

# L'EDUCATEUR

## CULTUREL INTERNATIONAL

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

### Dans ce numéro

#### PARTIE PÉDAGOGIQUE

- A. LHUILLERY : Vers une méthode naturelle de musique.  
C. FREINET : Retour à l'humain.  
Livres et Revues  
Congrès internationaux  
E. FREINET : Santé d'abord.  
Vie de l'Institut  
R. LAPORTA : L'École active hors des équivoques.  
N. GIACOBINI : Les techniques Freinet dans le 2<sup>e</sup> degré.

#### Pédagogie internationale

#### PARTIE PRATIQUE

Vers une méthode naturelle d'éducation musicale.  
ET EN SUPPLÉMENT : 25 élèves par classe.



(Photo A. Carlhian)

### TARIF DES ABONNEMENTS

L'EDUCATEUR :	FRANCE . . . . .	1 an	900 fr.
3 numéros par mois :	ETRANGER . . . . .	—	1.100 fr.
2 numéros de travail /	C.C.P. Marseille 115.03 au nom de		
1 numéro culturel	Coopérative de l'Enseignement Laïc - Place Bergia - Cannes (A.-M.)		

20 OCTOBRE 1955  
CANNES (Alpes-Maritimes)

3

EDITIONS DE L'ÉCOLE  
MODERNE FRANÇAISE

# II - Méfie-toi de la salive !

Méfie-toi de la salive. Elle n'est trop souvent que le moyen de l'impuissance et de l'illusion.

On te dit : Explique ! Tu t'époumonnes à faire en belles paroles le tour de la question, et quand la démonstration te paraît lumineuse, tu constates avec découragement que l'outil a « foiré » et que l'enfant n'a ni découvert ni suivi le fil d'Ariane que ta logique plus ou moins sûre lui avait proposé.

Raisonne, insistes-tu. Sans te rendre compte que tout raisonnement sain et valable s'appuie sur des données et des éléments que l'expérience et la vie peuvent seuls préparer et asseoir.

Répète, exerce ta mémoire, souviens-toi ! On t'a assuré que la mémoire est l'instrument majeur de la connaissance, et la répétition la clef de la pédagogie. Tu apprendras à tes dépens que la mémoire des mots n'est qu'une surcharge pour l'esprit et une gêne pour le comportement de la vie. Elle n'est rien sans l'expérience. Elle est le mur qu'on fait pierre à pierre, sans prendre garde aux fondations et qui sera toujours incertain et branlant.

Le maçon te dira qu'il serait trop simple de penser qu'on peut ainsi monter une construction sans en assurer les assises, que la maison est toujours longue à sortir de terre, et qu'il en faut des coups de pic, de pioche et de pelle, de la dynamite et du béton !

Un chantier, ce n'est pas seulement un architecte qui, plans en mains, explique, commente et commande ; c'est la grande collaboration des ouvriers et des machines qui traduisent en réalité les projets de l'ordonnateur. C'est ce chantier qu'il te faudra organiser.

Pourtant, affirment les sages, il y a le verbe, qui n'est pas seulement l'inutile et la fallacieuse salive.

Oui, il y a verbe et Verbe.

Il y a le Verbe qui se fait chair et qui se fait vie, qui est chaud comme le sang que lance le cœur, bienfaisant comme le souffle qui ranime et apaise, le verbe qui est don et communication. Si tu peux y atteindre, tu seras un éducateur exemplaire parce que ce verbe est toujours action.

Mais prends garde au verbe qui coule comme une salive lasse, aux pensums et aux leçons qui bouchent inhumainement les voies du sentiment et de la compréhension profonde, au verbe trompeur qui simule la Vérité et la Vie.

Souviens-toi que salive et travail sont antinomiques. Celui qui travaille est avare de paroles, et celui qui parle beaucoup est toujours avare de sa peine.

Ménage ta salive et organise le travail.

# Semailles

Semeurs,  
Semeurs au front grave  
Dont les souliers sont lourds de terre grasse  
Et dont le poil est poissé de sueur,  
Bons vagabonds des plaines,  
C'est à l'heure  
Où la forêt somptueuse se meurt  
Dans ses loques de pourpre vaine  
Que vous jetez aux glèbes veules  
Vos graines !  
Vous passez dans le vent qui jongle avec les  
[feuilles]

Et qui rebrousse vos cheveux ;  
Sur les labours que la herse  
De ses dents de fer remâche,  
Vous faites pleuvoir l'averse  
Des germes généreux.  
Au pas rythmé des chevaux et des bœufs,  
Les luisantes charrues retournent les vieux  
[trèfles,

Et des tâcherons bourbeux  
S'en vont saccageant sans relâche,  
De l'épieu double et de la hache,  
Le peuple plantureux  
Des betteraves.  
C'est tout un monde condamné qui va finir,  
Et qui doit céder la place  
Aux œuvres d'avenir.

L'automne délicat et pâle  
Lentement s'exténue jusqu'à mourir  
Dans la brume et la rafale :  
Semeurs, semeurs,  
Votre tâche  
Est la plus belle qui se puisse ;  
Semez de la foi, semez du bonheur  
Aux plaines pierreuses du Risque.  
Je suis parmi vous le plus humble,  
Et parfois j'hésite ;  
Mais je pressens qu'il faut travailler vite !  
Car, sur la majesté défunte  
De la morne terre,  
Bientôt l'hiver mortel  
Mettra sa griffe de mystère,  
Et ce sera la blanche attente  
Dans la paix de Noël



(Photo A. Carlhian)

Et le froid du silence !  
Semeurs, semeurs,  
La croissante clameur  
Des corbeaux vous accompagne ;  
Le regret de l'été flotte sur la campagne,  
Et je ressens une sorte d'angoisse  
De tout ce grain jeté qui peut être perdu.  
Ce soir, à mon retour, le gazon que je froisse  
Craque comme du sel sous mes talons fourbus.  
Et je suis un peu triste  
A cause des jours qui vont naître,  
A cause de tant de merveilles  
Qui ne demandent qu'à jaillir  
Dans la splendeur du soleil  
Et que je ne verrai jamais, jamais peut-être...

PHILÉAS LEBESGUE.

(Mes Semailles. Ed. de l'Amitié par le Livre.)

Philéas LEBESGUE : « MES SEMAILLES ». Ed. de l'Amitié par le Livre. Un fort volume en belle édition de deux couleurs.  
L'exemplaire franco, 700 fr. (en librairie, 900 fr.), à Blainville-sur-Mer (Manche).

Nous conseillons à nos camarades la méditation des trois œuvres maîtresses réunies dans ce volume à l'occasion des 85 ans de l'auteur, le paysan écrivain et poète. Nous reproduisons en tête de ce numéro le beau poème « Semailles » qui ouvre majestueusement le volume.

# VERS UNE MÉTHODE NATURELLE DE MUSIQUE

Il ne viendrait à l'esprit d'aucun éducateur, pratiquant convaincu des techniques de l'École Moderne, de nier l'importance primordiale de l'expression libre orale et de son dérivé, le texte libre. L'un et l'autre constituent le point de départ naturel pour l'apprentissage du vocabulaire, pour l'initiation à l'écriture et à la lecture.

En exigeant l'observance des règles de la syntaxe et de la grammaire, ils en motivent l'étude pour aboutir à la maîtrise du langage (parlé et écrit), parfait moyen d'expression.

Parfait moyen d'expression qui permet de communiquer avec les autres, de s'en faire comprendre, mais aussi de les comprendre, eux, et qui permet d'accéder aux œuvres littéraires, voire à la création littéraire ou poétique.

Par une voie parallèle, l'expression libre musicale, prise comme départ, doit permettre l'acquisition des notions élémentaires nécessaires à l'écriture et à la lecture de la musique, et, ce faisant, mettre à notre disposition un moyen supplémentaire de communiquer avec les autres ; que ces autres soient les camarades de la classe, les correspondants lointains ou ceux qui ont vécu avant nous et sont les auteurs des mélodies anciennes dont le pouvoir d'enchantement n'est pas émoussé.

Avant de poursuivre, envisageons d'abord une question : **L'expression libre musicale existe-t-elle ?** La question doit être posée car certains mettent en doute ce moyen de

s'extérioriser, du moins ne le pensent-ils ni naturel ni fonctionnel.

Ne se seraient-ils jamais — au moins dans leur enfance — livrés à une danse joyeuse et sauvage en apprenant une de ces nouvelles qui vous « transportent de joie » ?

Qui de nous ne s'est surpris à fredonner une mélodie... inédite, en dessinant, cousant, ou en se livrant à de menus travaux de bricolage ou à des occupations ménagères ?

Tandis que dans la classe les enfants sont occupés à peindre, dessiner, modeler, qui d'entre nous n'a jamais entendu soudain un chant s'élever : c'est un enfant qui semble pourtant bien « pris » par son travail — et il l'est certainement — et cependant il fredonne, une mélodie naît sur ses lèvres, elle accompagne ses gestes, elle semble une manifestation du sentiment de plénitude qu'il éprouve alors qu'il « réalise » et « crée ».

Ce chant a-t-il été « voulu », « pensé » ? Il ne semble guère : le chanteur n'en paraît pas conscient, mais porte toute son attention à son travail.

L'évidence est bien plutôt qu'il s'agit là d'une manifestation involontaire, née d'un sentiment profond, inhérent à l'individu, à l'instant présent, aux circonstances.

Transportons-nous dans la salle de classe de Buzet-sur-Baise ; notre camarade Delbasty y a noté au vol quelques-unes de ces improvisations spontanées :

Voici :



Jean-Loup (rêvant) :



Michel (cherchant) :



Francis (considérant la belle peinture de son camarade Sergeot) :



Mais ce n'est pas toujours aussi calmement que l'on se manifeste :

Voici :

Dédé (gesticulant et dansant) :



Jacques (au geste et à la danse joint des paroles) :

Fermions la porte, nous reviendrons. Nous entendons d'autres enfants improviser, nous y verrons naître de véritables chants originaux, tant pour les paroles que pour la musique, nous essaierons de voir pourquoi ils ont pu naître, quelles difficultés se sont rencontrées, comment elles ont été résolues, comment les recherches qu'elles ont nécessité ont été enrichissantes pour les enfants.

Et peut-être à votre tour essaieriez-vous ?

N'oubliez pas alors de nous adresser vos premières productions. Merci :

A. LHUILLERY, 42, avenue de l'Agent-Sarre,  
Colombes (Seine).

# RETOUR A L'HUMAIN

Je ne sais si notre effort commence à porter ses fruits, ou si d'autres forces, et certains concours de circonstances agissent d'une façon décisive — toutes ces causes étant sans doute largement imbriquées — mais nous assistons à la naissance et à l'évolution, en psychologie et en pédagogie, d'un courant nouveau, qui est susceptible d'entamer, dans un délai relativement rapproché, toutes les solutions traditionnelles de la première moitié du siècle.

Dans son entreprise généreuse pour arracher l'éducation du peuple à l'empirisme et à l'ignorance, l'École laïque avait axé ses conceptions, son idéal et ses pratiques sur l'apport révolutionnaire d'une science dont on attendait beaucoup, non seulement pour le progrès matériel des hommes, mais aussi pour leur progrès moral et social. C'était le temps, qui est loin d'être révolu, où l'on persuadait les instituteurs que la connaissance objective leur permettrait d'accéder à une nouvelle compréhension du monde et à une nouvelle morale. « Tout enfant qu'on enseigne, chantait le poète, est un homme qu'on gagne. »

C'était peut-être là une phase indispensable de l'évolution des méthodes éducatives pour une époque qui prétendait arracher jusqu'aux racines de l'obscurantisme, et qui se méfiait, à bon droit d'ailleurs, d'un passé trop exclusivement intuitif et sensible. Il fallait saper, sinon détruire, l'emprise religieuse qui opérait par les tendances exactement opposées : le dédain de la connaissance, la toute puissance de l'âme, la valeur essentielle des traditions d'humilité, de résignation et de respect de l'ordre établi.

