement pour l'être exceptionnellement intelligent qu'est l'homme. Ces lois sont les grandes lois de la vie et c'est dans la mesure où nous les retrouvons que nous atteignons à une psychologie sûre qui est tout à la fois une pédagogie. Le côté affectif du problème lui-même n'est pas exclusivement réservé à l'homme. L'affectivité joue exactement le même rôle chez les animaux. Mon chien sera capable, pour me suivre, de se priver longuement de manger et il ne suit pas forcément qui lui donne les meilleurs morceaux.

Seulement, comparant l'enfant à la plante, vous dites : « l'éclosion successive des besoins d'agir s'étend sur toute l'enfance. Des sollicitations actives du milieu restent inefficaces, si elles se manifestent trop tôt, si elles tombent au moment de l'éclosion... »

J'aimerais justement que vous nous aidiez à resserrer le problème tel que je l'ai posé : le jardinier sait à quel moment il doit se préoccuper plus particulièrement de la plante (ou du moins il devrait le savoir) : quelle attention il doit porter à la valeur de la graine (ce sont les tendances inconscientes dont vous parlez). Le moment décisif est-il lorsqu'il

moment le plus favorable pour ces acquisitions.

Nous ne sommes pas les premiers à poser ainsi le problème éducatif. Gandhi, notamment, avait établi tout un programme d'éducation susceptible de répondre aux vrais besoins de l'homme et de l'enfant. Car lorsque nous parlons éducation, on pense tout de suite à l'Ecole, aux programmes et aux acquisitions scolaires. Il y a alors mal-entendu. C'est pour dissiper ce mal-entendu que nous donnons ces lignes en préface aux réponses que nous allons publier.

Il y aura aussi à considérer dans cette enquête l'élément vitesse d'acquisition.

On sait ce qui se passe avec les enfants qui, aux environs de deux ans, apprennent à parler par le jeu à cent pour cent de l'expérience tâtonnée. C'est ce processus qui a été si bien étudié par nos amis Cabanes avec leur fille Mariette. L'enfant réussit à prononcer un mot qu'il répète pendant des jours et des jours et dont il se sert ensuite comme outil universel qui, à l'exercice, va passer dans l'automatisme. Puis, selon le même processus, l'enfant se rend maître ainsi de deux ou trois mots dont, pendant longtemps, il se sert merveilleusement pour exprimer paradoxalement les idées les plus subtiles et les plus complexes. On dirait que c'est alors comme un processus d'assises excessivement lent, comme ces fondations si profondes qu'on ne les voit jamais sortir de terre.

Et puis, un jour, il y a comme une explosion : les acquisitions sont brusquement accélérées, les expériences se multiplient et se différencient. C'est le moment alors de nourrir ce besoin d'expériences.

Dans la définition des périodes les plus favorables à l'éducation, nous pourrions donc considérer :

— celle qui est fondamentale pour les acquisitions de base ;

— celle où il y a accélération maximum des processus d'éducation.

La discussion reste ouverte.

jetter la graine en terre, ou lorsque la graine commence à lever, ou lorsque se prépare la fructification, ou après ?

Je crois personnellement qu'il surveillera ces opérations dans l'ordre suivant (décroissant) : Conditions du milieu pour la germination, les premières pousses à soigner, arroser, biner, débarrasser des herbes qui l'étoufferaient, valeur propre de la graine (qu'une bonne germination peut parfois partiellement corriger), fructification, ensuite plus de souci spécial. La plante a déjà joué son rôle.

Quel est, en comparaison, le cycle qui, selon vous, est valable pour l'enfant ? Quelle est la période de sa croissance dont nous devons plus particulièrement nous préoccuper parce qu'elle nous paraît la plus décisive ? Tout ceci sans négliger, certes, l'influence possible et certaine de tous les autres considérants de l'éducation. » ...

Ad. Ferrière a précisé :

En lisant plus attentivement votre lettre, je vois que vous me demandez surtout à quel moment l'élan fondamental de la vie doit être l'objet de soins assidus de la part des éducateurs. Et là, je n'hésiterais pas à répondre : la première enfance — pour ne pas dire : la période prénatale !

Sur la succession des « éclosions » au premier âge, il y a un livre en anglais de Maria Montessori, publié aux Indes. Mais ce n'est pas cette succession des « périodes sensibles » qui, en ce moment, nous intéresse ; c'est l'ensemble des conditions à remplir pour que l'« élan vital » dont est capable l'enfant (étant donné son hérité) donne son maximum.

Donc, avant tout : hygiène. C'est là le département d'Elise Freinet. Nourriture : lire ce qu'elle a écrit sur ce sujet. Calme. Non intervention des adultes, sauf en cas de danger grave pour le bien de l'enfant. — Puis : mise à la disposition du tout petit des objets propres à nourrir son besoin d'activité. J'ai suivi, jour après jour, l'évolution de mon petit-fils ; il aura 2 ans 3 mois le 4 avril prochain. Rien ne lui est imposé arbitrairement ; mais tout (aliments, objets) est mis à sa disposition, tout ce qui peut convenir à son âge. Aussi voit-on éclore, chez lui, des initiatives incessantes : buts, recherche des moyens — tâtonnements — et, enfin, succès, victoire.

Vous parlez de « moment décisif », à propos de la graine et de la jeune plante. Je crois que si, d'une façon constante, le jardinier surveille la croissance de la graine et de la jeune plante, graine semée dans un terrain sain et jeune plante ne recevant ni trop ni trop peu de soleil, ni trop ni trop peu d'eau, la plante poussera en ayant de moins en moins besoin de lui, sauf pour les mauvaises herbes environnantes ! C'est donc la première période qui me semble décisive. Mais c'est tout le problème de l'« éducation des parents » qui surgit là. Avant hier, j'ai reçu tout un stock de documents de l'« Ecole des parents » de Paris (9, rue Paraday, 17^e). Mais quand les parents y viennent, c'est le plus souvent trop tard : le mal est fait. Le problème est, alors, pour les médecins et psychiatres : guérir (partiellement), et assurer pour l'avenir une marche aussi peu nocive que possible de la part des parents. Mais je considère des milliers d'entre ces derniers comme incurables. Pourtant, s'ils sont venus à l'« Ecole des Parents », c'est qu'il y a, encore vivant, chez eux, un certain désir de s'améliorer.

Le premier paragraphe de la page 2 de votre lettre confirme ce que j'ai écrit plus haut. — « Ensuite, plus de souci spécial. La plante a déjà joué son rôle. »

Mais il reste, pour les enfants, ou plutôt pour les parents et éducateurs, cet énorme « souci spécial » : empêcher que l'ambiance fausse l'enfant, le déforme, suscite chez lui jalousies, violences, complexes d'infériorité et surcompensations agressives. Et là, notre monde actuel et les programmes scolaires imposés par l'Etat constituent des obstacles grandissants à cette éducation saine, du dedans au dehors, que préconise l'éducation nouvelle.

Ad. FERRIÈRE.

OUVRAGES DE AD. FERRIERE

Transformons l'école, 1920, 2^e édition, remaniée, Paris, J. Oliven, 1948.

L'autonomie des écoliers, 2^{me} édition, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé S.A., 1950.

L'éducation dans la famille, 4^e édition 1935.

L'école active, 1920, 6^e édition, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1953.

L'école sur mesure, à la mesure du maître, 1931, Star, Genève.

Nos enfants et l'avenir du pays, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé 1942.

Vers une classification naturelle des types psychologiques, Nice, 1943.

Brève initiation à l'éducation nouvelle, Paris, Bourrelier, 1951.

Le Home chez nous, Les Presses d'Ile de France, Paris, 1953.

Alimentation et radiations, 1935.

SOMMES-NOUS SCIENTIFIQUES

Parce que nous avons osé écrire que 2 et 2 ne font pas toujours, dans tous les domaines, 4, on nous accuse de n'être pas scientifiques, comme si le plus grand des hommes de sciences actuel n'avait pas formulé des thèses bouleversantes sur la relativité.

En médecine, en psychologie, nous ne serions pas scientifiques parce que nous n'emboîtons pas passivement le pas derrière les sectaires qui se contentent de dresser des tableaux et d'établir des pourcentages sans se demander si, par hasard, les mesures initiales n'auraient pas été prises d'une façon antiscientifique. Il n'y a qu'à voir la valeur des arguments formulés contre nous par des gens qui non seulement n'avaient jamais expérimenté, mais n'avaient jamais vu une école travaillant selon nos techniques pour se rendre compte que le vocable scientifique couvre des procédés de discussion et de dénigrement qui ne sont pas de ce siècle.

Sommes-nous scientifiques ?

Question évidemment de la plus haute importance, puisque les diverses conceptions possibles influencent directement notre éducation. Il est nécessaire d'en discuter longuement en cours d'année.

Il ne fait pas de doute que nous assistons pour certaines disciplines — la médecine, la pédagogie et la culture notamment — à un recul de certains aspects de la science. A tel point qu'on peut se demander si n'est pas dangereusement en cause cette grande idée de sciences qui a marqué la montée en flèche de cette première moitié du siècle, et si nous n'allons pas assister à une sorte de décadence comme celle qui a marqué certaines grandes époques de l'histoire des peuples.

La revue *La Tribune des Nations* a examiné la question dans deux articles aux titres suggestifs : *L'offensive antiscientifique s'amplifie* et *La science peut être défendue*.

Une récente lettre d'un savant américain, M. Quinby, au journal *Sciences* (vol. 119, p. 162) donne une idée de l'ampleur de cette hostilité aux Etats-Unis.

M. Quinby relève dans les documents américains récents — discours, livres, articles de journaux et magazines — des expressions d'hostilité contre la science dont voici quelques extraits :

- « La science est en conflit avec la société ;
- La science est devenue une passion et un luxe ;
- Un culte d'homme en blanc ;
- Elle détruira la civilisation ;
- On ne doit pas laisser se déchaîner la science ;
- Il y a des preuves nombreuses d'un déclin sérieux de la popularité de la science et des savants durant ces dernières années. »

Les persécutions de savants par Hitler et aujourd'hui par l'Amérique sont caractéristiques de cet état d'esprit. L'« affaire Oppenheim » n'est possible que parce que le respect de la science n'existe plus. »

Dans cette crise « atteignant tout le monde occidental et dont l'ampleur serait comparable à celles qui ont précédé la chute de l'Empire Romain et plus tard du monde féodal », il serait nécessaire que les hommes de science fassent leur *mea culpa*, qu'ils dénoncent eux-mêmes les erreurs graves qui ont couvert et couvrent du nom de science les pratiques les plus antiscientifiques, qu'ils remettent en honneur l'inlassable et loyale expérimentation et la permanente recherche désintéressée.

Que pouvons-nous en effet penser d'une science qui, forte de l'autorité de l'Etat, condamne d'avance toutes recherches, tous essais et toutes découvertes qui risquent de contrarier les situations établies. En médecine et en pharmacie d'une part, en pédagogie d'autre part, les chercheurs ont beau accumuler les faits probants, fournir des statistiques, demander des enquêtes... ils sont des « oppositionnels », et, comme tels, condamnés d'avance.

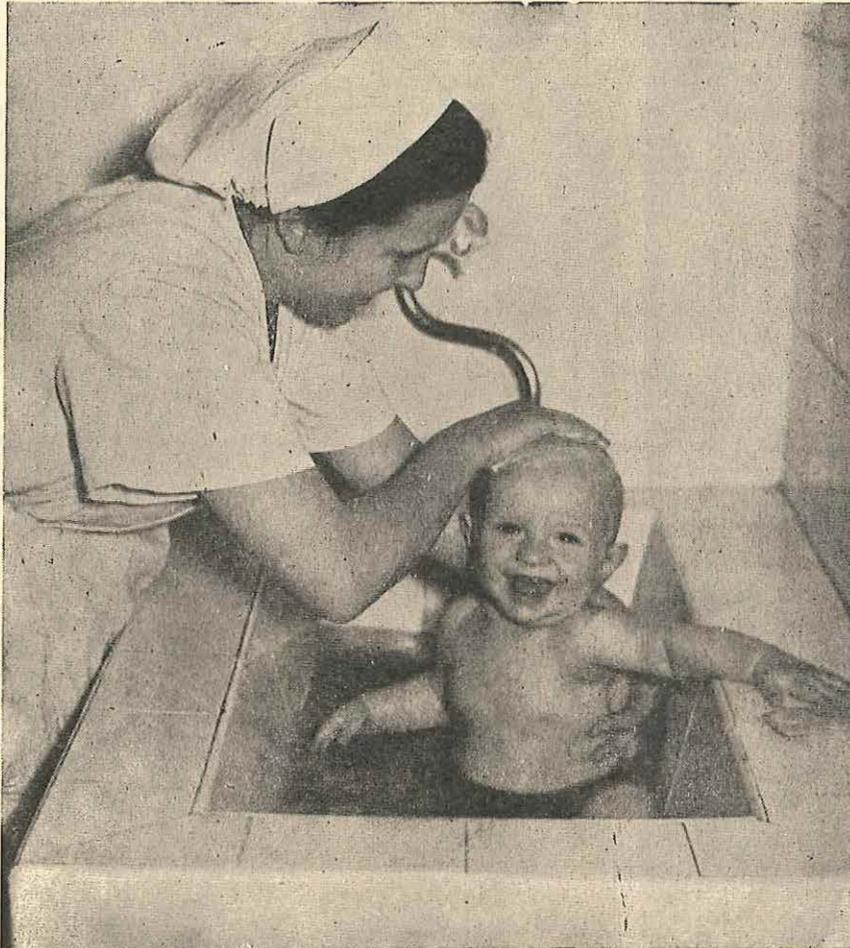
Les conséquences de ce sectarisme criminel sont l'exaspération de formes de pensée et d'action que nous croyions dépassées et qui semblent ressurgir du plus profond des âges. Lorsqu'on pense que les fidèles du Christ de Montfavet voient leur nombre et leur combativité s'accroître chaque jour, lorsqu'on apprend comment ils se réjouissent de tous les événements ou cataclysmes qui selon eux annoncent cette fin du monde déjà prêchée par Jésus, on mesure la profondeur et l'ampleur du danger.

Et nous sommes, nous, pris entre ces deux extrêmes. Nous sommes des scientifiques partisans de la permanente recherche et de l'inlassable expérimentation. Nous partons sans aucun parti-pris sinon celui d'essayer de voir clair et d'agir rationnellement. Et nous nous heurtons à l'intransigeance de la fausse science qui nous repousserait bien volontiers vers un spiritualisme que nous dénonçons.

Or, les positions intermédiaires sont toujours les plus dangereuses. Le sectarisme est tellement plus commode et plus spectaculaire.

Nous essayerons d'expliquer dans les n^{os} à venir comment la science s'est élargie à la compréhension de pratiques naguère jugées comme diaboliques, comment les découvertes dans le domaine de l'électricité, des ondes, des radars et de l'électronique modifient nos conceptions psychologiques et pédagogiques scientifiques ; pourquoi l'éducation peut se dégager aujourd'hui de l'étouffant corset scolastique et affronter la complexité du vaste monde cosmique sans pour cela verser dans des pratiques et des croyances que nous ne saurions accepter.

Il nous faut poser d'une façon décidée et brutale, dirais-je, cette question de la science en éducation, recueillir des exemples flagrants de fausse science, apporter des témoignages d'écrivains pour ou contre et reprendre du poil dans une aventure où la fausse science a trop longtemps tenu le haut du pavé.



De l'empirisme thérapeutique à la science médicale

●

La noble figure de F.-V. RASPAIL (1794-1878)

La simplicité ne paye jamais. Le génie dans la pauvreté est toujours synonyme de sottise et d'erreur alors que l'intrigant plagiaire qui sait orchestrer sa renommée monte, sans effort, au zénith de la gloire. Les contemporains de F.-V. Raspail et de Pasteur avaient à choisir entre ces deux réalisateurs, tous deux étrangers à la médecine et venus pourtant à la pratique médicale par vocation intellectuelle et humanitaire. Le peuple choisit F.-V. Raspail.

La bourgeoisie libérale choisit Pasteur.

Pour celui-ci, les honneurs de l'apothéose ;

Pour celui-là, l'ironie et le discrédit des intellectuels scientifiques à tout crin, mais, en revanche, la ferveur des gens simples et leur reconnaissance immortelle.

« C'est vers 1838 que F.-V. Raspail commença à publier dans les journaux de médecine les premiers principes de sa nouvelle méthode qui ne devait pas tarder à battre si fortement en brèche la médecine officielle de l'époque » (1). Dans ses articles, le chercheur mettait en évidence l'influence des parasites dans l'origine des maladies : Les vers intestinaux et aussi les infiniment petits (ceux qui étaient les

microbes sans nom dont s'empara Pasteur) envahissent les viscères et y pullulent à qui mieux mieux, empoisonnant l'organisme et déterminant le plus grand nombre d'affections attribuées jusqu'ici à l'inflammation outrancièrement exploitée par Broussais.

Derechef, F.-V. Raspail mit au point un traitement simple à base de préparations camphrées, de vermifuges (*assa foetida*), de simples et ces remèdes d'abord empiriques furent à l'origine d'une véritable révolution dans la guérison des maladies au sein des faubourgs parisiens, à même les petites gens. Chaque jour faisait la preuve que des malades si longtemps tenus entre la vie et la mort par la docte science pour aboutir à la tragique impasse de l'incurabilité, revenaient à la santé comme par enchantement par la *cure Raspail*. Du quartier de Montsouris où habitait F.-V. Raspail, le bruit des guérisons miraculeuses se répandit comme une traînée de poudre, si bien que l'illustre guérisseur populaire ne suffit plus à assurer les consultations de tant et tant de malades. Tous les jours, l'on pouvait voir quelque 150 malades massés à la porte de la modeste demeure qui s'ouvrait sur chaque

souffrance pour les fortunés comme pour les déshérités, qui repartaient, confiants en la guérison. F.-V. Raspail, exténué de fatigue, toujours pauvre, toujours courageux, menait ainsi la plus vaste et la plus probante expérience médicale qui ait été réalisée avant lui. Mais, devant cette possibilité de guérir le plus grand nombre de malades, si vite, si simplement et à si peu de frais, les coalitions intéressées à l'obscurantisme et à l'équivoque ne tardèrent pas à soulever une campagne générale contre l'audacieux réformateur.

Dès lors, les journaux de médecine fermèrent leurs colonnes aux commentaires dont F.-V. Raspail croyait devoir entretenir le monde médical. C'est ainsi que l'ire des médecins, qui n'est pas la moindre des haines, vint prêter main-forte à la haine des partis. Les journaux politiques, qui lui étaient déjà peu favorables, à cause de l'intransigeance de ses opinions farouchement républicaines et de son inflexible droiture, se firent les complices de la conspiration du silence. F.-V. Raspail ne se découragea pas. Il mit encore plus d'ardeur à poursuivre son œuvre humanitaire. Il publia, en 1839, un tout petit opuscule de 32 pages, dans lequel il indiqua les moyens de guérir et de toujours soulager une foule de maux considérés comme incurables ou chroniques. Il terminait par cette déclaration qui est un pur reflet de sa grande âme : *Aux personnes qui se trouveront bien de cette méthode de traitement, je demande pour mon salaire de se mettre à propager une idée utile et morale, et de faire, avant le coucher du soleil, non pas l'aumône, qui est un grand abus, mais une de ces bonnes actions qui soulagent l'humanité souffrante sans porter atteinte à la dignité.* (page 161).

Ce petit livre, si modeste dans sa forme, fit son chemin tout seul dans la faveur du public. À chaque édition, il prenait une extension plus grande, augmenté de vérités nouvelles. En 1843, il était devenu, sous le titre *Le médecin des familles*, un petit volume de 144 pages, qui se transforma enfin, en 1945, en *Manuel annuaire de la santé*, ce livre que le Dr Valadier appelait un demi-siècle plus tard un *monument scientifique* et qui était en fait le *guide du bon citoyen, de l'époux et du père.*

Si essentielles étaient les vérités de tous ordres incluses dans cette édition fleuve que le *Manuel annuaire de la santé* ne tarda pas à se répandre à l'étranger et jusqu'à l'Amérique du Sud, si bien que, sans le moindre appui de propagande de la presse ou du monde médical, F.-V. Raspail connut une renommée universelle. D'autres, à la faveur d'événements aussi favorables, se fussent facilement arrangés avec les faits pour asseoir définitivement une situation pécuniaire toujours catastrophique. Ce ne fut pas le cas de F.-V. Raspail, modeste et pauvre qui, au milieu de l'admiration générale des humbles, continuait à se heurter aux plus grandes difficultés pour l'édition du *Manuel* et des ouvrages qui, sur le plan moral et scientifique, élargissaient et parachevaient son œuvre. « *Si chacun savait, écrivait-il, ce que me coûte un livre, en tracasseries, en taquineries, en humiliations, en refus de paiement on me traiterait de naïf, dans ce siècle d'argent, de me voir écrire pour être utile aux uns, pour enrichir les autres et pour me ruiner moi-même.* »

Il n'existe pas un hameau, en France, où le *Manuel* n'ait pénétré. Je me souviens, pour ma part, de l'admiration sans borne qu'avait notre Mère pour toute la grande et haute personnalité de Raspail. Au cours de notre enfance, nous bénéfici-

ions tous des enseignements du *Manuel* sur le plan médical, humanitaire et politique. En ouvrant la vaste armoire de chêne, nous respirions la forte odeur de camphre, encens profane de l'empirisme, comme nous aspirions de toute notre jeune intelligence les fortes idées de la *Libre Pensée* enseignées par mon vénérable père face au cléricisme déchaîné de l'époque des *Inventaires*. Nous gagnions, à cet enseignement, robuste santé et âme virile et l'eau sédative de la fiole violette se sanctifiait de toutes les épreuves du persécuté, du penseur, de l'emprisonné héroïque poursuivant, dans la citadelle de Doullens où il avait été enfermé pour 6 ans, un nouveau système de météorologie, susceptible d'être mis à la portée de tous les paysans, pour accroître encore leur compréhension de l'insondable nature.