La conception scientifique nouvelle nous a valu d'incontestables progrès. Une logique audacieuse dans l'exploration de la nature et dans l'étude objective des hommes et des faits, la recherche et l'explication méthodiques, ont modifié profondément le comportement et les réactions des individus. Il nous suffirait pour mesurer et apprécier cet apport, de rappeler que nous avons encore connu, dans notre enfance au début du siècle, la terreur et la fièvre dominant pendant de longs mois tout un village voué aux maisons hantées, aux bruits et aux fantômes contre lesquels on mobilisait concurremment toutes les survivances de la sorcellerie et l'exorcisme religieux par bénédictions, messes et missions.

Le passé enchaînait alors toutes les forces libres : le forgeron forgeait comme avait forgé son père ; et celui qui, le premier, dans notre village, osa couper le blé avec une faux — tout le travail se faisant d'ordinaire à la faucille — fut considéré comme un déséquilibré qui ne respectait pas même le grain que la terre avait merveilleusement produit.

Nos villages — ne parlons pas des villes autrement évoluées — ne sont plus tenus sous une semblable sujétion de la tradition ancestrale, sauf, peut-être, en certaines régions attardées ; et l'habitude est aujourd'hui bien prise de chercher sans cesse dans le sens d'une meilleure production, de créer et d'inventer du nouveau et de l'inédit. Les temps viennent où l'homme ridicule n'est pas celui qui ose mais le timoré qui, de peur de changer, piétine anachroniquement sur place.

Ce souci, ce besoin de changement, d'amélioration et d'adaptation, cette soif de recherche et d'invention, constituent probablement l'aspect le plus positif et le plus bénéfique des progrès intervenus jusqu'ici et qui sont, partiellement du moins, le résultat du caractère scientifique de la pédagogie contemporaine.

Mais dans leur effort iconoclaste, les contempteurs de la science avaient trop totalement méconnu l'importance de l'esprit, de l'intuition et de la sensibilité dans le processus normal de la vie. Ils en oubliaient qu'il y a comme deux aspects dans la nourriture d'un être. On pourvoyait bien ou mal autrefois à l'alimentation psychique par la formation religieuse, par la tradition impérative dans les pratiques, les gestes, les jeux et les rites d'une société qui, comme toute société, tend à se survivre. C'est le stade où se trouvent encore tant de populations indigènes qui sont parvenues, sur ces bases, à un équilibre de vie qui n'est pas toujours sans valeur.

Le renouveau scientifique est venu qui prétendait remplacer cette nourriture par une autre richesse à base de connaissance objective et de progrès mécanique et technique. Il nous a valu l'école du lire, écrire, compter qui substituait aux anciennes idoles, l'emprise des livres et des machines.

Et nous avons cru, en effet — on nous l'avait enseigné avec tant de généreuse conviction — que cette connaissance et cette science allaient nous apporter les clefs d'une philosophie salvatrice et nous ouvrir, du même coup, les portes de la société fraternelle qui nous libérerait de l'exploitation et de la misère.

Mais les novateurs ne prenaient pas garde qu'ils nous arrachaient aussi brutalement à notre milieu et que les coupures qui allaient en résulter risquaient de compromettre l'harmonie de la formation profonde de notre être. C'est d'ailleurs pour cette pédagogie de déracinés que l'École fut jalousement et systématiquement séparée de la vie, avec ses fenêtres en surélévation, ses vitres brouillées et ses salles austères où nul adulte autre que le maître ne devait pénétrer.

Nous avons connu l'âge d'or de cette pédagogie objective et impersonnelle qui avait sa majesté, et qui a animé et armé ses défenseurs et ses martyrs.

Mais nous avons aussi subi les deux guerres mondiales, et assisté à la croissance accélérée du machinisme. Nous avons alors mesuré — et dramatiquement — le gouffre qu'une formation exclusivement scientifique ouvrait devant les générations inquiètes. La mécanique nous a broyés impitoyablement, au propre, hélas ! et au figuré. La bombe atomique jetée sur Hiroshima n'a fait qu'accélérer cette prise de conscience des dangers que font courir aux individus, et donc aux sociétés qu'ils composent, les connaissances et les techniques artificiellement isolées des incidences de notre propre devenir, comme des roues qui tournent imperturbablement sans que notre propre émotion fasse hésiter un instant l'engrenage qui nous happe et nous lamine.

Nous avons été parmi les premiers à réagir contre

cette forme impersonnelle et froide de notre éducation laïque. Nous avons montré il y a trente ans, par la pratique, que la voie affective et sensible dans le cadre des nécessités sociales reste la voie royale de toute éducation, même et surtout dans notre époque mécanisée. Nous avons prouvé, par l'expérience, que l'œil est plus vif, l'oreille plus sélective, l'esprit plus fertile, la compréhension et le jugement accélérés quand sont mises en branle toutes les immenses virtualités des jeunes êtres, quand nous retrouvons les fondations définitives des constructions à venir.

La partie a été dure et longue. Elle n'est pas encore totalement gagnée. Le mitchourinisme, le pawlovisme et l'accouchement sans douleur sont venus progressivement renforcer notre position d'avant-garde. On commence à comprendre et à admettre que l'individu n'est pas seulement, comme les robots électroniques, un assemblage de pièces et de mécaniques. Il est peut-être cela, mais avec une mécanique si poussée et si subtile que les réactions suscitées touchent au plus profond de notre être, à cette zone encore mystérieuse que nous aurions tort de laisser en monopole à ceux qui l'exploitent contre la science et le progrès.

Car là est le vrai danger de l'heure. Les hommes — et pas seulement les intellectuels — ont frissonné de crainte à la menace de l'implacable mécanique scientifique, qu'elle soit guerre, exploitation dans les usines ou bombe atomique. Des gens sont alors venus qui, sur le chemin difficile du progrès où on nous avait engagés, ont brandi leurs mots d'ordre : « Vous faites fausse route. Votre salut n'est pas sur ce chemin de la connaissance, mais sur la voie opposée de la croyance et de la foi ». On en oublie que l'humanité a été, pendant des siècles, poussée dans cette impasse dont elle avait essayé de se dégager par des solutions qui comportent pourtant leur part de vérité. C'est ce reflux devant l'obstacle qui nous vaut la renaissance religieuse d'aujourd'hui, avec la réapparition d'une infinité de pratiques que nous croyions à jamais dépassées ; c'est la faillite d'une science médicale inhumaine qui suscite la vogue croissante des guérisseurs et radiesthésistes.

Et nous avons à nous méfier à l'Ecole d'un reflux similaire qui, du livre trop scientifique, nous rejetterait un jour prochain jusqu'à la prière qu'on

psalmodie à l'entrée des classes. La menace n'est pas tellement vaine. L'appel qu'on fait un peu partout pour les leçons de morale est un avant-coureur de la pédagogie réactionnaire qui nous guette.

Quelle solution donc ? Quelle idéologie, quelles conceptions envisager ?

L'enseignement scientifique reste toujours valable, à condition qu'il ne soit pas un dogmatisme scientifique mais une recherche permanente pour percer l'inconnu où nous baignons. Il serait ridicule d'affirmer que nous ne sommes pas entourés de mystères dont la science n'a pas même abordé l'étude possible ; et les solutions pour percer ce mystère sont peut-être d'une nature et d'une technique tout à fait différentes de celles que nous avons essayées. Les voies psychiques et sensibles ne sont pas forcément interdites à la science. Et si nos grands-pères revenaient, ils trouveraient évidemment « sorcier » que nous puissions parler et entendre à travers l'espace en tournant un bouton.

La science — et la science pédagogique non plus — n'a pas de tabou. Nous restons scientifiques parce que nous pensons, et nous estimons, que les problèmes les plus intimes et du milieu qui nous entoure pourront un jour être éclairés par une connaissance qui nous donnera une puissance nouvelle en face des forces hostiles. Il ne s'agit pas de se masquer à soi-même les difficultés et de les supposer résolues en laissant à d'autres le soin de présenter et d'imposer leurs solutions. Nous devons loyalement nous placer en face de ces problèmes, chercher et expérimenter toujours, détecter les erreurs, éviter les impasses, prendre en face de la vie l'attitude du doute constructeur qui autorise et prépare les expériences qui sont la base, on le sait, de notre effort éducatif.

Nous ne laisserons pas ressusciter, en réaction contre les erreurs trop flagrantes d'une fausse science, le dogmatisme et le verbiage dont nous connaissons les méfaits.

Nous ne préparerons pas nos enfants à croire et à subir, mais à chercher, à créer et à vaincre, selon les techniques que notre effort commun saura expérimentalement faire prévaloir pour le seul service de l'homme.

C. FREINET.

## Vraie science, théorie et pratique

Nous trouvons dans « *Mitchourinisme* » n° 20 (2<sup>e</sup>) 1955, les remarques suivantes de Lucien Daniel, précurseur français de Mitchourine, dont tous les travailleurs de l'I.C.E.M. doivent continuer à s'inspirer :

« A propos de deux versions différentes d'une même opération horticoles, données, l'une par un savant qui n'y avait pas assisté, l'autre par un jardinier qui l'avait effectuée, Daniel disait que, pour « étouffer la vérité sur un point gênant pour les conceptions philosophiques, ... on a cru le savant bien entendu, et le dire du jardinier

« a passé pour du charlatanisme : c'est « dans l'ordre. »

Persévérons donc dans l'expérience collective, à la fois en ce qui concerne la santé de l'enfant et aussi pour la pédagogie !

Daniel, parle ensuite de l'importance d'une théorie basée sur les données, les faits, les expériences, quant à l'orientation du travail à venir. Autre citation du même article :

« Lorsque les faits ne concordent pas avec une théorie, ce ne sont pas les faits qui ont tort, mais la théorie. »

C'est pourquoi aucun éducateur sérieux, devant les faits pédagogiques encourageants, n'a pu se laisser troubler par des affirmations gratuites venant d'ailleurs non de savants, mais de gens qui croyaient qu'il suffisait de répéter des slogans pour faire progresser la pédagogie française.

Ainsi les Mitchouriniens français ont-ils raison de donner en exemple un homme comme Lucien Daniel qui, bien que non politiquement progressiste, sut oser de nouvelles expériences horticoles, encore précieuses aujourd'hui.

R. L.

# CONGRÈS INTERNATIONAUX

## Congrès international des Arts, à Lund (Suède) du 7 au 12 août 1955

L'idée de la participation à ce congrès fut émise aux journées annuelles d'information artistique et pédagogique de Pâques dernier, par l'Amicale des Professeurs d'Education Artistique de France (Enseignement technique) dont le siège est à l'école Bouille et dont mon mari fait partie.

Emballée par l'idée d'assister à un Congrès réunissant des artistes, des psychologues et pédagogues venus du monde entier, j'accompagne mon mari.

Nous visitons, en allant, les merveilleux musées de Hollande, une partie de l'Allemagne et du Danemark, et nous faisons en même temps qu'un voyage d'études, un trajet très attrayant.

Nous arrivons à Lund, ville universitaire de Scanie, pour l'ouverture du Congrès, présidée par le prince Bertil de Suède. Je me trouve être la seule institutrice française, mes camarades étant des professeurs d'enseignement technique et quelques professeurs de lycées.

Les salles des nombreux pavillons de l'Université de Lund sont remplies d'œuvres d'écoliers de toutes les races, œuvres très intéressantes dont l'expression va de la naïveté enfantine à l'habileté des grands. Les sujets sont les plus divers : études documentaires, natures mortes, dessin libre, illustrations, etc... Cependant, la décoration n'a qu'une faible place parmi les envois de la plupart des pays et la publicité n'est que peu visible sur les cimaises.

Les journées de travail du Congrès sont organisées de façon très attrayante : visite des expositions, visite des musées de la ville et des environs, visite de l'exposition internationale d'Helsingborg (architecture, ameublement, décoration) conférences d'ordre général sur l'art, conférences sur des sujets précis de l'enseignement du dessin dans chaque pays.

Trois sections se partagent les congressistes suivant la langue officielle choisie : anglais, allemand ou français. Enfin, des soirées récréatives permettent un échange de camaraderie entre les représentants de vingt-trois nations.

Dès la visite de la salle réservée à la France, nous sommes désagréablement surpris par la pauvreté et le peu d'intérêt de ce qui est présenté. Seuls, les lycées ont été conviés à exposer. Que dire de l'étonnement des étrangers : les uns croient voir là le maximum de ce que nous produisons ; les autres, plus au courant, ne comprennent pas cette piètre sélection de minuscules dessins documentaires. Pas la moindre illustration, pas de dessins d'imagination, pas non plus de nature morte, ni de déco-

ration, ni d'art appliqué. Les membres du groupe de l'Enseignement Technique et moi-même, venus non officiellement, avons fort à faire pour expliquer que tout cela ne représente absolument pas les résultats de l'enseignement du dessin dans les écoles de France.

Le ministère n'a délégué que deux professeurs de lycées parisiens et un directeur des Beaux-Arts d'outre-mer. Les écoles primaires, l'enseignement technique, nos grandes écoles d'Art n'ont pas été conviées à exposer leurs travaux. C'est peu de le dire ! il faut voir le fossé creusé entre les autres salles et celle des lycées français, pour comprendre.

L'Allemagne, à elle seule, avec ses cent vingt congressistes, et ses dix pages d'explication au programme officiel, remplit les murs de la grande salle des fêtes, des tribunes et d'un long couloir adjacent. La Chine populaire présente un programme complet des résultats obtenus depuis le plus jeune âge jusqu'aux études plus serrées d'écoles spécialisées. L'Angleterre montre dans le détail, les différentes façons de concevoir le dessin. La Suisse se taille, elle aussi, une grosse part d'intérêt dans sa grande salle. L'Autriche, la Sarre, le Japon, le Danemark, l'Italie, la Grèce, la Hollande, la Pologne, la Finlande, la Suède, le Canada, Ceylan, l'Union Sud-Africaine, les U. S. A., l'Egypte, la Tchécoslovaquie... sont présents d'une façon, sinon complète, du moins intéressante.

La France avec son pavillon en dehors de l'enceinte, est inscrite en fin de liste sur tous les programmes...

Cependant, en dépit de notre déception, le Congrès a été pour chacun de nous, un moment extrêmement intéressant et agréable. Nous souhaitons tous, en nous quittant, y participer à nouveau dans quatre ans en présentant, cette fois, un ensemble complet de la production des élèves de toutes nos écoles de France.

Mme J. DEMANGE,  
institutrice à Metz  
(Ecole de la rue Poncelet)  
(Moselle)

## Les techniques à l'occasion du Congrès Interlinguiste de Tours (juillet 1955)

Les camarades imprimeurs de l'Indre-et-Loire ayant projeté une exposition semblable pour l'an prochain, nous l'avons exclusivement réservée à l'usage des congressistes.

Parmi ceux-ci, il en est venu de Suède, du Danemark, de Suisse, de l'Angleterre, de France et même est arrivé un ménage du Venezuela ! Deux médecins et cinq professeurs de langues, en particulier,

ont montré un intérêt très vif pour nos techniques.

L'exposition de dessins a frappé nos amis par la fraîcheur des œuvres et leur richesse de coloris. Le panneau réservé à l'illustration des journaux scolaires grâce à la linogravure, présentait des œuvres en plusieurs couleurs. Quant à celui consacré à notre presse enfantine, elle insistait sur le caractère international de notre mouvement. A côté des journaux scolaires en diverses langues, de divers pays, le « *Jurnale Scolari, International* » et la « *Garbe International* » édités en Interlingue, voisinaient avec un journal scolaire en Espéranto, édité en Uruguay.

Au cours des explications données en Interlingue ou en Interlingua, selon les besoins, je n'ai fait aucun mystère des efforts méritoires de nos camarades espérantistes pour répandre les techniques Freinet à l'étranger.

C'était la première fois que j'avais à m'exprimer verbalement en vocabulaire international, ainsi que d'autres congressistes. Si nous n'avons pas pu toujours nous exprimer dans un langage aussi correct ou aussi châtié que nous l'aurions souhaité, nous nous sommes compris sans difficultés aucunes.

La preuve est maintenant acquise que l'Interlingua ou l'Interlingue se parlent aussi facilement qu'on les apprend.

Nos amis ont promis de parler de nos techniques autour d'eux, lorsqu'ils seraient de retour dans leurs pays respectifs. Ils ont emporté des exemplaires de journaux scolaires, des collections de cartes postales et des albums. De ces derniers, nous regrettons de n'avoir pas eu un meilleur assortiment.

Des rencontres internationales sont prévues en Suisse : Interlingue (1956), Interlingua (1957). J'ai bien l'intention d'y organiser une semblable exposition avec le concours des camarades qui voudront bien m'y aider. En attendant, je remercie bien sincèrement ceux qui m'ont envoyé du matériel d'exposition.

Aux dernières nouvelles, le prochain Congrès international d'hématologie utilisera officiellement l'Interlingua, concurrentement à l'anglais, l'espagnol et le français.

Pour toute information, et exemplaire du *Buletin Pedagogic International*, adressez-vous à J. Roux, instituteur, 36, rue des Trois-Coinneaux, Niort (Deux-Sèvres), en joignant 4 timbres à votre lettre. Etranger : 2 coupons-réponse.

## SCIENCE ET CULTURE

D'un article de M. d'Ormesson, paru dans la chronique de l'UNESCO n° 3 de septembre 1955, nous extrayons les passages suivants qui touchent à quelques-unes de nos préoccupations majeures au sujet de la science et de la culture.

L'acquisition culturelle ne saurait être mise sur le même plan que l'acquisition scientifique. La science (au sens des « sciences exactes et naturelles ») est, par nature, ouverte en permanence. Elle est à l'affût du nouveau et des bouleversements. Elle se félicite des écroulements ; et l'introduction d'éléments nouveaux amène des réorganisations de structure qui éliminent les éléments anciens, automatiquement dépassés. La culture, au contraire, est une organisation spécifique de connaissances choisies, qui n'ont rien à attendre des progrès de la technique. Elle est élective ; toute acquisition de l'extérieur y fait effraction, la change et lui fait perdre un peu de son originalité, tend à la dissoudre et à la défigurer. La science est vouée d'avance à l'infidélité ; la culture n'est que fidélité à un idéal de l'homme.

[Nous faisons des réserves pour ce qui nous concerne sur l'affirmation que la culture n'aurait rien à attendre des progrès de la culture. — C. F.]

L'élargissement du cadre des humanités classiques ne peut pas et ne doit pas se confondre avec la constitution d'un humanisme « hybride » qui serait une synthèse des humanités existantes. Tenter de fusionner un savoir traditionnel avec un autre savoir traditionnel, c'est exposer à les désorganiser tous deux et à les perdre l'un et l'autre. En aucun cas, les connaissances relatives aux civilisations extérieures ne doivent s'acquérir au prix d'un gauchissement des cultures traditionnelles.

C'est à cet âge que l'élève est mis au courant des acquisitions les plus récentes de la science et des techniques contemporaines n'est pas à jour. Il n'est pas à jour surtout en Occident ; même en Orient, d'ailleurs, un tableau général de l'ensemble de l'humanité n'est jamais tracé.

©BD

André EYGUN : *Le chemin de l'Immortelle*. (Essai de Pédagogie). — Ed. Subevie, Rodez.)

« Il y en a qui croient savoir en paroles, dit le vieux berger Le Pay. Moi, si je me mettais à parler tout le temps, les pierres même se riraient de moi. »

Cette philosophie et cette pédagogie en paroles, l'auteur ne s'est pas contenté de les repousser, de les analyser, de les disséquer. Il les a vécues. Et c'est le détail de cette vie inquiète et généreuse qu'il nous raconte en une autobiographie qui aura pour les lecteurs l'intérêt particulier de toutes les aventures audacieuses à la recherche des fondements, des buts et du sens de notre propre vie.

LIVRES  
ET  
REVUES

Nous y trouvons, nous, l'enseignement majeur d'un homme qui, parti de l'expérience travailleuse à l'école du vieux berger Le Pay, a souffert des erreurs et parfois touché le néant de la science scolastique où il a failli sombrer. Et c'est avec la certitude qu'il est, et que nous sommes sur une bonne voie que nous voyons son expérience rejoindre la nôtre, la comprendre et la renforcer. « Qu'importe, dit-il, que les sophistes triomphent dans les bazars de la science à bon marché. Les vrais maîtres se retrouveront toujours là où la souffrance, la solitude, le travail, l'amitié débarrassent l'être humain de sa carapace de suffisance et d'orgueil. Ce seront toujours ceux dont l'humanité ne sera pas étouffée par l'accumulation d'un savoir mort. »

Nous gagnons tous à la compagnie des chercheurs honnêtes, serviteurs d'un idéal d'humanité et de fraternité. Vous gagnerez de même à suivre André Eygun dans sa lente et pénible ascension vers les sommets. Il est « d'une race qui, toute la vie, a été entraînée à faire la distinction entre les chemins qui montent et les chemins qui descendent. Impossible de se tromper de sens, quand on est d'une race de bergers et de montagnards. »

La cordée est solide. Vous pouvez vous y agréger.

C. F.

©BD

*La Cybernétique* (Conférences données à La Maison des Sciences en 1953, par Louis de Broglie, Couffinal, Fessard, Guilbaud, Loeb). Edité par SEVPEN — l'Éducation Nationale, 13, rue du Four, Paris 6<sup>e</sup>.

« La cybernétique est la théorie de la commande et des communications dans les machines et chez les êtres vivants ». La réalisation de tortues électroniques qui exécutent quelques-uns des actes qui étaient réservés jusqu'à ce jour aux humains, a placé cette question en pleine actualité.

Pourquoi la question intéresse-t-elle tout particulièrement les psychologues et les pédagogues ? Le n° spécial de la revue *Structure et Evolution des Techniques* vous apportera un début au moins de réponse à cette question.

Je suis personnellement tout spécialement sensible aux observations nées de la cybernétique parce qu'elles concordent beaucoup avec les principes de la psycho-

logie tels que je les ai établis dans mon *Essai de psychologie sensible* : il n'y a pas ni une intelligence ni une pensée indépendante de l'être et agissant par des forces mystérieuses indépendantes des grandes règles de vie. Toute la culture résulte de l'expérience poursuivie à tous les échelons et depuis la première heure de l'existence et de la trace plus ou moins vive qu'elle laisse dans le comportement des êtres. « Il est inutile de faire intervenir, pour expliquer ces divers phénomènes, y compris les constructions d'un raisonnement par l'être humain, aucune action immatérielle, aucune action autre que celle de phénomènes physico-chimiques. »

Seulement le corps humain présente un réseau d'enregistrement, de transmission, de réponse et de réaction d'une subtilité et d'une ampleur incommensurables par rapport aux balbutiements de la cybernétique.