Grande et noble figure, de Raspail ! dont le génie universel pressentit par anticipation tant de réalités scientifiques. « *Il était, écrivait le Dr G. Fraisse à son fils Xavier Raspail, de ces hommes extraordinaires dont le cerveau, comme un phare lumineux, fouille l'avenir cinquante ans à l'avance. On en compte à peine deux par siècle. Et telle est la sublimité de leurs conceptions qu'ils sont abreuvés d'opprobre et de fiel dans leur patrie d'origine... Bientôt, il sera en effet démontré que Raspail avait découvert la pathologie cellulaire avant Virchow ; la doctrine microbienne, bien avant Schwann et Pasteur ; l'emploi rationnel des substances germicides avant Lister ; qu'en géologie, il avait énoncé les lois du transformisme avant Darwin, celles de l'actualisme et de l'évolution avant Geykie et Lyell ; celles de l'énergie avant Büchner ; qu'en physique et en chimie, il avait pressenti les découvertes de Yungfleisch, de Moissan et de Curie, entrevu les hypothèses modernes sur la constitution et les transformations de la matière, etc...* »

De tous temps, les médecins ont cherché à ridiculiser et à calomnier le système de médecine fondé par F.-V. Raspail.

« On peut dire, écrit son fils Xavier Raspail (1), que leurs sarcasmes ne furent égalés que par leur ignorance des principes mêmes sur lesquels ce système était basé et que l'auteur avait pourtant expliqués et développés, avec une clarté telle que les esprits les moins exercés à la culture intellectuelle en comprenaient immédiatement la théorie et se trouvaient aptes à en faire une heureuse application. C'est ce qui lui permit de déclarer : *Comment pourrais-je me dire docteur quand, à l'aide de ce petit livre, et sans beaucoup de peine, chacun va se trouver en l'état de se dire, en fait de médecine, aussi docte que moi ?*

Car le problème n'est pas de savoir si, en s'enfermant dans les mystères de la théorie médicale, les praticiens ont le droit de laisser mourir les patients sans risques pour leur notoriété et leur personne civile, mais bien d'affirmer qu'avec ou sans culture classique médicale, avec ou sans diplômes, chacun a le droit de se guérir soi-même et aussi de guérir les autres, s'il le peut.

Elise FREINET.

(1) Xavier RASPAIL : *Raspail et Pasteur. Trente ans critique médicale.* — Vigot frères Editeurs, 29, rue de l'École de Médecine, Paris.

Pédagogie internationale

En Allemagne orientale UNE EXPÉRIENCE DE GÉOGRAPHIE VIVANTE

C'est sans doute l'un des caractères essentiels de l'École rénovée sous le signe de la démocratie de se trouver beaucoup plus mêlée qu'autrefois à la vie publique. Et ceci, de plusieurs façons.

Tout d'abord, le maître et les élèves se prêtent à la critique publique dont les prises de position (sous formes d'éloge ou de blâme) ne sont pas seulement tolérées, mais sollicitées.

En second lieu, l'école fait appel à une aide extra-scolaire chaque fois que cela est possible. *Les amis de l'école nouvelle*, et les parrainages par des entreprises locales sont des essais pour organiser cette aide.

Enfin, le travail de l'école doit profiter à la population du village ou de la ville. Non seulement du fait que l'écolier utilisera plus tard, quand il sera adulte, son savoir pour le bien commun, mais aussi en ce sens que l'école permet à chaque moment aux adultes de profiter de son travail : concerts scolaires, soirées de causeries et de conférences en sont des occasions.

Ce qui compte pour l'ensemble de l'enseignement vaut également pour chaque discipline en particulier. La question qui se pose est donc : par quels moyens la géographie peut-elle frayer un chemin de l'école à la vie publique ? Nous ne parlerons ici que d'un de ces moyens :

L'EXPOSITION GEOGRAPHIQUE

Il faut avouer tout de suite qu'une pareille entreprise peut modifier parfois l'emploi du temps, mais cette légère perturbation est largement compensée par le profit éducatif qu'on tire du travail poursuivi. L'essentiel est d'éviter de perdre de précieuses heures d'enseignement par des débats stériles et de longues séances de travail manuel. C'est une affaire d'organisation. Ainsi, on prendra pour principe que le travail se fera en dehors des heures de classe. De cette manière, l'activité de l'écolier en dehors de l'école trouvera un terrain utile.

Au début de la préparation, le plan de l'exposition fera l'objet d'une conversation entre maître et élèves. Par la suite, 5 à 10 minutes au début de chaque leçon de géographie suffiront à faire le point des travaux en cours et à encourager ceux qui en ont besoin.

QUEL THEME FAUT-IL CHOISIR ?

Le travail du maître commence par le choix du thème de l'exposition. Les plus profitables à la classe seront les sujets qui élargiront, approfondiront et compléteront un des points du programme. On peut faire alors appel à la géographie générale ou à la géographie locale, se décider pour de vastes territoires (l'Afrique, l'Union Soviétique), dont on ne donne que les grands aspects, ou, au contraire, se limiter à des études bien définies en les épuisant

autant qu'il est possible de le faire à l'école (les mines dans le Harz, les types de villages dans notre région, le pain de la mer). Un mélange des deux procédés donne rarement satisfaction et manque souvent d'unité.

Fréquemment, les thèmes viennent du dehors et c'est le cas pour les thèmes d'actualité qui figurent rarement dans la répartition annuelle, mais sont davantage assurés d'intéresser les amis et les parents qui viendront voir l'exposition. Il n'est pas nécessaire que chaque exposition prenne appui sur un sujet d'actualité ; pourtant, c'est à ce dernier qu'on donnera la priorité. Ceci d'autant plus que, dans ce cas, l'aide extérieure apportée par les organismes publics est plus facilement assurée. A titre d'exemples : l'Allemagne unie, les pays des démocraties populaires, le charbon en zone orientale. Mais l'actualité peut être aussi celle de la vie de la classe. Ainsi, une excursion scolaire à Seiffen a donné lieu à une exposition intitulée : *Un voyage au pays des jouets*.

L'idéal serait que le thème de l'exposition fût proposé par les élèves eux-mêmes. Le maître n'interviendrait alors que pour conseiller les enfants qui, souvent, surestiment leurs possibilités et leurs moyens.

Une première question domine ce choix :

QUI ORGANISERA L'EXPOSITION ?

Le plus souvent, elle sera l'œuvre d'une classe. Il faut alors adapter le thème à l'âge des enfants. *La tourbe dans l'Allemagne centrale* n'intéressera pas les petits, pas plus qu'*Un voyage au pays des jouets* n'entraînera les grands.

Pour certains sujets, toute l'école peut se mettre à l'œuvre. Chaque classe se voit confier une subdivision du sujet et, pendant que les élèves du cours élémentaire fabriquent des villages en carton, les grands reproduisent à l'échelle des extraits de cadastre si le thème s'appelle *le village allemand*. Le travail gagne en ampleur lorsqu'on arrive à y intéresser les anciens élèves, les parents et les amis de l'école qui, en beaucoup d'endroits, ont constitué des *cercles de géographie*.

COMMENT ORGANISER LE TRAVAIL ?

Les enfants les plus habiles et les plus intelligents se verront confier les travaux les plus délicats. Il n'est guère possible de faire autrement. Pourtant, l'exposition ne sera l'œuvre de la classe que si tous, absolument tous, y auront participé.

On s'apercevra vite qu'il y a un nombre incalculable d'opérations annexes qui peuvent être exécutées par les enfants les moins doués. Un exemple : trois élèves de quinze ans s'étaient chargés de l'exécution de douze cartes de l'Afrique. Deux d'entre eux étaient de bons dessinateurs, le troisième par contre n'avait aucun don. Mais, à l'aide d'un calque, il réussit douze cartes qu'il passa à l'encre de Chine et sur lesquelles ses deux compagnons purent fixer les détails. Ailleurs, un autre découpa des cadres passe-partout pour les dessins.

Le rendement du travail dépendra de la possi-

bilité offerte à chacun de faire une activité à son goût. On évitera en particulier les opérations *parcel-laires*. Il faut que chaque élève puisse exécuter un travail qui forme une unité, que chaque enfant sente qu'il agit en créateur, qu'il constate enfin la place de son objet dans l'ensemble. Il est nécessaire qu'il puisse montrer à ses parents une réussite d'un élément qui est son œuvre.

L'intervention du maître sera donc discrète et, en aucun cas, il ne devra imposer à l'exécution son style personnel. Au début, on discutera avec la communauté de travail (la classe ou les représentants des classes) le plan de l'exposition dans les détails. On sera étonné de la foule des suggestions réalisables ou irréalisables faites par les élèves. Le projet sortira de cette discussion sous une forme très différente de celle prévue par le maître et, pourtant, il faudra examiner tous les avis, même ceux que les enfants reconnaîtront d'eux-mêmes comme irréalisables. Le maître interviendra principalement pour éviter que l'exposition soit surchargée. Une petite collection de bons travaux présentés dans un ordre rationnel a plus de valeur qu'un rassemblement hétéroclite de travaux inégaux.

Aux parents et aux amis de l'école, on demandera du matériel (papier, fil de fer, bois, colle, couleurs) et, parfois, des objets. Il n'est pas rare que les parents mettent la main à la pâte : nous avons vu deux pères de famille réaliser avec leurs enfants des cartes géantes et une maman, habile couturière, confectionner avec un groupe d'une douzaine de fillettes, des poupées en costume folklorique. Les services officiels et les organisations démocratiques fournissent aisément des diagrammes et des illustrations.

QUE FAUT-IL EXPOSER ?

En premier lieu, des cartes, naturellement ! Elles constituent l'armature de l'exposition et font apparaître qu'il s'agit d'une exposition géographique. On peut utiliser des cartes murales de l'école, mais celles-ci font moins d'effet que les cartes réalisées par les élèves. Ces cartes seront tracées sur du papier d'emballage en suivant les lignes de la projection d'un cliché agrandi par un épidiroscope ou par un projecteur fixe. Plus la carte sera grande, mieux cela vaudra. Si le papier ne supporte pas l'encre de Chine ou l'aquarelle, les contours seront obtenus par collage de papiers de couleur.

Des graphiques qui indiqueront, mieux que des mots, les ressources économiques d'une région, leur seront associés. On renoncera aux graphiques géométriques et l'on représentera concrètement les proportions : des épis de blé de différentes grandeurs symboliseront l'importance des récoltes de diverses régions, des éprouvettes d'eau bleue, la hauteur des chutes de pluie, des camions réalisés avec des boîtes d'allumettes indiqueront l'importance du transport routier...

Mais les cartes, les graphiques et les images ne forment que le squelette de l'exposition et, en aucun cas, il ne faut en rester là. Les points d'attraction sont constitués par des objets qui ne sont plus des reproductions : échantillons de produits agricoles ou manufacturés : outils, récipients, armes, costumes, maquettes de maisons, de villages et de villes ; le tout, rassemblé ou reconstitué par les enfants.

COMMENT FAUT-IL EXPOSER ?

Les plus beaux objets ne produisent aucun effet s'ils ne sont pas mis en valeur par des dispositifs qui concilient la visibilité et l'esthétique. Le lieu

d'exposition ne doit pas être trop exigü et bénéficier d'un bon éclairage de jour et de nuit. Ces exigences se trouvent souvent satisfaites en utilisant la salle de gymnastique ou le hall d'entrée de l'école. A la campagne, il faut parfois recourir à un local situé en dehors de l'école.

Des vitrines d'exposition, on n'en trouvera sans doute jamais. Mais on s'en passe fort bien. Des tables font le même usage ; lorsqu'elles sont tachées, il suffit de les recouvrir de papier, car tout doit être rigoureusement propre. L'effet décoratif et la visibilité sont obtenus par une disposition en gradins que l'on assure en utilisant des caisses et des caissettes.

Des panneaux d'affichage mobiles n'existent pas plus que les vitrines, mais le tableau noir sur chevalet peut les remplacer. La caisse à sable servira pour les cartes en relief ; pour les grandes surfaces, une estrade recouverte de sable sera plus spectaculaire. On évitera de fixer les cartes et les illustrations aux murs avec quatre punaises. Rien n'est plus laid ! Les images seront pourvues d'un cadre en bois ou en carton ou parfois collées sur un fond de papier en couleur, les dessins glissés dans un passe-partout que l'on peut découper dans du papier d'emballage.

Les inscriptions réclament un soin tout particulier. Combien de cartes ou de graphiques perdent de leur valeur par suite d'une inscription bâclée ou trop abondante. Ces inscriptions doivent s'ordonner dans le tout. Plus elles sont courtes, plus elles ont de chances d'être lues. Tout le monde ne peut pas avoir une belle écriture, aussi fera-t-on souvent appel au pochoir. Il n'est d'ailleurs pas nécessaire d'avoir un modèle pour chaque lettre et l'on peut utiliser le même, par exemple, pour le C, le G, le O d'une part, le E, le F, le L d'autre part... Avec du carton épais ou du contreplaqué, on confectionne des lettres toujours réutilisables.

L'EXPLOITATION DE L'EXPOSITION

L'installation de l'exposition ne constitue pas l'effort final de ce travail. La vraie besogne ne fait que commencer : Comment exploiter au maximum l'exposition ? Beaucoup d'élèves, une fois l'exposition réalisée, n'auront plus grand chose à en apprendre. Leur travail est maintenant un travail d'informateur : ils serviront de guides aux autres classes et aux parents après que le maître leur aura montré comment on dirige une visite. Des causeries et des séances de projection compléteront l'exposition. La parole sera souvent accordée aux enfants, mais aussi à des parents et à des amis de l'école.

DEMONTAGE DE L'EXPOSITION

Au bout de quelques jours, l'exposition doit être démontée. Ce démontage peut occasionner quelques désagréments si on laisse libre cours aux instincts de destruction des enfants. Aussi vaut-il mieux confier ce travail à un petit groupe. En premier lieu, celui-ci mettra en sécurité les objets prêtés. Puis, il rassemblera les cartes et les diagrammes qui pourront encore servir aux leçons futures. On finit ainsi par se constituer des archives très importantes. Mais on ne négligera pas, pour cela, de conserver le petit matériel : punaises, cadres, passe-partout, car, une chose est certaine, cette première exposition géographique ne sera pas la dernière.

D'après H. SCHILLING,
Zeitschrift für den Erdkundunterricht.
Traduction Ueberschlag.

En Italie

DEUX EXPÉRIENCES PÉDAGOGIQUES

Il s'agit de deux livres de DE BARTHOLOMEIS :

Giuseppina Pizzigoni e la Rumovata ;

Maria Montessori e la pedagogia scientifica.

Ed. Nuova Italia. — Coll. educatori antichi et moderni.

Ces livres sont un exposé critique des méthodes Montessori d'une part, et du système de G. Pizzigoni d'autre part.

Chez Maria Montessori, l'auteur s'attaque surtout aux prétentions scientifiques du système : Maria Montessori prétend avoir créé une pédagogie scientifique ; en fait, elle a généralisé une méthode qui était valable pour des anormaux. D'autre part, le pseudo-scientisme qui préside à la création des jeux sensoriels introduit l'enfant dans un univers simplifié par l'adulte ; en créant ces jeux sensoriels qui analysent et graduent la difficulté, Maria Montessori ignore un des aspects fondamentaux de la pensée enfantine : la fonction de globalisation. De même, en exigeant dès le début le parfait, elle ignore une loi importante de la psychologie : la loi des essais et des erreurs ; ainsi, elle écrit :

Le dessin libre n'entre pas dans ma méthode, j'évite les essais prématurés, inutilement fatigants et les dessins éfrayants si en vogue dans les écoles d'idées avancées.

On ne trouve pas chez elle l'ombre d'un retour critique sur ce qu'elle a pensé si, effectivement, on peut suivre chez elle une évolution de pensée : son dernier livre tient compte de l'influence du milieu social et de l'inconscient sur l'enfant : dans les faits, cela ne se traduit pas par une modification de sa méthode pédagogique.

On peut aussi lui reprocher une certaine incohérence : elle oscille entre deux conceptions de l'enfant :

un enfant qui s'intègre socialement dans une communauté y exerçant toutes les qualités morales et

un enfant qui vit, travaille et se concentre au-delà de toute moralité.

La discipline de *La Casa dei Bambini* nous fait penser qu'elle préfère le second : en effet, si les qualités sociales demandées à l'enfant sont gentillesse et politesse envers ses camarades, il lui est interdit formellement de déranger l'enfant qui se concentre ; or, les premiers balbutiements d'un sens social qui se développe se traduisent souvent par une certaine taquinerie. Le principe d'auto-éducation fait de l'enfant un individualiste. En même temps, elle souligne la différence qui existe entre l'enfant et l'adulte : l'adulte est exclu du monde enfantin, c'est pourquoi l'adulte, ignorant des lois du travail enfantin, intervient de façon si désastreuse parfois, mais elle ne résoud pas pour cela le problème des rapports entre adulte et enfant dans la société.

D'autre part, elle ignore délibérément le besoin d'expérience des enfants ; en effet, le jeu sensoriel, par son caractère scientifique, ne peut être utilisé que dans le sens voulu par la maîtresse, sinon ce jeu ne produit pas son effet ; et s'il y a tout de même des exercices de vie pratique, ceux-ci sont au second plan.

Le vocabulaire qu'elle utilise n'est pas un vocabulaire scientifique : elle parle trop de conversion, d'explosion, de concentration, il s'agit beaucoup plus d'un vocabulaire de mystique.

Malgré ces réserves, l'œuvre de Maria Montessori reste valable, car elle est une étape d'histoire de la pédagogie ; sa pédagogie est dépassée, mais, dans l'histoire, elle est quelque chose de bien vivant.

A l'inverse de Maria Montessori, Giuseppina Pizzigoni proclame la primauté de l'expérience enfantine : c'est pourquoi sa méthode veut être appelée méthode expérimentale.

L'ambiance scolaire d'une école qui veut mettre les écoliers en contact avec le monde est... le monde.

Elle insiste sur la nécessité de créer des écoles où les conditions d'hygiène et le besoin d'activité des enfants soient respectés, où l'enfant puisse faire des expériences :

L'école dit aux enfants que les conditions nécessaires pour le développement des plantes sont la lumière et la chaleur ; la méthode expérimentale permet à l'enfant de toucher du doigt la nécessité de l'eau dans la croissance des plantes, prouve la nécessité de la lumière en mettant une plante au soleil et une plante à l'ombre.

Seulement, elle s'arrête en chemin. Partie d'une définition trop étroite de l'expérience — qui signifie pour elle expérience sur la réalité extérieure — sa méthode, facile à appliquer en sciences et en géographie, devient impossible à appliquer dans l'étude de la langue, en histoire, en morale et dans l'éducation du sens artistique. En morale, en particulier, elle tombe dans le plus plat dogmatisme. Ainsi, elle préconise :

Il est juste et de notre devoir de réagir contre l'instinct d'indépendance et d'exercer nos écoliers à la discipline indispensable à l'ordre matériel et moral.

Les leçons de morale présentent des modèles de vertu en utilisant des moyens suggestifs : histoires, marionnettes, légendes. Nous sommes loin de la méthode expérimentale. Elle admet, cependant, que l'éducation morale puisse être le fruit de l'activité, mais elle manque de confiance en l'enfant.

Dans l'étude de la langue, elle insiste sur la nécessité de la sincérité ; elle condamne ces compositions françaises où l'enfant feint des sentiments qu'il n'éprouve pas. Aussi, préconise-t-elle des descriptions, des comptes rendus scientifiques et, comme il faut cultiver son style, la reproduction de phrases d'auteurs. Elle sacrifie ainsi la fonction affective et créatrice du langage.

En dessin, elle n'admet que le dessin au crayon et dessin d'après nature. L'éducation esthétique qu'elle donne à l'enfant est, par-dessus tout, une éducation utilitaire :

Si on donnait une part prépondérante au dessin spontané, cela avantagerait peu l'enfant dans l'art de dessiner ; comme le dessin lui servira toujours dans sa vie de travailleur, il vaut mieux donner la part du lion à l'enseignement du dessin proprement dit, lui laissant de temps en temps la possibilité de dessiner à son gré.

Du reste, le dessin spontané lui-même doit s'intégrer dans le thème général proposé par le maître.

Il y a, chez G. Pizzigoni, une prétention à faire de sa méthode quelque chose de purement original et de pleinement italien, qui choque.