Mais la voie est juste qui nous permet de percer peu à peu, et méthodiquement, le grand mystère de la vie et de l'action.

C. F.

©BD

D<sup>r</sup> Charles FOUQUÉ : *Essai sur la Vie*. I. G. S. E., 4, Place de Sathonay, Lyon.

Nous avons eu déjà l'occasion de signaler à nos lecteurs un *Essai sur la mort*, du D<sup>r</sup> Fouqué, ouvrage de vaste humanité, empreint de la grandeur d'une simplicité de cœur authentique face à l'insondable de la Mort.

Ici, dans cet *Essai sur la Vie* — qui est en fait l'une des faces du grave problème de la Mort — nous ne retrouvons pas cette attitude de loyale indépendance d'esprit que sut tirer les accents d'une si pathétique inquiétude.

Car l'auteur s'est hissé sur la planche de sauvetage que lui donnent ses certitudes de croyant. Il faut avouer que cette pétition de départ qui fait de la vie le témoignage de la présence divine fautive — pour l'incroyant — tout le fond du problème. Nous ne sommes d'ailleurs pas très sûrs que l'orthodoxie catholique y trouve pleinement son compte. Au demeurant, l'auteur nous le confesse, son argumentation est, avant tout, située sous le signe de la rêverie et si la Raison raisonnée y marque quelques points, c'est sans prétention logicienne.

Il aurait pourtant fallu peu de chose pour que ces valeurs d'antithèses qui conditionnent la vie sous tous ses aspects, physiologiques, intellectuels et moraux, alimentent çà et là une logique sans défaillance. Mais le D<sup>r</sup> Fouqué n'attache pas une importance primordiale à l'esprit raisonnant. Il est, avant tout, un être de sensibilité et de bonté qui ne se sent à l'aise que dans l'amour. Il est donc naturel qu'il postule, par nature, pour une présence divine et miséricordieuse dans la grande harmonie des mondes. A bon ou mauvais droit, il récusé l'Esprit, la Raison, la Science qui sont



les marques incertaines du Daïmon, de Satan. Le malheur est que l'Esprit soit l'outil essentiel de la démonstration et de la preuve mathématique et scientifique et donc, qui veut prouver ne prouve rien...

Profitant de ce fâcheux contretemps, « Satan conduit le bal » et la souffrance humaine est insondable.

Elise FREINET.

©ED

Paul GUTH : *Le naïf aux quarante enfants* (roman). — Ed. Albin Michel, Paris.

C'est un camarade qui m'envoie ce livre, en ajoutant en dédicace : « En souhaitant que ce « naïf » vous divertisse un moment, Je ne connaissais pas Paul Guth. S'il a été ce prof. Ecole moderne, peut-être mérite-t-il d'être aux journées de Vence de septembre ? Mais peut-être aussi n'est-il qu'un écrivain qui a vu "l'Ecole Buissonnière" et l'a adaptée ? »

J'ai lu ce livre, pris au début par une analyse si juste et si naturelle des appréhensions du jeune agrégé qui va affronter une classe à la rentrée, déçu ensuite de voir que le « roman » anéantit les espoirs promis par la première partie. Car enfin ce n'est pas lourd comme nouveauté dans la classe : le professeur essaie de rendre plus actives ses leçons de latin, il trace une crite sur le mur et dramatise quelques-uns de ses thèmes d'étude. Nous savons bien que cela suffit pour jeter le trouble parmi les parents, pour déranger le proviseur qui essaiera par tous les moyens de se débarrasser de l'intrus. Quant aux autres professeurs, on les sent totalement indifférents.

Le roman se termine sur une note de victoire : l'Inspecteur Général en tournée félicite pour ses audaces le jeune professeur qui, du coup, est admiré par les élèves, les parents et le proviseur.

La presse a beaucoup parlé de ce roman. Je suppose que c'est plus pour ses qualités littéraires incontestables, sa valeur d'habile roman aussi, que pour son enseignement pédagogique que l'auteur n'a placé là qu'incidemment, comme aventure originale, dont il ne fait d'ailleurs par grand cas — ce que nous regrettons pour ce qui nous concerne, car ce roman aurait pu devenir alors une bonne action.

C. F.

©ED

Fabienne VAN ROY : *L'Enfant infirme* (Delachaux et Nestlé).

Un livre qui devrait être poignant avant que d'être scientifique et qui, malgré ses prétentions à la psychologie, reste avant tout très pauvrement enfantin. Il n'est, certes, pas besoin de collectionner des tests pour apprendre :

— que la mutilation est conviction frustrante ;

— que l'infirmes manque de confiance en soi et est inadapté au réel ;

— que la peine et la douleur ont un visage personnel ;

— que les réactions de l'infirmes sont de forme défensive et dépendante de l'attitude d'autrui ;

— que toute compensation, toute sensation de puissance compense la frustration ;

— et qu'il est humain que l'enfant infirmes reçoive un équipement physique, intellectuel et moral pour maîtriser son handicap.

Même sans tableaux récapitulatifs de questions et sans formules algébriques, chacun sait ces évidences par le simple effet de la sainte pitié qui s'insinue au cœur des majeures souffrances : celles qui sont imposées à l'enfant si injustement.

C'est plus loin que se situe le vrai problème de l'enfant infirmes, c'est dans le domaine radieux de la joie de créer qui fait de l'immobilisé le magicien des heures claires.

Notre plus grand souci, notre plus grand devoir, doit être de faire franchir à l'enfant le cercle de la solitude pour retrouver l'écho des réactions partagées, celles qui, au-delà des visages désolés, des membres inertes, des mains mutilées sont une transposition définitive de la meilleure part des cœurs humains.

Et ici, c'est toujours celui qui a souffert le plus qui a le plus à donner et qui, pour finir, magnifie le mieux la grandeur de l'homme.

Comment faire de sa souffrance une raison de vivre ? Nous pouvons affirmer, désormais, que par nos techniques de libre expression qui laissent aller l'enfant dans la pente naturelle de ses désirs, nous pouvons favoriser au maximum les sublimations qui font les enfants artistes et poètes, qui savent attirer à eux par le jeu de leurs mains, de leur cœur et de leur esprit, l'adhésion de la famille et de la communauté sociale.

Nous savons, nous, que l'enfant infirmes peut devenir le héros qui, demain, sera l'éducateur prédestiné d'une conséquente jeunesse.

Le plus difficile est d'éduquer le bien portant.

E. F.

©ED

Sophie LAFFITTE : *Tchékhov par lui-même*, (Edition du Seuil).

Dans la collection « Ecrivains de toujours », dont nous avons déjà parlé à plusieurs reprises, Sophie Laffitte nous propose un portrait de Tchékhov complet, plein d'humanité et de finesse.

L'illustration et la mise en page de ce volume sont comparables à celles des ouvrages précédents.

©ED

Pierre DUFOYER : *L'âme enfantine expliquée aux mamans*. (Casterman, Tournai-Paris).

L'auteur, homme de bon sens et de sensibilité, se penche sur le problème grave et souvent angoissant de la personnalité enfantine. Sans prétention à faire œuvre scientifique et pédagogique, il expose aux mamans avec une louable conscience et un sens très aiguisé des responsabilités de l'éducateur, les divers aspects progressifs de l'individualité de l'enfant au sein de la famille et de la communauté sociale.

L'ouvrage se divise en 3 parties, un peu arbitraires par leur titre mais qui sont touffues de judicieuses remarques relatives avec grande simplicité de raisonnement et d'expression :

Première partie : *La structure de la personnalité enfantine*, interdépendance du psychisme et du physique : maternité consciente, climat conjugal, la famille, etc... Manquent, semble-t-il, à cette période décisive de la vie, des conseils d'hygiène générale susceptibles de donner à l'enfant l'euphorie physiologique de la bonne santé, et le regret de voir l'enfance déshéritée marquée au départ par les inégalités sociales.

Deuxième partie : *L'évolution de la personnalité de l'enfant* : Curiosité du monde, affectivité, sens de l'indépendance, joie de vivre, complexe d'infériorité. Manquent à cette partie, des notions d'une pédagogie solide axé sur la libre expression de l'enfant et la recherche des intérêts profonds qui déterminent l'épanouissement des potentialités latentes.

Troisième partie : *Comment éduquer nos enfants ?* Des exemples bien choisis pris dans la vie quotidienne corrigent un peu la faiblesse de ces deux derniers chapitres, en particulier en ce qui a trait à l'éveil du sens moral et du sens religieux. Est moral et religieux tout élan de l'âme vers la réalité transposée. Tout formalisme plus ou moins ouvertement imposé risque d'aller à l'encontre de la véritable formation d'une personnalité virile et originale.

Elise FREINET.

©ED

Claude ROY : *Goya* (Ed. Cercle d'Art).

Un très beau volume relié en toile, comportant une longue étude de Claude Roy et 94 reproductions dont plusieurs en couleurs. Les éditeurs ont mis l'accord sur l'activité sociale et politique de Goya. De nombreuses reproductions sont consacrées aux dessins révolutionnaires du grand peintre espagnol.

# SANTÉ D'ABORD

## Les vers intestinaux, facteurs de maladie

*La pratique médicale, centrée par la théorie microbienne, est tombée, chez les disciples de Pasteur, dans l'automatisme de la presque exclusive lutte antimicrobienne. Rares sont les praticiens modernes qui daignent prendre le parasitisme en considération, bien que ce parasitisme, dans notre époque de « sucriste » oultrancier, soit de plus en plus actuel. Nous donnons ici quelques opinions de médecins du début du siècle sur la question (1).*

CED

Surtout en médecine, les temps et les flots sont changeants. Nul n'ignore les sarcasmes qui poursuivent toute sa vie F.-V. Raspail pour avoir avancé, non pas que toutes les maladies provenaient des vers intestinaux, mais que ces derniers étaient les auteurs trop souvent responsables d'une foule d'affections, devant lesquelles la médecine scolastique restait impuissante, parce qu'elle ne s'en expliquait pas la cause. Aujourd'hui, il commence à se faire un revirement dans le monde médical, et les rieurs pourraient bien, avant peu, voir, à leur tour, rire à leurs dépens.

Notre savant et sympathique collègue à la Société zoologique de France, M. le Dr Jules Guiart, professeur de Parasitologie à la Faculté de Médecine de Lyon, s'est longuement occupé de l'action pathogène des parasites de l'intestin et a démontré, notamment, le rôle prépondérant qu'ils jouent dans l'étiologie de l'appendicite et de la fièvre typhoïde. D'un important travail qu'il a publié à ce sujet, alors qu'il était professeur agrégé à la Faculté de Médecine de Paris, nous extrayons le passage suivant :

« Les vers intestinaux ou helminthes ont été les premiers agents pathogènes animés qui furent observés chez l'homme. On comprend sans peine que les premiers médecins, frappés de leur fréquence dans certaines affections de l'intestin, aient songé à leur attribuer certaines maladies, où ils ne les observaient pas, mais qu'ils croyaient dues à des vers invisibles à leurs moyens d'investigations. Nous ne devons pas plus rire de ces vers invisibles que des microbes invisibles dont on parle aujourd'hui, et si les *vermineuses universelles* avaient autrefois ren-

contré plus d'adeptes, il est vraisemblable que la bactériologie et les progrès qu'elle a entraînés avec elle auraient pu naître cinquante ans plus tôt ».