D'autre part, on assiste à un durcissement de sa pensée : elle finit par prôner le nationalisme et le dogmatisme : il lui manque, à elle aussi, comme à Maria Montessori, un retour critique sur ses positions et une ouverture sur les progrès de la pédagogie ; elle s'est enfermée dans sa méthode. Toutefois, son mérite consiste surtout à avoir attiré l'attention sur les nécessités urgentes de l'école en Italie et, tout de même, en prônant la nécessité d'une école de plein air (*all'aperto*) pour tous les enfants, elle a provoqué une révolution pédagogique.

Ce qu'il y a de commun, chez ces deux éducatrices, c'est d'abord le sentiment d'avoir découvert quelque chose d'une grande portée, puis de ne jamais être allées au bout de leurs principes. Chez Maria Montessori comme chez G. Pizzigoni, on trouve une certaine tendance à l'autoritarisme : pour Maria Montessori, l'adulte simplifie l'univers de l'enfant, pour l'autre, malgré la proclamation de la nécessité de l'expérience enfantine, elle se rabat sur des solutions autoritaires lorsque cette expérience paraît ne pas être valable et

ne pas aller dans le sens voulu par l'adulte (au point de vue religieux, en particulier). Toutes deux, aussi n'ont pas un sens social très développé ; aussi négligent-elles cet aspect de l'éducation chez l'enfant. Ces deux livres sont une critique de principes : en fait, on aurait souhaité que l'auteur parlât des résultats de telles éducations : que deviennent les enfants ainsi éduqués ?

Inès BELLINA (Nord).

©B.D.

Scuola et Città (La Nuova Italia), dirigée par le Pr Codignola, à Firenze, Italia.

Une expérience réussie tend nécessairement à se reproduire. Parce que nos camarades italiens se sont mis méthodiquement au travail selon les techniques Freinet, parce qu'ils ont su, pour cela, commencer par le commencement, c'est-à-dire se grouper coopérativement pour procurer à l'école les outils indispensables à la pratique de nos techniques, parce qu'ils ont parfaitement compris l'esprit de ces techniques, ils ont créé en Italie un mouvement qui, sans propagande spéciale, fait sûrement son chemin.

Grâce aux camarades qui, aux côtés de notre ami Tama-

gnini, se sont ainsi mis à la besogne, les Techniques Freinet ont aujourd'hui droit de cité en Italie.

La revue *Scuola et Città* leur consacre, dans son n° 7 et 8, plusieurs rubriques : un important article de Tamagnini sur les caractéristiques essentielles des Techniques Freinet : *Texte Libre, Imprimerie à l'Ecole, Journaux scolaires, Correspondances interscolaires, Fichiers...* Un intéressant article de Aldo Pettini : *Du texte libre à l'arithmétique dans une 2^e classe élémentaire*. Et la même revue reproduit une circulaire ministérielle recommandant la pratique du journal scolaire dans le 2^e degré. Nous avons marqué à diverses reprises que, contrairement à ce qui se passe en France, l'Ecole Moderne a pu pénétrer d'une façon réconfortante dans le 2^e degré.

Ajoutons enfin que très prochainement paraîtra, aux Editions de la Nuova Italia, la traduction combinée du livre d'Elise et de notre brochure sur l'Imprimerie à l'Ecole : *Naissance d'une Pédagogie Populaire*.

Voilà de quoi réconforter nos camarades italiens, dont nous connaissons le travail méthodique, malgré les difficultés que nous ne sous-estimons pas, et qui sont celles de tous les novateurs.

C. F.

LIVRES ET REVUES

Robert JUNGK : *Le Futur est déjà commencé*. Arthaud, 6, rue de Mézières, Paris - 6^e.

La science universelle porte en elle le prestige des Dieux. Elle est déterminante des formes et, pourrait-on dire, du style des civilisations et, facteur décisif, des contradictions des sociétés, qu'elle accuse et fait éclater en des guerres économiques et militaires. Il n'y a plus de science pure si ce n'est dans les dogmes des pédants : de plus en plus, la science se confond avec la technique et, de nos jours, avec la technique moderne effrayante d'ampleur et de soudaineté. La vieille logique des causes à effets ne se retrouve plus dans ces réactions en chaîne que l'homme ne sait plus gouverner et qui donnent à l'avenir scientifique le terrifiant visage de l'angoisse : l'ère atomique n'en est qu'à ses tout premiers débuts et, déjà, la sagesse s'est assoupie. Devant une curiosité démoniaque et déchaînée, est-il encore temps de sonner l'alarme en portant un jugement de simple lucidité sur un progrès qui va à l'encontre de la vie humaine et de la liberté intellectuelle et morale, sur un présent qui avance à pas de géant ?

Robert Jungk prend ses responsabilités de juge et partie dans cette hallucinante aventure qui nous dépasse en nous projetant dans un futur, irrémédiablement engagé. L'auteur choisit, pour thème de ses lucides jugements, le cas américain (plus spécialement les Etats-Unis) où, sous l'angle des contradictions et des compétitions capitalistes, le déséquilibre social et humain se manifeste avec le plus d'évidence. Le spectacle est des plus démonstratifs, car là-bas, la technique se déploie à pas de géant, sans cesse aiguillée par cette passion de cupidité et par ce goût de la grande aventure, qui sont les deux aspects jumeaux de l'ère atomique américaine. Un appétit de puissance inextinguible emploie la nature comme simple matériau et, des profondeurs des abîmes marins à l'im-

mense espace sidéral, l'homme crée un nouveau cosmos, une nouvelle humanité (si l'on peut dire !) où l'homme aliène sa liberté et s'intègre (de bon gré) au vaste événement de l'expérience scientifique. L'homme doit se plier lui-même aux méthodes qu'il emploie pour asservir la nature et de cet engagement naît un homme nouveau, aux réactions aussi sûres que le cerveau électronique, et qui s'abstrait dans la chaîne illimitée des inventions nouvelles.

Ce n'est, hélas ! plus un futur en perspective, comme dans Wells ou Huxley, c'est la réalité quotidienne et c'est l'Histoire qui, implacablement, s'écrit.

Dans les 240 pages de l'ouvrage, Robert Jungk, très objectivement et sans réactions d'auteur, nous montre les divers visages de cette hallucinante marche en avant sans garde-fou ni conscience. Les chapitres sont, du reste, très significatifs de cet instant historique américain : **Un empire sans frontière.** — **La conquête de l'espace.** — **L'emprise sur l'atome.** — **L'emprise sur la nature.** — **L'emprise sur l'homme.** — **L'emprise sur le futur.**

On ne peut résumer ici la riche matière cueillie à travers ce nouveau - nouveau monde susceptible de créer l'enfer des usines atomiques, de délivrer la radioactivité mortelle à l'échelle des éléments, et aussi de faire un paradis du désert stérile, de donner la pluie et le beau temps, de créer des espèces animales et végétales nouvelles, de monter des gratte-ciel géants où tout s'organise avec une minutie de chronomètre et une rapidité d'œil électronique. Un monde de grandeur, certes, et qui donne la mesure de l'invention humaine, mais dont le génie mal dirigé aboutit, en fin de compte, à une civilisation de robots métalliques et aussi de robots de chair, d'inconscience et de souffrance. Pour finir, c'est le psychiatre qui tranche en dernier ressort et avec des méthodes psychologiques encore bien mesquines et hasardeuses... C'est pourquoi les cliniques regorgent d'aliénés et des millions de chômeurs défilent devant un impuissant service d'embauche.

Quand on a fermé ce livre magistral, et qu'il faut avoir lu, on se dit vraiment que le pays qui se glorifie de posséder « le plus grand standard de vie du monde » a besoin, comme le dit l'auteur, d'être re-découvert par le génie simple de l'homme qui saura retrouver encore assez d'ingénuité pour humaniser le travail, et s'apaiser au cœur d'une nature qui sait rester vierge et identique à elle-même avec ses gazons et ses vallées, ses bois et ses cimes inaccessibles.

Elise FREINET.

F. SCHNEERSOHN : *Jeu et nervosité chez l'enfant*. — 1 vol., Collection Enfance, P.U.F., 600 francs.

Malgré les pages intéressantes qui abondent dans ce livre, nous sommes obligés d'en dénoncer les fondements, qui sont faux : ce n'est point le jeu qui est naturel à l'enfant, mais le travail. L'enfant ne joue que lorsqu'il ne peut pas travailler. Nous croyons en avoir fait une suffisante démonstration dans notre livre *l'Education du Travail* que nous conseillons à nouveau à nos lecteurs. La thèse que nous y soutenons : la primauté du travail, la notion essentielle de *travail-jeu* et de *jeu-travail*, ont des conséquences considérables au point de vue pédagogique : si c'est le jeu qui est naturel à l'enfant, alors la tendance actuelle à utiliser le besoin ludique dès l'école maternelle apparaît comme justifié et les inventeurs, et les fabricants de jeux pourront continuer à produire. Si, comme nous le prouvons, c'est le travail qui est essentiel, nous nous appliquerons à trouver et à mettre à la disposition des enfants du matériel qui leur permette, dès la plus tendre enfance, de se livrer à un travail-jeu. Et, le succès incontestable et définitif, pourrions-nous dire, de l'imprimerie, du limographe, du journal, des boîtes électriques, etc., montre bien que notre théorie qui a motivé ces mises au point est juste.

C'est pourquoi, tout au long du livre, nous avons longuement souligné les très nombreuses idées suggestives, mais en regrettant de devoir inscrire en face : faux.

« La psychologie intime montre, arguments à l'appui, que l'ennui, c'est - à - dire l'absence d'une activité de jeu adéquate (le mot « jeu » étant pris dans son sens le plus large) constitue la cause de la névrose. »

Faux : l'ennui, tout le monde le sait, vient d'abord de l'absence de travail, et la névrose ne naît pas d'un manque de jeu, mais d'un désaccord insoluble entre les exigences d'un travail corvée, ou d'un travail punition et le comportement normal de l'individu. Qu'on accroche l'enfant par un travail jeu et toutes les autres difficultés sauteront.

« Nous avons alors qualifié le jeu de vitamine psychique et la névrose de scorbut psychique. » — Faux : ce n'est pas le jeu qui est la vitamine psychique, mais bien le travail.

« Il est vrai qu'à défaut de stimuli de jeux adaptés au niveau mental de chaque individu (selon ses facultés et son éducation), on observe un affaiblissement de l'élan vital, une baisse de la tension permanente qu'exige le combat vital. »

C'est faux. Il faut remplacer *jeu* par *travail*.

« Puisque la névrose infantile se manifeste surtout à cause des obstacles pendant la récréation, il est absolument nécessaire de procéder à une réforme adéquate de la récréation scolaire. »

Et nous qui supprimons la récréation quand nous avons pu réaliser pour nos enfants une activité créatrice qui est autrement apaisante que le meilleur des jeux...

« La névrose prend naissance pendant et à la faveur de la récréation ». — Faux : c'est, nous l'avons montré bien des fois, le décalage entre les méthodes de l'école qui n'ont aucune des qualités du travail, et les besoins de l'enfant dans un milieu qui crée le déséquilibre qui, en s'exaspérant, devient névrose.

« Quelles que soient les conceptions diverses concernant le jeu, c'est un fait biologique incontestable que l'instinct ludique est un instinct fondamental... Lorsque le jeu vient à manquer, la tension

psychique reste en sommeil, et, peu à peu, arrive le sentiment pénible de « vide » intérieur, de temps « inoccupé », de ne-savoir-plus-que-faire. »

Lorsqu'on ne sait plus que faire, c'est qu'on n'a pas de travail. Procurez du travail et le raisonnement ci-dessus tombe totalement.

« Si on laissait les enfants agir à leur guise, ils joueraient sans cesse ». C'est faux aussi, l'expérience le prouve.

« L'instinct naturel (maternel et paternel) pousse les parents à assurer l'existence de leurs enfants qui, ainsi, n'ont pas à mener de lutte pour l'existence. »

C'est faux. Le travail, le travail noble que nous devons tâcher de faire retrouver à nos enfants, n'est pas seulement celui qui consiste à gagner « le pain quotidien ». Le travail, c'est l'ensemble des activités qui permettent à l'individu de triompher dans la lutte qu'ils ont sans cesse à mener contre les éléments naturels ou sociaux. Quand l'enfant compose et imprime, il exécute un travail-jeu qui ne lui permettra pas d'avoir un diner plus copieux, mais qui n'en répond pas moins à des besoins vitaux essentiels, plus essentiels parfois que le manger ou le boire.

« L'enfant est, biologiquement, un être ludique. » C'est absolument faux. L'enfant est fait pour se servir de ses doigts et de son intelligence pour triompher dans la lutte pour la vie...

« Etre enfant signifie pouvoir jouer ». C'est faux. Nul plus que l'enfant n'est capable de se donner tout entier, de faire le maximum d'efforts, de consentir les plus gros sacrifices pour se réaliser, pour grandir, pour dominer son milieu.

La grande erreur de l'auteur, c'est de n'avoir sans doute jamais examiné ce que ces enfants, malheureusement si nombreux, hélas ! qui n'ont vécu que dans des pièces exigües, dans des rues où l'on ne peut en effet rien faire, dans une cour d'école où seul le jeu est à peine possible, dans des classes qui ne sont nullement équipées pour le travail-jeu. Il faut bien que ces enfants trouvent des ersatz. Ils font semblant de travailler : ils jouent à Papa-Maman, à la poupée ou à la balle. Mais ils sont et resteront des infirmes parce qu'ils auront perdu jusqu'à la notion vitale du travail et qu'ils ne connaîtront jamais les grandes joies, les seules vraies joies de celui qui ne travaille pas seulement pour gagner sa vie, mais pour conquérir et conserver ses qualités supérieures d'homme.

Cette pédagogie du jeu est trop nocive pour que nous ne protestions pas avec véhémence contre les tentatives qui, sous le couvert de la science, tendent à la justifier et à la renforcer.

L'Ecole Moderne, c'est l'Ecole du travail.

©©©

Nous signalons, à cette occasion, que la plupart des hôpitaux psychiatriques soignent aujourd'hui leurs malades par le travail — le travail vivant, constructif, créateur et intéressant — le travail-jeu. Et notre matériel d'imprimerie à l'Ecole y a désormais une place d'honneur.

La thérapie par le travail a même pris un nom : c'est *l'ergothérapie*.

C'est par le travail et non par le jeu que nous prévenons ou que nous guérissons les névroses nées du manque de travail et des jeux qui s'essaient à combler les vides psychiques de l'homme sans travail.

Lisez : *l'Education du travail*.

C. F.

Bulletin de Psychologie. N° spécial de février 1954. Contient d'importants articles de Wallon, Piaget, Cousinet, Gratiot, Le Gillam, Mialaret, Zazzo.

Nous assistons actuellement à une sorte de fermentation de la psychologie. Certains problèmes sont posés et reposés, alors qu'ils étaient naguère considérés comme résolus. Et le pavlovisme, auquel se rallient bien vite ceux-là même qui en étaient le plus éloignés, bouscule bien des positions.

Inhelder attire justement l'attention sur « les attitudes expérimentales de l'enfant ». « Il ne suffit pas que l'enfant acquière des instruments de connaissance ; encore faut-il qu'il sache les mettre en œuvre. Or, si nous connaissons aujourd'hui les structures de la pensée enfantine, nous ignorons en grande partie son fonctionnement. »

La psychologie et la pédagogie sont, en effet, au même point mort que la médecine qui connaît, pour les avoir scrutés avec des appareils perfectionnés, tous les secrets des organes humains, et qui reste impuissante à guérir les maladies qui ne sont, en somme que des pannes de fonctionnement.

L. Le Guillant est peut-être parmi les auteurs ayant collaboré à ce N° celui qui voit les problèmes pédagogiques avec le plus clair esprit progressiste ; nous voulons dire avec un esprit qui ne se sent pas paralysé par ce qui a pu être dit ou écrit avant lui mais qui prend en face des problèmes cette même attitude scientifique qu'il voudrait obtenir des enfants et des éducateurs.

Le sujet qu'il aborde, « *L'influence des conditions de milieu sur le jeune enfant* », est en effet un aspect du tournant pédagogique contemporain : méfaits de « l'hospitalisme », c'est-à-dire de l'isolement du nourrisson, puis de l'enfant, dans un milieu anonyme et sans chaleur. L'enfant a besoin dès sa naissance du contact maternel. La pratique médicale a déjà été modifiée dans ce sens. On n'isole plus les nourrissons.

Autre paradoxe : Un auteur, Spitz, a montré expérimentalement que « *les institutions pour enfants les plus nocives étaient les institutions les mieux équipées et les plus hygiéniques* ». On a critiqué la même affirmation faite dans notre livre *Conseils aux Parents* : il y a un certain standard de vie de base qui satisfait les besoins essentiels de l'individu et surtout de l'enfant. Tout ce qui dépasse ce standard risque d'être nocif. C'est ce qui explique que l'éducation bourgeoise des enfants — nous voulons dire leur préparation à la vie — est toujours bien inférieure à la préparation à la vie des milieux ouvriers ou paysans non misérables.

N'enfermez pas vos enfants dans des parcs. Faites-les travailler.

Autre idée dont nous nous appliquons à faire notre profit : « *C'est aux étapes*

ECOLE MODERNE INTERNATIONALE

Les deux premiers numéros de *l'Éducateur* de cette année ont montré notre souci d'offrir d'abord à nos abonnés des documents, des techniques et des outils de travail accompagnés d'exemples nombreux de réalisations dans les divers domaines ou disciplines.

Nous savons que cette nouvelle formule a été fort bien accueillie. Nous souhaitons qu'elle nous amène de nombreux abonnés, non seulement parce qu'ils nous permettront d'améliorer encore notre revue, mais aussi à cause d'un élargissement souhaitable de notre pédagogie par l'afflux de jeunes qui continueront l'œuvre entreprise.

Nous vous présentons aujourd'hui notre premier n° mensuel de *l'Éducateur Culturel* qui, lui, a pour but de passer du technologique à la culture, de comparer sans cesse notre effort et nos réalisations avec ce qui s'est fait avant nous, ce qui se fait ailleurs, en France et à travers le monde, de rechercher et de préciser les fondements psychologiques, théoriques, scientifiques, artistiques et sociaux, d'une pédagogie partie de la pratique, mais qui a besoin de se nourrir d'une philosophie qui la justifie par les chemins qu'elle nous permet d'entrevoir et les horizons enthousiasmants qu'elle nous ouvre.

Ce premier numéro n'est pas un prototype, mais le début tâtonnant de cette intégration à la vie, sans laquelle nos techniques se cristalliseraient bien vite, comme les méthodes qui nous ont précédé, en un formalisme qui serait leur mort. Tous les aspects de cette intégration de notre pédagogie aux éléments de culture font partie de notre programme. C'est à une discussion de toutes les questions touchant à nos multiples soucis d'éducateurs que nous convions nos camarades en leur offrant la lecture de ces pages, mais plus encore en les appelant à participer activement aux grandes enquêtes qui ne sauraient les laisser indifférents. Ne dites pas, surtout : « Je n'ai pas l'habitude d'écrire ; je ne sais pas discuter avec suffisamment de profondeur sur toutes les questions que vous posez. » Nous ne nous nourrissons pas exclusivement de grandes idées. Notre projet n'est point de nous embarquer à notre tour, loin des soucis de notre travail quotidien, vers des considérations abstraites et idéales qui deviennent bien souvent de stériles jeux d'esprit. Nous nous nourrissons et nous nourrirons d'abord de l'expérience fondamentale, de notre travail nouveau, des observations originales qu'il nous permet des chantiers féconds que nous ouvrons et qui, toujours, débordent, vers un humanisme à construire, le cadre désormais à la mesure de la vie, de notre pédagogie.

C'est de vos observations à même votre travail, de vos réflexions au choc de l'ancien et du nouveau qui s'affrontent dans nos classes, de l'infini ouvert désormais sur les larges horizons entrevus, que nous avons besoin. C'est par votre apport original d'éducateurs modernes que notre revue acquerra et gardera une originalité et une utilité qui sont sa raison d'être.

C'est par votre collaboration à tous, c'est par la discussion incessante au sein de nos équipes et de nos groupes, par le brassage permanent de toutes les questions pour lesquelles vous ne trouvez point réponse, que notre numéro *Culturel International* remplira son rôle et fera avancer en profondeur notre pédagogie.

©©©

Nous ne faisons pas d'appel particulier pour les éducateurs de l'Union française et de l'étranger. Notre revue est leur revue aussi. Quelques-unes des questions dont nous entreprendrons l'examen se posent à eux sous des formes identiques ; il leur suffit de prendre part à la discussion, fraternellement. Mais certains problèmes, ceux surtout qui touchent aux modes de vie dans des milieux divers et différents, appellent des contributions particulières que nous accueillerons bien volontiers parce qu'elles nous permettront de distinguer, dans notre pédagogie moderne, la part du permanent et celle du contingent, de fixer les grands principes valables en tous lieux et en tous temps et la diversité des solutions pratiques envisagées.

Cette amicale discussion, dans une revue coopérative qui est propriété

initiales de la vie psychique qu'il faut chercher ce qui est simple.»