Pour le professeur Jules Guiart, les parasites de l'intestin peuvent agir de trois façons diverses :

1° En irritant les terminaisons nerveuses et provoquant ainsi par voie réflexe les troubles variés de l'helminthiase ;

2° En secrétant les toxines qui, dans certains cas, agissent sur le sang en amenant la destruction de l'hémoglobine et des globules rouges, tandis que, dans d'autres cas, elles agissent sur les centres nerveux. Les parasites de l'intestin peuvent par là jouer un rôle considérable dans l'écllosion des anémies et des troubles nerveux de l'helminthiase ;

3° En produisant des ulcérations de la muqueuse intestinale, ce qui facilite l'absorption des toxines et permet l'inoculation dans la muqueuse des bactéries pathogènes existant dans le contenu intestinal. Ils pourraient être aussi les agents d'inoculation de nombreuses affections de l'intestin et du foie, ainsi que les infections d'origine intestinale.

Nous ajouterons qu'il est une quatrième action des vers intestinaux, constituant même souvent la plus grave ; elle provient de leurs œufs charriés par le sang et allant s'implanter dans les organes divers de l'économie pour se développer sous forme de kystes hydatiques. Lorsque le lieu d'élection est sur un point du cerveau, la mort, souvent précédée de la folie, en est l'inévitable conséquence.

Toujours est-il que, pour le professeur Jules Guiart, si l'on arrive à confirmer et à multiplier tous ces faits, « les parasites de l'intestin vont reprendre la place prépondérante qu'occupaient autrefois en pathologie les vers intestinaux et les conceptions géniales de Raspail pourront renaître de l'oubli et revendiquer une grande part du terrain injustement conquis par la bactériologie ».

M. le professeur R. Blanchard cite, dans un travail sur l'appendicite et la typho-colite, publié dans ses *Archives de Parasitologie* (1906), des exemples qui viennent à l'appui de l'opinion de MM. Metchnikoff et Guiart et, par suite, de la doctrine de F.-V. Raspail.

« A Soussé, un homme de 30 ans allait être opéré pour une appendicite caractérisée quand, sous

l'influence de la communication faite dans les *Archives de Parasitologie* par M. Metchnikoff, on décide de lui administrer la santonine et le calomel à la dose de 15 centigrammes chacun ; il expulse alors 20 ascarides et l'appendicite disparaît.

« Dans des conditions identiques, un jeune homme de 18 ans évacue 150 petits ascarides et se trouve également guéri.

« Encore trois observations, entre cinquante autres. Fageon (1901), relate l'histoire d'un garçon de 14 ans atteint d'accidents assez graves pour nécessiter d'urgence une opération. Toutefois, l'autorisation des parents faisant défaut, on est contraint d'attendre. Le petit malade a des vomissements incessants, il rend deux ascarides, et aussitôt la fièvre s'atténue, l'état général s'améliore, les douleurs s'apaisent. Il rend un nouvel ascaride ; l'amélioration fait des progrès considérables ; deux jours plus tard, expulsion d'un nouveau ver et, cette fois, la guérison est définitive.

« Rogaine (1905), cite le cas (obs. 23), d'une fillette de huit ans et demi qui est prise d'une crise violente terminée par la sortie spontanée d'un ascaride par l'anus ; quatre mois plus tard, nouvelle crise, on opère.

Une femme de quarante-deux ans (obs. 24) est dans un état des plus graves, elle rend par l'anus un ascaride de grande dimension ; à partir de ce moment, le ballonnement du ventre et la défense musculaire diminuent, le pouls tombe, la douleur au point de Mac-Burney disparaît et la guérison est bientôt complète.

« En présence de cas aussi démonstratifs, ajoute le professeur R. Blanchard, on reste confondu de l'aveuglement du médecin qui n'a prescrit aucun vermifuge et n'a pas craint d'assumer la responsabilité d'une opération.

« Une dernière observation achèvera de nous édifier. Elle a été rapportée par Whale. Un malade présentant tous les signes classiques de l'appendicite est amené sur la table d'opération ; là, il se refuse à toute intervention ; le lendemain, il rendait 24 ascarides et tout signe d'appendicite disparaissait. »

(1) Xavier Raspail : *Raspail ou Pasteur* : trente ans de critique médicale et scientifique. — Vigot frères, éditeurs, 21, rue de l'Ecole de Médecine, Paris.

# L'Institut Coopératif International de l'École Moderne

Il devient chaque année davantage une réalité, et une réalité vivante et créatrice, une réalité de travail.

L'expérience que nous menons depuis vingt ans en France, l'application à la vie de notre mouvement des principes mêmes de notre pédagogie, nous ont permis de parvenir à une forme d'organisation et d'action nationale et internationale, originale, solide et, pour ainsi dire, définitive.

Nous ne vivons point à constituer des associations nouvelles, plus ou moins imposantes par le nombre des listes d'adhésion, mais qui n'ont souvent de vie que sur le papier, dont « l'appareil » seul fait illusion. Nous nous organisons partout en guildes, en équipes de travail. Nous partons de ce principe que nous avons énoncé souvent déjà : il vaut mieux chez nous ne réunir que trois ouvriers, mais qui travaillent dans le sens de leurs besoins, de leurs tendances et de leurs intérêts, que de grouper cinquante camarades dont un seul s'épuise à entraîner ceux qui regardent et attendent, et se décourage d'ailleurs à plus ou moins longue échéance.

Nous avons fait, bien souvent le calcul pour la France : si même nous ne groupions que trois camarades actifs par commission (et ce nombre est toujours très largement dépassé) nous compterions, pour nos trente commissions, cent travailleurs. Et avec cent travailleurs, nous sommes une force unique dans le complexe de la pédagogie contemporaine.

Or, ce chiffre est largement dépassé, puisque notre seule entreprise **Bibliothèque de Travail** mobilise en permanence, pour rédaction et contrôle, plus de mille camarades.

Et sur cette base de travail, nous avons l'avantage de dépasser, obligatoirement pourrions-nous dire, l'ère du verbiage, pour produire du solide et du pratique, qui est, dans tous les cas, comme un ciment indestructible des fondations que nous préparons.

Un autre avantage non négligeable, c'est que, sur ce plan de la bonne volonté et du travail, nous dominons et nous dépassons toutes les divisions qui viennent d'ordinaire, et à peu près inmanquablement, des différences de philosophies, de conceptions politiques, de religions, de races et de régimes. Tous les bons ouvriers qui s'unissent pour travailler pour une même cause, sont frères, de notre belle et inébranlable fraternité de travail.

Je dirais mieux : La différence de philosophie ou d'idéologie ou de race constitue pour nous non un élément de difficulté mais un avantage de fécondité dans nos recherches. Elle nous permet de mieux faire le tour des problèmes posés, pour lesquels d'ailleurs plusieurs solutions peuvent intervenir. Nous ne visons pas au formalisme d'une méthode mais aux résultats effectifs de notre travail commun.

Cette conception tout à fait nouvelle d'une organisation basée sur le travail nous vaut depuis trente ans, et nous vaudra toujours davantage sur le plan international, cet avantage unique dans les annales contemporaines d'un effort vraiment unitaire par essence, dont le souci libérateur et progressiste constitue la seule loi, et le seul article de statut.

Il y a, bien sûr, au fonctionnement de cette vaste guildes de travail nationale et internationale, des obstacles et des difficultés qui viennent toutes de notre isolement, de notre éloignement, de l'impossibilité technique où nous sommes de nous rencontrer comme nous le sou-

haiterions. Nous y pallions par l'échange de correspondances, de circulaires, de rapports, de documents. Nous nous organisons coopérativement aussi pour disposer, par les fruits de notre travail, de sommes importantes qui nous permettent de financer ces échanges et ces liaisons. L'idéal serait que notre organisation soit si puissante financièrement parlant, qu'elle puisse aider techniquement les travailleurs dans leurs recherches et dans leurs réunions de travail.

Un pas important est déjà fait : nos Groupes Départementaux se réunissent périodiquement non pour philosopher mais pour travailler et les réunions de travail ont lieu la plupart du temps sur le lieu de travail, dans les écoles mêmes.

Nationalement, nous organisons chaque année un Congrès de travail qui groupe un millier d'adhérents actifs et nous avons eu, le mois dernier à Vence, une quinzaine de travail qui a réuni au total une centaine de camarades. Et je puis vous assurer qu'on y a avancé la besogne.

Les mêmes bases ont désormais prouvé leur valeur internationalement.

1. - La Coopérative italienne de l'Imprimerie à l'École doit ses succès rapides, sa sollicité et son allant au fait qu'elle est fondée sur les mêmes principes que notre mouvement.

De nombreux italiens, du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>e</sup> degré étaient présents à Vence. Nous serons nous-mêmes au Congrès de la Coopérative qui va se tenir dans la République de San Marino les 1, 2, 3 et 4 novembre. Plusieurs camarades français et suisses y assisteront.

Un travail effectif, dont nous tirerons profit les uns et les autres, sera certainement réalisé.

2. - La Suisse a également sa **Guilde de Travail** axée plus spécialement, pour l'instant, sur Lausanne. Son travail, son action, l'esprit qui les anime ont, à ce jour, une telle portée, que les autorités elles-mêmes s'intéressent au travail réalisé par une équipe sans précédent de chercheurs désintéressés. De ce fait, trois professeurs et un inspecteur ont assisté officiellement à notre Rencontre internationale de Vence et nous savons que nous pouvons compter sur eux pour le travail au sein de la GITE.

On nous informe que les autres cantons suisses commencent à s'intéresser aussi à ces événements. Souhaitons qu'ils ne veuillent pas être en reste et qu'une heureuse compétition de bonne volonté les amène à imiter Lausanne.

3. - Le cas de la Belgique est tout à fait typique et constitue une véritable illustration de notre indispensable prise de position.

Nos camarades souffraient de la confusion, que nous avons connue, entre organisation coopérative pour ainsi dire commerciale (l'Education Populaire) et travail pédagogique coopératif. En réalité, le travail pédagogique n'y était pas organisé et nous courions le risque grave d'une dégradation accélérée de nos techniques.

Nos amis bruxellois viennent de se constituer en **groupe de travail**, exactement semblable à notre ICEM et nous espérons que d'autres régions de la Belgique, notamment les Wallons, les imiteront. Des commissions de travail ont été désignées qui travailleront en liaison permanente avec nos propres commissions.

Ces groupes de travail doivent, d'une part, nourrir pédagogiquement l'Education Populaire et sa revue, d'autre part être soutenus, techniquement et aidés par l'orga-

nisation coopérative. Il ne saurait en aucun cas y avoir dualité, mais seulement, comme nous l'avons fait en France, une meilleure répartition des tâches et des services pour un renouveau de l'Ecole moderne en Belgique. Nous y aiderons, quant à nous, de notre mieux tout en resserrant encore davantage les liens coopératifs entre CEL et Education Populaire.

4. — **En Hollande** : Notre ami Lange, qui a été à l'origine de notre mouvement en Hollande, a cédé la place pour la direction du groupe à une équipe d'éducateurs du premier degré (Lange est du second degré).

Un premier bulletin vient de paraître. Le Groupe hollandais sera certainement en net progrès pour notre prochain Congrès de Bordeaux.

5. — **Allemagne** : Malgré une propagande assez active en faveur de nos techniques (par presse et par radio), les Groupes de travail que nous souhaitons ne sont pas encore constitués.

Nous allons intervenir auprès de nos adhérents pour qu'ils prévoient dès que possible le travail de groupe qui leur permettra d'avancer coopérativement, en collaboration avec les Groupes de Travail des autres pays.

6. — **Toujours rien d'Angleterre et des U.S.A.** Cela est inexplicable. Nous serions heureux que des camarades s'offrent pour établir les liaisons.

7. — **Par contre, nous avons un mouvement bien organisé en Amérique Centrale et en Amérique du Sud.**

a) **Au Mexique**, où s'éditent plusieurs journaux scolaires d'une présentation splendide, selon une technique que notre camarade Recondo a mise en valeur à l'Ecole Freinet de San Andreis Tuxtla, Vera Cruz.

Le journal scolaire *Nuestro Camino*, du Centro de Orientacion de Mexico, pourrait également servir de modèle à nos productions. Nous recevons également le beau journal scolaire du Centre Coordinateur Indigène du Papaloapan, Via Tierra Blanca, Vera Cruz.

La revue pédagogique *Rumbos* mène une précieuse campagne en faveur de nos techniques.

b) Notre mouvement en Amérique du Sud est caractérisé surtout par le développement en Uruguay de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne, fondé et dirigé par Alice Freire de Maciel, Yaguaron 1397, Montevideo.

Cet ICEM publie maintenant un Bulletin mensuel ronéographié qui apporte tous documents sur la vie du mouvement et donne en même temps des directives techniques pour des expériences et des travaux scolaires.

Plusieurs centaines de journaux sont édités régulièrement.

Nous pensons que les autres pays d'Amérique du Sud auraient intérêt à entrer en relations avec l'ICEM de l'Uruguay, qui pourrait coordonner les efforts communs, en attendant que d'autres Instituts se constituent.

Nous examinerons, le mois prochain, le développement de notre mouvement dans les divers pays de l'Union Française et surtout en Afrique du Nord, où vient de se constituer, sous la direction de Chabaane, une Coopérative de l'Enseignement qui travaillera en complet accord avec notre mouvement.



**La Guilde Internationale de Travail des Educateurs (GITE)**, créée en conclusion de notre Rencontre de Vence et dont nous avons indiqué l'organisation en diverses Commissions de Travail.

Il s'agit là d'une activité qui déborde nos techniques. Cette Guilde n'est pas axée, en effet, sur les **Techniques Freinet**, mais sur la recherche coopérative des meilleures techniques et méthodes de travail aux divers degrés dans tous les pays.

Nos adhérents en seront naturellement des ouvriers particulièrement actifs et dynamiques. Nous rendrons

compte régulièrement ici des réalisations essentielles de cette Guilde.

Pour l'instant, le travail est à peine commencé. Mais nous prévoyons notamment :

- L'étude et la réalisation de films fixes sur le Plan international.
- Des B.T. internationales.
- Des enquêtes sur divers tests, notamment des tests de connaissances.
- Des recherches scientifiques.
- Des expositions internationales.
- Des échanges de documents, de maîtres et d'élèves.

Nous demandons à nos lecteurs de faire connaître la GITE aux personnalités et organisations susceptibles d'y collaborer.

#### Les Echanges interscolaires internationaux :

C'est la question que se posent plus particulièrement les camarades en ce début d'année.

Nos échanges n'ont pas, en effet, avec l'étranger, l'ampleur et la régularité que nous souhaiterions. Je sais bien que les frontières et les langues constituent des obstacles, hélas ! majeurs. Nous pouvons cependant parvenir à des aménagements qui permettront une intensification de ces échanges.

#### 1re FORMULE : Echanges sur la base des journaux scolaires :

- avec la Belgique, toujours possibles, puisque la langue est la même ;
- avec la Suisse romande également (même langue) ;
- avec l'Allemagne, l'Italie, l'Amérique du Sud pour les maîtres qui connaissent les langues et peuvent traduire l'essentiel des lettres et journaux ;
- avec d'autres pays pour des espérantistes.

2e FORMULE : Echanges sur la base d'albums et de documents divers, à expédier tous les mois ou tous les deux mois.

3e FORMULE : Echange de groupe à groupe, un Groupe départemental pouvant correspondre avec un Groupe d'Ecoles italiennes, suisses ou belges, avec possibilité, par la suite, d'échanges de maîtres.

Nous demandons aux camarades et aux écoles de se faire inscrire sans tarder en nous écrivant à Cannes, ou en remplissant la fiche de correspondance internationale à retourner à notre camarade :

CARLUÉ, à St-Cannat (Bouches-du-Rhône).

Nous sommes en mesure d'assurer éventuellement la traduction de certaines lettres ou textes.

#### Pays Anglo-Saxons .. URSS et Démocraties Populaires :

Nous n'essaierons pas ici de chercher à nouveau pour quelles raisons nos techniques s'acclimatent si difficilement dans ces deux groupes de pays.

Si nous voulons améliorer nos techniques de travail, il faut que nous soyons renseignés au maximum sur ce qui se fait dans les autres pays. Et pour nous, cette connaissance ne peut se faire d'une façon profonde que par le contact et le travail commun entre éducateurs.

L'échange de journaux, de revues ou de livres ne nous suffit pas. Il nous faut correspondre avec des instituteurs et des professeurs, avec des enfants anglais et américains, soviétiques, polonais, tchécoslovaques et yougoslaves, avec ceux qui, dans leur travail, s'achoppent certainement aux mêmes difficultés que nous ; ces difficultés que nous résoudrons ensemble, sur le plan international, mais qui continueront à ne pas même être effleurées, si nous laissons aux « porte-parole », même autorisés, le soin de parler et de témoigner pour nous.

L'Ecole moderne, nous le répétons, sera l'œuvre des éducateurs eux-mêmes, ou elle ne sera pas.

C. FREINET.

# L'école active hors des équivoques

Intervention de Raffaele Laporta au débat sur les « Problèmes de l'école active », commencé par Giuseppe Petronio dans le n° 1 de la revue.

CEB

L'article par lequel Giuseppe Petronio appelle à la barre l'école active (Ed. dém. n° 1, mars 1950), a soulevé quelques questions qui, de jour en jour, se font plus pressantes. Les erreurs et les déviations qui, au nom de l'activisme, vont se multipliant en Italie font tant que chacun qui — comme il est écrit plus loin — croit fermement aux valeurs que l'activisme porte en soi, sent impérieux le besoin et bonne chaque occasion d'en défendre l'esprit et de le rapprocher au moins des hommes de bonne foi. Voici pourquoi je conviens pleinement avec Petronio qu'on doit désormais « éclaircir, dans sa signification sociale et politique, l'idéologie qui est à la base de l'activisme ; étudier comment, de cette idéologie, tirent leur origine les principes et les méthodes idéologiques et didactiques, analyser ce qui, de ces principes et de ces méthodes, s'accorde avec les besoins de notre école d'aujourd'hui et avec notre lutte pour une école moderne démocratique en Italie ».

D'autres, avant moi, répondant à Petronio, ont mis en évidence que l'école active ne fuit pas du tout, aujourd'hui, les exigences indiquées par lui, et que, au contraire, elle se présente tellement comme instance rénovatrice des formes d'éducation scolaire existantes que, vraiment, en même temps, elle se pose comme instance de renouvellement de la société entière dont l'école est à la fois fonction et phénomène. On pourra discuter si le renouvellement peut ou doit avoir son origine dans la société ou dans l'école : mais il n'y a pas de doute que ceci soit seulement question de méthode ou de point de vue, de sorte que la solution d'ensemble et — je dirais — panoramique de la question, réside dans une œuvre déjà commencée bien que peu expérimentée peut-être, tendant à renouveler l'une par l'autre et l'une de l'autre : et l'école et la société. Je dirai plus : si on suit avec attention les polémiques en cours au sein du monde multiforme et souvent hétérogène des idées et des faits que le profane a l'habitude de voir réunis sous l'étiquette de l'activisme, là on pourra apercevoir clairement l'existence d'un courant dynamique — promoteur de la solution complexe dont il est fait allusion plus haut — engagé dans une lutte acharnée contre une foule de tendances politiquement immobilistes, lesquelles — séparant l'école de la société — tendent à abaisser l'activisme à une technique et le « réduire à une pure forme » comme Petronio le remarque (mais, à mon avis, sans les discriminations nécessaires), dans le but réel d'empêcher l'école de se poser en milieu fécond et rénovateur comme la société.

D'accord, désormais, sur ce point ; maintenant, il sera nécessaire de conclure encore au sujet de la détermination de l'idéologie — base de l'activisme au sens social et politique — demandée par Petronio. Il juge nécessaire que l'on dise quelle est la conception de la société que l'activisme entend contri-

buer à réaliser. Et ici, je voudrais, avec des précisions rapides, tracer un schéma d'une conception telle qu'elle permette de s'entendre à son sujet. La conviction de paraître en ceci assez peu original ne m'empêche pas de dire que l'on veut affirmer ici l'existence et la validité, non pas d'une idée exclusivement personnelle, mais d'une perspective sociale et éducative consolidée.

Pour commencer, on peut être certain d'un fait : si l'activisme envisage la formation spontanée de la conscience enfantine, il admet implicitement telle spontanéité dans l'homme en général et dans la société. Et, en fait, son concept de la société est celui d'un groupe humain, ayant des *intérêts communs, consentant à les reconnaître, opérant unanimement* afin de les réaliser. *L'intérêt commun*, partagé consciemment et *le travail* lui-même aussi, commun et consciemment divisé, sont donc les éléments essentiels de la vie de cette société : chaque réalisation pratique ou théorique, chaque construction de matière ou de pensée est, en elle, patrimoine commun, réalisé à travers l'échange du plus grand nombre possible d'expériences de tous ses membres. Ce patrimoine, nous l'appelons « civilisation » ; cet échange par lequel et *dans* lequel le patrimoine grandit, nous l'appelons « éducation ». La civilisation d'un peuple — avec ses machines, ses réalisations scientifiques, ses doctrines politiques, sociales, philosophiques, religieuses, ses expressions artistiques, ses institutions juridiques — la civilisation d'un peuple est son patrimoine social. Et il est social, naturellement en rapport exact avec la *socialité de son processus de production*, c'est-à-dire — répétons-le — avec la socialité ou la communauté des *intérêts*, du *consentement* et du *travail* impliqués en lui. Il en résulte que, là où un homme, dans un groupe social, ne partage pas les intérêts du groupe, et néanmoins reste forcément inséré en lui et y travaille, ce même homme reste exclu de la société : il travaille en elle, non pas pour elle, mais pour l'autre homme qui le fait travailler à ces fins. Ensuite, il reconnaît en lui cet intérêt, ce consentement qui donnerait une signification originale à son travail et sent aussi l'élan vers une communion sociale et vers une éducation qui lui permette de vivre au sein de la société dans laquelle il vit physiquement, d'en assimiler le patrimoine essentiel, de contribuer, dans les limites de ses propres forces, et avec toute sa volonté, à l'augmenter et à l'intégrer.

Cette situation — commune plus ou moins à tous les groupes sociaux — est celle pour laquelle un nombre plus ou moins grand d'hommes se tient dans le groupe comme instrument aveugle des autres hommes du même groupe : exclus de la vie réelle du groupe et pourtant obligé de la servir. Situation donc moralement et socialement injuste, politiquement malfaisante, éducativement négative. Et il est clair qu'une telle situation est d'autant plus aiguë qu'un groupe social est plus en retard dans son processus de socialisation.