Autre idée encore, qui nous est familière : « Les possibilités de synthèse cérébrale de l'enfant de 12 mois à 2 ans sont stupéfiantes. »

Il y aurait toute une longue controverse à instituer, et nous nous y appliquerons peut-être dans l'*Educateur Culturel*, sur les problèmes nouveaux ainsi posés et pour lesquels toutes les solutions ne sont certes pas valables. Nous savons qu'il se commet d'aussi grossières erreurs psychologiques et pédagogiques parmi les oppositionnels que parmi les traditionalistes. Il serait souhaitable de chercher, d'expérimenter, de discuter, sans œillères, pour le seul bien des enfants.

Nous terminerons par cette observation de René Zazzo, qui est peut-être parmi les pédagogues contemporains celui qui sait allier avec le plus de bon sens science et conscience : « Il s'agit de comprendre qu'en psychologie la démarche tâtonnante et l'expérimentation standardisée ne sont que les deux moments d'une même investigation. Il s'agit de comprendre encore que la statistique rigoureuse que suppose la notion de test n'est qu'un contrôle, une vérification de la statistique implicite de nos observations cliniques. »

C. F.

©©©

J. HANSEN, A. M. et M. DAUTREMER : *Cours complet d'Education musicale et de chant choral.* (Alphonse Leduc, éditeur).

Cet ouvrage s'intitule « complet » sans abus, puisqu'il totalise, en quatre livres, plus de 500 pages.

Disons tout de suite que c'est un traité à l'usage des maîtres et des professeurs de musique ou de grands élèves. L'exposition en est un peu sèche et aride, mais il constitue un outil parfait pour l'éducateur (qui y apprendra, d'ailleurs, une foule de choses...) Chaque chapitre comporte, en effet :

- l'étude d'un élément de solfège ;
- des exercices correspondants ;
- un ou plusieurs chants ;
- des exercices de culture vocale ;
- une page d'histoire de la musique.

Tout ce qui est nécessaire, en somme, à la formation musicale.

Tel qu'il est, il nous paraît sans doute trop complet pour être utilisé dans nos classes où le temps consacré à la musique est malheureusement trop limité. Nous le conseillerons malgré tout au maître amateur de musique, car il y puisera de nombreuses richesses.

Mais c'est évidemment aux groupements extra-scolaires : organisations de jeunesse, œuvres de culture populaire et chorales diverses, que cet ouvrage nous

exclusives des éducateurs, contribuera au rapprochement, par delà les frontières, de tous ceux qui œuvrent dans un même esprit et pour un même but.

©©©

Nous ouvrons et nous continuons dans ce numéro la discussion sur quelques thèmes que nous avons choisis parce qu'ils nous paraissent répondre aux soucis actuels de nos lecteurs : l'École a-t-elle servi ou contrarié l'éclosion de votre talent ? (question posée à un certain nombre d'écrivains par notre ami E.-J. Finbert). Quelle est, dans la vie de l'homme, la période la plus favorable à l'éducation — le problème de la discipline — la science — la spontanéité — la santé de l'enfant, etc... Cette liste n'est d'ailleurs pas limitative et toutes discussions nouvelles pourront être amorcées au gré de nos lecteurs.

Nous développerons également dans ces numéros culturels la rubrique d'informations internationales. Nous donnons dans ce n° des notes sur l'Allemagne et l'Italie. Nous en avons à publier sur l'Amérique du Nord, sur l'Amérique centrale, sur la Belgique, sur la pédagogie soviétique, etc. Cette rubrique internationale sera d'ailleurs le reflet du développement accéléré des Techniques Freinet de l'École Moderne dans les divers pays du monde. Des points d'appui actifs et dynamiques existent à ce jour :

— en *Italie*, qui possède une coopérative sœur de la nôtre, édite une revue excessivement nourrie, « Coopération Educative », et va tenir à La Toussaint son troisième Congrès annuel ;

— en *Suisse*, où notre *Guilde de Travail*, très active, publie également un bulletin de travail remarquable ;

— au *Luxembourg* ;

— en *Belgique*, où la *Coopérative Education Populaire*, avec sa revue mensuelle continue à mener le combat dans des conditions difficiles aussi. Le nom de Lucienne Mawet synthétise l'esprit et la ténacité de l'effort belge pour l'École Moderne ;

— en *Hollande*, où la coopérative organisée continue à progresser ;

— en *Allemagne*, où Rauh s'applique à faire de la propagande et à susciter des expériences. Divers centres s'organisent, que nous espérons bien réunir sous peu, pour un mouvement allemand uni ;

— dans les *pays nordiques*, où se continuent de nombreuses expériences ;

— en *Grèce*, où se poursuivent les traductions de livres, de revues et de B.E.N.P. ;

— au *Vietnam*, où de nombreux collaborateurs et plusieurs stagiaires de notre école s'apprennent à mettre nos techniques au service de l'effort culturel que leur permettra la paix revenue ;

— au *Japon*, où un mouvement assez voisin du nôtre préconise aussi le texte libre ;

— pour l'*Amérique Latine*, une grande nouvelle : un lien effectif vient de se créer entre tous les éducateurs travaillant selon les Techniques Freinet par la constitution, sous l'impulsion de Alicia Porro Freire de Maciel, de Montevideo (Uruguay), d'un *Institut Coopératif de l'École Moderne* (Techniques Freinet), qui va donner une impulsion nouvelle à notre mouvement dans toute l'Amérique du Sud. Les camarades qui désirent nouer des relations avec les camarades d'Amérique du Sud sont priés de s'adresser : Alicia Freire de Maciel, Petain 827, Montevideo (Uruguay) ;

Cet Institut, qui possède aujourd'hui un organisme de vente du matériel, va étendre son action, d'ailleurs, jusqu'à l'Amérique Centrale où nous avons également deux solides points d'appui :

— l'un à Cuba, avec la collaboration de notre ami Almendros (dont on lira sous peu une étude) ;

— l'autre au Mexique, où existe depuis longtemps l'École expérimentale Freinet de Saint André à Veracruz, où sont édités de nombreux journaux scolaires qui sont des modèles du genre, et où la revue « Rumbos », du Centre de Psycho-Pédagogie, discute, sous la direction du Pr L. Salazar Vinegra, de toutes questions concernant nos techniques.

Nous commençons à avoir quelques correspondants aux USA., mais nous ne pouvons accrocher aucun éducateur en Grande-Bretagne, nous ne savons trop pourquoi.

Nous recevons les documents pédagogiques qui nous permettent de nous faire une idée de la pédagogie en URSS et dans les pays de démocratie populaire. Mais nous n'avons aucun écho des résonances possibles de nos expériences dans ces pays.

paraît particulièrement destiné. Il déchargera l'éducateur de toute une préparation longue et souvent fastidieuse et permettra, grâce à sa grande diversité, des séances d'éducation musicale intéressantes et fructueuses.

J. B.

©©©

Francine COCKENPOT : *Orange et Citron*
(Desclée de Brouwer, éditeur).

Il nous faut dire, tout d'abord, que, depuis quelque temps, nous sommes un peu déçus par les productions de Francine Cockenpot. De récents recueils consacrés aux tout petits (1) sont d'une puérité bien étrangère au monde des enfants. Nous sommes loin de « Fleurs de Mousse » et de « Vents du Nord » dont la fraîcheur et la gaieté animaient pourtant, il y a peu de temps encore, nos écoles, nos camps et nos colonies de vacances.

Orange et Citron est un recueil de Nursery Rhymes anglaises — ces berceuses de nourrices semblables à nos comptines — adaptées par Francine Cockenpot. Mais la plupart d'entre elles n'ont aucune saveur française. Sans doute les Anglais leur gardent-ils une certaine tendresse à cause des liens antiques et affectueux qui les y attachent. Nous ne pensons pas que les enfants français puissent éprouver les mêmes sentiments devant des textes comme celui-ci :

« Petit Alain assis dans un coin
Mangeait un gâteau de riz

Enfonçant son pouce il prit un raisin
Et dit : Quel bon garçon je suis ! »

Le plus désolant est la présentation luxueuse du recueil. C'est un bel ouvrage, très bien imprimé, avec des illustrations charmantes en trois couleurs (noir, orange et citron...) d'Etienne Morel. On reste navré de tant d'efforts et de talents gaspillés pour ces treize petites pièces dont la durée moyenne ne dépasse pas douze mesures.

C'est dommage à plus d'un titre. Dommage d'abord que les éditeurs aient cru devoir accorder une telle importance à un si mince sujet. Dommage surtout que Francine Cockenpot se contente de si peu de choses. Nous savons, puisqu'elle l'a déjà fait, qu'elle peut nous donner beaucoup mieux, et nous attendons de nouveaux recueils, plus modestement présentés même, qui nous permettront encore de faire chanter joyeusement nos enfants dans nos classes et en promenade.

J. B.

(1) *La vie enchantée. — A petits pas*
(Ed. du Seuil).

Le tableau de notre organisation internationale n'en est pas moins très réconfortant et, ce qui est plus réconfortant encore, en progrès constant.

Nous nous proposons justement de publier, à partir d'octobre, et tous les mois, un Bulletin international de Liaison que nous servirons à nos correspondants et qui touchera également les divers pays de l'Union Française où nos techniques prennent un grand développement : Afrique du Nord, toute l'Afrique Noire, Madagascar, le Vietnam, Tahiti, Nouvelle-Calédonie, Nouvelles-Hébrides, Martinique.

Nous traiterons, dans ce Bulletin, de tous les problèmes trop spéciaux pour prendre place dans *L'Educateur* et, surtout, nous établirons des liens nouveaux de collaboration et de travail entre tous nos adhérents.

Nous remercions nos amis Lentaigue (Esperanto) et Roux (Interlingua) de vouloir bien traduire et diffuser tout ou partie de ces Bulletins pour resserrer encore ces liens.

Nous reprendrons par la même occasion la publication de notre *Gerbe Internationale* dont le premier N° avait été un grand succès.

LE PROCHAIN CONGRES DE PAQUES A AIX-EN-PROVENCE

Notre prochain Congrès va contribuer puissamment à assurer d'une façon définitive, nationalement et internationalement, notre mouvement.

Nos Congrès prennent chaque année une plus grande ampleur. Le dernier Congrès de Chalon a, d'une part, ressoudé notre indéfectible unité, d'autre part, inauguré une pratique qui est pour nous un gage de pérennité : Le stage.