Dewey, jusqu'en 1915, exprimait des concepts comme ceux-ci : « Nous sommes... obligés de recon-

raître — il affirmait que même dans le groupe le plus social, il y a de nombreuses relations qui ne sont pas encore sociales... Les individus se servent les uns des autres pour obtenir les résultats désirés sans tenir compte des dispositions ou de l'accord des personnes employées... Tant que les relations entre parents et enfants, maîtres et élèves, patron et employé, gouvernants et gouvernés restent à ce niveau, ils ne forment pas un vrai groupe social... » (*Démocratie et éducation*, Florence, 1949 : pp. 6-7). Entre parenthèses, il est utile d'observer, à propos de ceci, et pour éclaircir ce que nous avons dit au commencement, que, parmi les rapports sociaux donnés en exemple, celui exprimé dans la famille et celui exprimé à l'école — de notre point de vue particulièrement intéressants — apparaissent à la fois organiquement connexes et différant chacun de l'entière structure sociale : ce qui, en termes tout à fait historiques, plus efficaces peut-être dans ce cas, équivaut à dire que chaque société a la famille et l'école qu'elle mérite suivant son degré de civilisation, et on peut résoudre notre problème en disant qu'une réforme de l'école n'est pas admissible si elle n'est pas en accord avec la réforme — ou le progrès — de la société entière. C'est précisément ce que l'on disait en commençant ces notes.

Si nous revenons au cœur de l'argument et examinons le contenu essentiel de la vie sociale, nous trouvons — comme on l'a vu — le travail. « Le Travail », entendu dans l'acceptation la plus large, est chaque activité dirigée à produire pour satisfaire un intérêt. Le travail est aussi toute l'activité de l'être humain conscient. Et il importera ici d'éviter l'idée d'une séparation entre ce qu'on appelle l'œuvre matérielle ou physique et l'œuvre intellectuelle. La vérité est que l'homme, dans son unité, est toujours *processus et expression physiques d'une croissance spirituelle* (et qu'il doit être, par conséquent, considéré dans sa constitution unitaire : elle est condensée efficacement dans le concept de travail entendu au sens large que l'on a dit. Le travail donc, qui implique toute activité intelligente et consciemment voulue, du coup de marteau du forgeron à l'expérience du savant : travail, tout cela — il convient d'insister — en tant qu'activité valide. Et rappelons ici que valide est défini un peu avant comme : tout acte inséré volontairement dans l'ensemble des actes dirigés vers la réalisation d'une fin commune, parmi tous ceux de nature plus purement physique ou plus profondément spirituelle, que l'homme, en vivant parmi les hommes, est poussé par sa propre nature à se proposer.

Je voudrais éclaircir jusqu'au fond aussi cet autre point : que, si ceci est le travail, le travail que fait l'homme plus socialement homme, comme tel, il n'est pas entièrement celui de cet homme-instrument dont on parlait plus haut. Tant que le travail n'est pas, en fait, un moyen de communication avec la conscience des autres hommes, tant qu'il reste imposé de force et non voulu spontanément, il reste en soi inhumain : celui pour lequel l'antique esclave fut considéré « chose » dans une société encore primitive ; celui pour lequel, très souvent, le travailleur d'aujourd'hui, déshérité par une histoire qui lui est contraire, est ignoré et abandonné en marge de la vie civile. Travail inhumain dont l'être qui s'y soumet — contraint par la force des choses et des hommes — n'est pas responsable ; mais apparaît responsable cette société qui, inconsciemment ou consciemment, refuse de l'accueillir intégralement en elle comme libre volonté agissante.

De ce que j'ai dit apparaît clairement, par conséquent, comment, seulement, à travers le travail humainement compris, l'homme peut devenir vrai-

ment cellule organique du tissu social et comment la société peut vraiment vivre comme telle. C'est ceci, je crois, le fondement essentiel de toute conception cohérente de l'activisme éducatif. Ce n'est pas ici le cas de développer les concepts exposés, mais il suffit de se reporter encore à Dewey pour se rendre compte comment tous les comportements que l'homme réussit à assumer de front à la réalité, progrès industriel, recherche scientifique, reconstruction historique et enquête géographique, calcul, langue et expression esthétique, problématique morale et sociale, et enfin, réflexion sur la Réalité dans son absolu, tous ces comportements *naissent du concept d'activité ou de travail*, étant donné cet élan résolutif des problèmes humains communs ou — comme on doit dire plus efficacement dans certains cas — universels. Mais il est maintenant nécessaire d'examiner mieux ce concept d'éducation que — considéré en commun avec ceux de civilisation et de travail — nous avons laissé en arrière. Ce que représente le fait éducatif dans la structure sociale ne demande pas d'éclaircissements excessifs : il se présente d'une part comme le tissu connectif — le lien entre tous les hommes — d'autre part comme ce processus individu-collectif de recherche et de création dont nous avons tout à l'heure énuméré les divers comportements et qui a sa substance dans le travail. *L'éducation est le progrès des consciences associées et communiquant dans le travail commun*. Chaque membre nouveau de la société, chaque enfant, vient à se trouver englobé dans ce processus et dans la société qui l'incarne. D'abord, il profite de la médiation protectrice du milieu familial et de son climat de chaude affection. Mais, au moment où la famille doit le laisser sortir de son propre sein, pour ne pas ankyloser ses énergies, l'enfant se trouve — en face de la société — non préparé et perdu : les expériences infinies qu'il rencontre accidentellement lui restent étrangères et déformées. « La plupart des actes des adultes sont si éloignés (pour l'enfant) dans le temps, dans l'espace et dans leur signification, que l'imitation par jeu lui permet de moins en moins d'en reproduire l'esprit ». (Dewey, op. cit., p. 10). Il faut donc à l'enfant même une initiation à la vie sociale, un processus — particulier — d'adaptation sociale. Et voici l'école. Il est déjà clair ici que l'école naît précisément pour éviter à l'enfant un complexe de tentatives inutiles d'imiter en jouant la vie de l'adulte, précisément parce que la signification de celle-ci échappe à celui qui vit encore à l'âge où le jeu est nécessaire et naturel. La doctrine par laquelle se justifie cette école *exclut donc, à son origine, justement, cette confusion entre le jeu et les formes de vie de la société adulte* que Petronio semble vouloir accuser. C'est précisément à cause de la reconnaissance du fait que l'enfant doit être initié à la vie sociale dans les formes adaptées à l'enfant, que l'école redouble son droit de vie dans la société qui la crée.

(A suivre.)

Raffaella LAPORTA.

La Coopérative de Bonnefoi Les Genettes, par suite du changement de maîtres, ne rédigera plus son journal « Nos Villages », et elle en avise ses chers et fidèles correspondants. Mme Bourdarias, institutrice, serait heureuse de pouvoir continuer les échanges mensuels de journaux avec son équipe correspondante de l'an dernier. Adresser les envois à Ecole Publique mixte de Eperrais par le Pin-la-Garenne (Orne).

# Les techniques Freinet dans le 2<sup>e</sup> degré

Voici le résumé du rapport présenté à la Rencontre Internationale de Vence, par Nora Giacobini, sur l'expérience qu'elle a menée pendant plusieurs années dans des établissements du second degré.

Elle avait également apporté à Vence ses journaux scolaires, ses cahiers de travaux libres et d'enquêtes. Le tout a surpris et passionné tous les éducateurs du 2<sup>e</sup> degré qui étaient présents.

Si un nombre plus important de professeurs pouvaient examiner de même ces documents, nul doute que nos techniques feraient alors de rapides progrès au 2<sup>e</sup> degré.

CEI

Les Techniques Freinet présentent, dans l'enseignement secondaire, un ensemble de problèmes complexes, aussi complexes que tout problème relatif à l'activisme dans cette branche.

1) Comment les techniques Freinet, nées en fonction des exigences de l'enfant, rendent-elles possible un procédé d'éducation active de l'adolescent et, par conséquent, la transformation de l'école secondaire ?

2) Comment peuvent-elles être introduites, dans l'état actuel de l'enseignement ? En tout cas, leur introduction n'est-elle pas conditionnée par la collaboration de tous les professeurs des différentes disciplines ?

I

## L'Imprimerie à l'École

On ne peut, en effet, répondre à la première question, non plus d'ailleurs qu'à la deuxième, qu'en se basant sur l'expérience. Quand j'ai su qu'il existait la C.T.S. italienne et que j'avais la possibilité de me servir des techniques Freinet, je n'ai pas commencé à considérer si l'imprimerie pouvait être oui ou non un moyen efficace pour l'éducation active de l'adolescent, mais j'ai commencé à essayer, à expérimenter : j'ai amené tout le matériel à l'école. Voilà pourquoi je tiens à vous signaler que l'expérience a été faite ; elle a duré trois ans sans interruption (1952-53-54) à l'Institut Magistral de Montopoli (Pise) où a été imprimé le journal « Quattro Meno » (4-). Cette expérience se poursuit actuellement au Lycée Auguste de Rome, dans un ordre d'enseignement et dans un cadre différents, à travers le tirage du journal « Trampolino » (Le Tremplin). Cette expérience n'est pas une chose parfaite, ni un modèle que je vous propose, mais elle doit son immédiate genèse au désir qu'ont les garçons de faire le journal, dans le vrai sens du mot, c'est-à-dire non seulement de l'imaginer et de le rédiger, mais aussi de le composer et de l'imprimer, et elle a ses développements, puisque au journal se sont ajoutées beaucoup d'autres activités, dans les problèmes que ce travail spontané et libre a créé au fur et à mesure avec une rapidité surprenante.

C'est là le point concret et important qui doit nous servir de base dans nos discussions. Il s'agit donc, avant tout, de comprendre quels sont les besoins et les exigences que l'adolescent peut satisfaire par ce genre d'activité, puisque il se sent effectivement attiré par elle. Eh bien ! si vous amenez l'imprimerie à l'école, celle-ci se transformera en une forme de vie qui consiste dans la coopération

active des élèves entre eux, et avec le maître. Au cours de ces échanges, la personnalité de chacun, en n'excluant personne, peut se manifester : vous pourrez donc satisfaire aux besoins psychologiques les plus profonds de cet âge. « A l'imprimerie on devient hommes » a écrit dans « Quattro Meno » un de mes élèves, et un autre en parlant du « Trampolino » : « Si vous imprimez à l'école, maîtres et élèves vous serez comme des frères ».

Il est évident, en effet que, quand on imprime dans une typographie non scolaire, il arrive que seulement un petit groupe d'élèves soient unis par un ensemble de rapports qui brisent la monotonie et le conventionnalisme d'une vie scolaire traditionnelle. Tandis que, quand on possède une imprimerie à l'école, tout le monde est pour ainsi dire mobilisé : il y en a qui écrivent, qui impriment, qui composent, qui dessinent, qui gravent, qui impriment dessins et gravures, qui organisent des tours de travail, etc... En effet, ce que les élèves des classes secondaires se proposent d'imprimer est beaucoup plus vaste et complexe que ce que se proposent d'imprimer les élèves des classes élémentaires, puisque les besoins spirituels de ces derniers sont satisfaits par un tirage conçu d'une façon plus simple et rapide. Cette différence paraît, à première vue, une difficulté insurmontable. Elle prouve, au contraire, que, dans l'enseignement secondaire, l'imprimerie crée des problèmes d'organisation plus complexes dont la solution multiplie les forces et les énergies en créant ainsi une ambiance où tous peuvent manifester leur personnalité, et où, en même temps, les rapports s'intensifient d'une façon extraordinaire. Il est naturel que tout ceci rende possible une action éducatrice plus étendue et plus profonde, puisque c'est la vie concrète des garçons qui s'introduit finalement, impétueuse, dans l'enseignement et contribue à ce que la science devienne pour eux culture, c'est-à-dire qu'ils s'entraînent à cadrer et à comprendre leurs problèmes, à les approfondir, à faire comprendre leur signification et leur retentissement humains.