Le Congrès d'Aix-en-Provence aura une ampleur particulière :

- Il se tiendra dans une région engageante au point de vue facilité de communication et tourisme, dans un cadre que peu de villes en France peuvent nous offrir.
- Aix-en-Provence est près de Cannes. Il nous sera plus facile, et avec moins de frais, de prévoir une organisation impeccable.
- Notre Groupe des Bouches-du-Rhône, sous la direction de notre ami Costa, est nombreux et riche de bonnes volontés. Les camarades sont déjà à pied d'œuvre et le travail d'organisation est commencé.
- Ce Congrès se présentera, cette année, comme une grande rencontre psychologique et pédagogique internationale à laquelle seront invités les éducateurs de tous les pays qui s'intéressent aux progrès de l'Ecole Moderne. L'ordre du jour sera publié sous peu et les invitations lancées sans retard.
- A cette occasion, sera organisé le *Premier Festival International de l'Art enfantin*, avec des expositions uniques au monde des réalisations enfantines, dans le domaine artistique et avec la collaboration d'écoles d'Afrique noire et des pays étrangers. Elise Freinet nous en parlera plus longuement dans le prochain N°.
- Parallèlement à notre Congrès sera organisé aussi, avec ses locaux et sa vie propre, un grand stage de l'Ecole Moderne d'une semaine. Toutes indications seront données prochainement.
- Ajoutons qu'à l'issue du Congrès seront organisées des sorties vers la CEL à Cannes et l'Ecole Freinet et, sans doute, un circuit vers l'Italie proche.

C'est par le travail pédagogique intense qui se poursuit nationalement et internationalement, que nous assurerons le succès de ces grandes manifestations.

L'ECOLE FREINET DEVIENT LE SEMINAIRE PEDAGOGIQUE INTERNATIONAL DE L'ECOLE MODERNE

Plus se diffusent nos techniques, nationalement et internationalement, plus nous avons besoin de prototypes susceptibles de maintenir le tonus pédagogique et d'orienter les éducateurs qui auraient toujours tendance à se fixer dans des formes — qu'elles soient modernes ou non — dont ils négligeraient l'esprit.

Nombreuses sont les écoles publiques qui, à travers la France, sont de ces prototypes que les éducateurs visitent toujours avec fruit. Et nous devrions nous attacher à obtenir pour les jeunes — et pour les demi-jeunes aussi — l'autorisation d'aller passer de temps en temps une demi-journée ou une journée dans des écoles travaillant selon nos techniques, pour voir, à même la classe, les avantages techniques qu'ils peuvent bénéficier de la pédagogie qui se veut moderne.

Mais le prototype reste forcément l'Ecole Freinet, où nous tâchons,

L'EDUCATEUR

L'Almanach Jeunes Années 1955. — Ed. des Francs et Franches Camarades, 66, Chaussée d'Antin, Paris. 132 pp. 100 fr.

S'ouvrant sur une belle couverture engageante de chercheurs d'aventures à travers les siècles, cet Almanach plaira, encore plus que les précédents, par la variété des documents et informations, par les recettes diverses, les jeux et les concours.

C'est un effort à encourager pour faire intelligent, constructif et utile. Les jeunes lecteurs prendront et reprendront longtemps ce livre où ils découvriront chaque fois quelque richesse oubliée.

Commandez l'Almanach Jeunes Années, vos 100 fr. seront bien employés.

Ceci dit, nous nous permettrons, comme chaque année, quelques critiques constructives qui aideront peut-être les rédacteurs à faire encore mieux l'an prochain.

J'insiste à nouveau sur la nécessité de faire plus pratique en insérant dans l'Almanach non seulement quelques recettes et jeux, mais en donnant aux jeunes lecteurs des indications techniques et, au besoin, des dessins et maquettes leur permettant de réaliser des objets et des installations pratiques : vélo, électricité, photo, etc... Il y a aujourd'hui des techniques qui sont, pour ainsi dire, majeures et que l'enfant veut sans cesse expérimenter. Leur aptitude à s'y passionner est comme la marque du siècle.

Les enfants sont aussi tous amateurs de sports, d'aventures et de records. Une importante chronique récapitulative des grands événements de l'année serait précieuse.

L'almanach prédisait autrefois l'avenir. Il serait intéressant pour les lecteurs de nourrir leur besoin de savoir d'avance dans quel sens se feront les grands progrès de l'année qui va commencer : sport, ascension, astronautique, aviation, fusées, électronique, etc... L'Almanach n'ouvre pas assez, à mon avis, l'horizon vers des connaissances et des recherches qui sont, plus qu'on ne croit, du domaine des enfants.

Et je manifeste encore le vœu que les almanachs à venir nous apportent aussi davantage de documents utilisables pour nos fichiers scolaires. J'avais rappelé ce qu'était, à ce point de vue, l'almanach Pestalozzi, dont j'ignore s'il continue à paraître. Si l'Almanach des Jeunes Années pouvait prendre place dans nos fichiers et dans notre BT, il serait acheté par des dizaines de milliers d'écoles qui lui feraient une directe propagande.

L'almanach doit donc être axé sur trois directions : l'enfant, la famille, l'école. Si même on devait en augmenter quelque peu le prix, il serait assuré d'un gros succès parce qu'il restera ce qu'il est déjà : un almanach intelligent et utile.

C. F.

au milieu de mille difficultés dont nous entretiendrons prochainement nos lecteurs, de faire progresser sans cesse, expérimentalement, une pédagogie qui se veut moderne.

Et nous nous souvenons — non sans émotion — que le cadre, sur lequel nous vivons encore, est celui des stagiaires qui, avant la guerre et à la libération, ont pu faire un séjour plus ou moins long à l'Ecole Freinet.

Nous nous rendons compte aussi que notre mouvement a toujours pris de solides assises internationales par le passage à notre école de camarades d'Italie, de Suisse, de Belgique, de Hollande, du Vietnam, d'Afrique, de Madagascar, etc...

Nous voudrions reprendre et développer cette fonction de séminaire

- Pendant les mois de classe en recevant à l'Ecole, en stages de plusieurs semaines ou de plusieurs mois, les éducateurs français et étrangers qui obtiendraient de leur gouvernement les garanties valables.
- En organisant, en juillet et août, une grande rencontre camping de tous les éducateurs de passage sur la Côte. Pendant ces deux mois l'Ecole sera confiée aux éducateurs qui viendront y séjourner.
- En ouvrant dans notre « Educateur mensuel international » une rubrique de l'Ecole Freinet.

©©©

Nous avons toujours beaucoup de projets. Ils sont et restent une marque exaltante de vitalité. Et nos progrès pédagogiques et coopératifs montrent que ce ne sont pas là de simples velléités verbales, mais plutôt la mise sur pied d'un plan de travail que nous tâchons chaque année d'accomplir et qui vaut à chaque nouveau Congrès une figure nouvelle qui marque, de ville en ville, de Dijon à Aix-en-Provence, les grandes étapes vitales du mouvement de l'Ecole Moderne internationale.

C. FREINET.

Sciences appliquées. — DRAUX. Editions Magnard.

Voici un livre de sciences qui n'a rien de scientifique. Si, dans l'avertissement, l'auteur manifeste d'excellentes intentions, elles ne sont pas tenues dès les premières pages. Nous sommes davantage devant un catéchisme qu'en présence d'un instrument de travail et de formation de l'esprit.

Comme beaucoup de manuels du même genre, il commet l'erreur d'induire après avoir donné un ou deux exemples, puis de soumettre ensuite l'enfant à des exercices d'application. Ce qui n'est pas le moins du monde conforme à la mentalité enfantine ni même scientifique.

Il y a bien des travaux pratiques, des sujets d'observation. Mais si peu et imprimés en petits caractères. Comme quelque chose d'accessoire. Pourtant, n'est-ce pas par là qu'il faudrait commencer ? — G.T.

Milon, à Quettehou (Manche), cherche bon correspondant régulier pour classe 7 CFE et 15 CM. Lui écrire d'urgence.

Instituteur bavarois aimerait correspondre en français avec collègue français, si possible de la région champenoise. Ecrire à Léonhard Kreiselmeier, Fürth i. Bayern, Cadolzheimerstr. 14. Allemagne.

Nous avons reçu :

- Max DOUBLÉ : *Ce que l'on peut faire avec du raphia* (Fleurus).
- B. CACÉRÈS : *Regards neufs sur Paris* (Ed. du Seuil).
- Monique DECITRE : *Veillées et Feux de camp* (Dumas).
- J. M. GUILCHER et Romain SIMON : *Le Singe et l'Hirondelle* (Père Castor).
- LIDA et R. SIMON : *Poulrouse* (id.)
- Paul FRANÇOIS et F. ROJANKOVSKY : *Mes Amis* (Père Castor).
- Marie COLMONT et André PAUL : *Le Roi-Chat* (Père Castor).
- Solange de LASSUS : *La Petite Tulipe Rouge* (Fernand Nathan).
- Pierre DUFOYER : *L'âme enfantine expliquée aux mamans* (Casterman).
- » *La psychologie des adolescentes* »
- » *La psychologie des adolescents* »
- Luce LANGEVIN : *Le miracle de la TSF*. (Bourrelier).
- J. ORCEL et E. BLANQUEI : *Les Volcans* (Bourrelier).
- Léon CHANCEREL : *L'Art de lire, réciter, parler en public* (Bourrelier).
- A. RAVIZÉ : *Premières lectures musicales* (Bourrelier).
- J. CRESSOT et G. ANDRÉ : *Le Français*, C. F. E. (Bourrelier).

25 élèves par classe

APPEL AUX PARENTS, AUX EDUCATEURS ET AUX POUVOIRS PUBLICS

- Nous faisons un tirage spécial de cet appel que nous tenons à la disposition des camarades qui nous le demanderont. Envoi gratuit.
 - Les délégués départementaux qui vont recevoir une provision de ces Appels vont organiser la campagne.
 - Il faut intéresser à cet appel et au projet de loi que nous proposons :
 - 1° Les éducateurs à tous les degrés ;
 - 2° Les parents d'élèves ;
 - 3° Les Amis de l'Ecole ;
 - 4° Les personnalités diverses ;
 - 5° Toutes associations (Syndicat National, syndicats ouvriers et paysans, coopératives, etc.) ;
 - 6° Les représentants à tous les degrés à qui nous demanderons le dépôt et le vote de ce projet ;
 - 7° Les partis politiques favorables à l'Ecole laïque.
-

S'ADRESSER A FREINET - CANNES (ALPES-MARITIMES)

Une camarade nous écrit :

« **Quel est le prix du tract (à la centaine) ?** — Gratuit.

« **Peut-on l'envoyer dans les familles par l'intermédiaire des enfants ?** Mes collègues, en effet, pensent que, **légalement, nous serions répréhensibles.** »

C'est, à notre avis, pousser bien loin le scrupule. Nous ne faisons aucunement acte de politique ; nous ne mettons en cause aucun service, aucune administration. Nous donnons notre opinion d'éducateurs et nous demandons que des mesures soient prises dans le seul bien des enfants et de l'école. C'est le contraire, le désintérêt que nous pourrions avoir pour ces questions vitales pour l'Ecole, qui serait répréhensible.