## La correspondance interscolaire

L'imprimerie n'est pas le seul aspect des techniques Freinet. Dans l'enseignement élémentaire, celle-ci est, en effet, liée à la correspondance interscolaire. Cette année, selon un projet élaboré au congrès de la CTS, à Signa, mes élèves de 1<sup>re</sup> « liceale » de Rome et ceux de la 1<sup>re</sup> « liceale » de mon collègue, Raffaella Laporte, professeur au Lycée de Pescara, ont travaillé en équipe en échangeant des rapports d'histoire et de philosophie imprimés au limographe. L'expérience est en cours, et nous espérons la poursuivre l'année prochaine. Dès maintenant, je peux vous assurer qu'elle nous a révélé l'importance de la correspondance et la possibilité de la voir se réaliser dans l'enseignement secondaire, puisque le tirage est possible (au moins celui au limographe), sans cela elle serait inconcevable.

La correspondance contribue beaucoup à rendre actif l'enseignement soit dans le domaine culturel proprement dit, en raison des intérêts qu'elle suscite dans la recherche en équipe, soit plus particulièrement dans le domaine de l'organisation. Elle étend nos possibilités éducatrices dans la formation morale et sociale des adolescents et dans le développement

de leur esprit critique, puisque les élèves peuvent révéler leur personnalité dans des circonstances nouvelles qu'il ne nous aurait pas été donné de connaître si on ne les avait pas mis en contact direct et immédiat avec une ambiance nouvelle.

A cause de cela aussi, l'application des techniques Freinet constitue un moyen qui permet que l'école devienne vie et que celle-ci révèle toutes ses inépuisables possibilités.

### Le procédé de travail

On peut se demander : comment est-il possible d'introduire l'imprimerie dans l'enseignement secondaire, dont la structure est tout à fait différente de celle de l'enseignement élémentaire, sans avoir au moins la collaboration de tous les professeurs qui enseignent les différentes disciplines dans les mêmes classes. Le plus grand obstacle semble être constitué par le temps, puisque chaque professeur ayant seulement une partie de l'horaire à sa disposition, un surplus de travail paraît inévitable, des séances devant être établies l'après-midi, pour la composition et le tirage. Cet obstacle, en effet, existe, mais il est insurmontable seulement dans le cas où notre enseignement demeure traditionnel. En effet, si, le matin, on donne un cours unique à toute la classe, il est naturellement impossible d'effectuer au même temps le travail de typographie.

Si, au contraire, on remplace les leçons par la libre activité des élèves, c'est-à-dire par le travail individuel ou en équipe, toute activité d'imprimerie peut être effectuée en équipe, de même que le travail de recherche de philosophie, d'histoire ou d'autres matières. Ce procédé est le plus efficace ; il n'exclut naturellement pas l'exploitation du travail individuel et quelques séances pendant l'après-midi qu'on pourrait ajouter sans qu'il y ait un surplus de travail proprement dit. Cette organisation permet l'introduction des techniques Freinet, même sans la collaboration des collègues du même Etablissement. C'est ainsi que nous avons travaillé à Montopoli, à Rome et à Pescara. Quoi qu'il en soit, cet isolement peut être neutralisé, en partie, au moyen de la correspondance, par le travail coopératif des professeurs des différents établissements qui travaillent en appliquant des méthodes actives, ainsi que nous avons commencé par faire en Italie cette année.

Je m'aperçois, au moment où il faudrait que je tire mes conclusions, que je n'ai même pas relevé certains problèmes, comme, par exemple, celui du fichier et de la bibliothèque de travail, et que je n'ai presque rien dit à propos d'autres problèmes. Mais il est difficile de résumer, en peu de mots, tout ce qu'il y a à dire à propos de cette dure et passionnante expérience.

NORA GIACOBINI (Italie).

### U. R. S. S.

#### Les relations entre le Jardin d'enfants et les parents

Le travail éducatif du Jardin d'enfant ne produit vraiment ses fruits que lorsqu'il n'est pas isolé des efforts de la famille dont les conséquences sont extrêmement importantes.

En effet, la vie familiale fournit chaque jour à l'enfant des exemples d'attitudes, de langue, de maintien, aussi bien à l'égard du travail qu'à l'égard des objets. Si l'on veut bien considérer que ces éléments de la conception de vie sont donnés par des personnes que l'enfant aime et par lesquelles il est soigné et choyé, il est bien clair que leur influence sur l'enfant encore labile sera très efficace.

Le travail essentiel du Jardin d'enfant consistera à conjuguer ses efforts avec ceux des parents en vue de l'éducation réelle de l'enfant. C'est à l'école maternelle de faire le premier pas en vue de rendre cette liaison réelle et efficace. Les éducatrices devront abandonner tout signe de vanité, d'amour-propre, et accueillir avec attention les suggestions et les observations des parents. Elles voudront bien admettre que l'observation affectueuse d'une mère est capable de saisir ce qui échappe à l'œil de l'éducateur professionnel et qu'une maman possède une expérience souvent plus fine et plus mûre que ce dernier. Tout ce que la famille réalise de bien sur le plan éducatif (traitement affectueux, observations attentives, rapports sans contrainte avec l'enfant), le Jardin d'enfant doit se l'approprier. Inversement, tout ce qu'il y a de bon au Jardin d'enfant doit trouver sa suite et son appui dans l'éducation familiale. Ainsi sera comblé le fossé qui existe parfois entre la famille et le Jardin d'enfant et qui a des effets si désastreux sur le développement organique et affectif de l'enfant.

Il suit de là que l'éducatrice doit chercher à connaître le comportement de l'enfant dans sa famille, mais aussi que les parents aient la possibilité d'être au courant de l'activité de leur enfant et de son comportement à l'école maternelle. Parfois, un enfant se détache de la communauté infantine du Jardin d'enfant et considère très passivement la vie environnante, alors qu'à la maison, le même enfant est vivant, actif et collabore avec son entourage.

Une pareille connaissance de la vie familiale permet à l'éducatrice d'adapter plus réellement et intimement ses procédés éducatifs à chaque enfant. Elle donne plus de valeur aux conseils fournis aux parents. Ces derniers doivent, en effet, répondre avec précision aux soucis et aux questions de la famille tout en amorçant un élargissement de leur horizon pédagogique. Les parents témoignent toujours un vif intérêt aux problèmes généraux du développement de leur enfant à condition que ceux-ci trouvent un point d'insertion dans la réalité quotidienne et personnelle de leurs enfants. L'institutrice sera donc amenée à adapter ses conseils tout d'abord à l'âge des enfants. Aux parents dont les enfants fréquentent la section des petits, elle donnera surtout des conseils concernant les soins d'hygiène, la régularité des activités (repas, sommeil). Elle leur signalera que la mortalité infantile est fonction du manque de soins, d'une absence d'aération des pièces d'habitation, du balayage à sec. Mais à côté des problèmes d'hygiène, il faudra faire une place à ceux qui concernent l'éducation de l'activité libre. Les parents doivent encourager les enfants de cet âge à agir librement et assister à leurs essais avec patience.

De 3 à 4 ans, la formation du langage est le problème dominant. Les parents doivent comprendre l'importance et la contagion d'une élocution défectueuse, de l'utilisation de cris et de jurons. L'enfant de 3 à 4 ans fait souvent preuve d'entête-



ment et de caprices. Ces cas sont à discuter avec les parents en les intégrant dans le développement caractériel de l'enfant.

D'autres questions seront sans doute évoquées. Celle du *jeu et des jouets* donnera l'occasion à l'institutrice d'attirer l'attention des parents sur le rôle primordial du jeu dans l'éducation. Mais tous les jeux n'exercent pas une action positive. Les parents devront être conseillés dans leur choix. On donnera la préférence à ceux qui introduisent aux travaux, car il importe que l'enfant soit élevé, dès cet âge, dans l'amour du travail et dans la joie d'une activité constructive.

Avec les parents du groupe des grands, la conversation portera sur l'acquisition du courage, de la discipline et de l'activité autonome de l'enfant. Il faudra songer à faciliter l'entrée de l'enfant à l'école primaire par une préparation psychologique adéquate.

L'institutrice doit se fixer les buts suivants : obtenir des parents que l'enfant soit habillé proprement, qu'il ait son bain hebdomadaire, qu'il se couche de bonne heure, qu'il dispose à la maison d'éléments de jeux et d'activité, qu'il soit ordonné et poli.

### Comment travailler avec les parents

Quelle que soit la méthode utilisée, l'éducatrice évitera avec le plus grand soin des conseils stéréotypés et le formalisme administratif. Chaque enfant est une individualité et son éducation dépend, chaque fois, du niveau culturel et des possibilités de la famille. L'action de l'éducatrice peut se faire sur le plan universel, sur le plan des groupes de parents et, enfin, à l'échelon de la population entière.

#### I. — Le travail individuel avec les parents

C'est là que se fait le travail de base ; aussi le contact individuel est-il une obligation pour chaque éducatrice. Ce contact peut se faire chaque jour lorsque les parents amènent ou reprennent leurs enfants. Mais cette occasion est souvent insuffisante et la maîtresse pourra fixer des rendez-vous ou se tenir à la disposition des parents qu'un problème inquiète. La conversation se fera sur un ton amical qui n'interdit pas la fermeté lorsque certaines exigences concernant le bien de l'enfant doivent être posées aux parents. Le piège de pareilles conversations est dans la tentation qu'a l'éducatrice de multiplier les conseils et les suggestions. Les parents doivent quitter l'école avec la conviction que l'aide qu'on leur propose est réelle et que les solutions recommandées sont applicables et efficaces.

Une représentation complète des conditions de vie de l'enfant dans sa famille obligera l'éducatrice à entreprendre systématiquement la visite aux parents. Cette visite se fera avec tact et n'aura jamais pour point de départ une plainte à l'égard du comportement de l'enfant. On évitera d'aborder

les membres de la famille avec condescendance, ainsi que de formuler des critiques trop sévères. Le plus souvent, l'éducatrice attirera l'attention des parents sur les inconvénients d'une éducation trop tendre ou trop rude, la première développant chez l'enfant l'absence de volonté et la maladresse, la seconde conduisant l'enfant au repli sur soi et à la timidité.

#### II. — Le travail avec les groupes de parents

De même que les conversations individuelles, les réunions de parents doivent se faire dans une atmosphère de spontanéité. On invitera donc ceux-ci à y participer activement en sollicitant leur avis et le résultat de leurs expériences. L'éducatrice profitera de la présence des parents à l'école pour leur expliquer le sens du travail du Jardin d'enfant, mais aussi pour les tenir au courant des échecs et des difficultés, afin que les parents y trouvent une solution en commun avec l'école. Le médecin scolaire participera à ces réunions et y donnera surtout des conseils concernant l'hygiène corporelle des enfants, les soins à donner aux malades, aux anémiques et aux enfants que menace la tuberculose.

Dans certaines écoles maternelles, la création d'un « COIN DES PARENTS » a connu un grand succès. Ce « Coin des parents » doit être installé en fonction des questions posées par les familles, c'est-à-dire qu'il sera renouvelé périodiquement. Les parents y trouveront des conseils relatifs aux soins à donner à leurs enfants, une liste de livres d'enfants éducatifs, des modèles et des indications de dimensions de meubles d'enfants, des recettes de repas spécialement conçus pour les enfants. Il sera décoré par des travaux d'enfants.

Chaque année, une importante exposition de travaux d'enfants sera organisée. Elle ne consistera pas seulement en une collection de dessins, de broderies, de découpage, mais en une succession de maquettes qui expliquera avec clarté et élégance la richesse des réalisations enfantines et l'importance éducative des activités de l'école maternelle.

#### III. — Le Jardin d'enfant dans la collectivité

L'organisation de rapports parfaits entre le Jardin d'enfant et les parents ne doit pas faire oublier à l'éducatrice l'activité qu'elle doit déployer en faveur de l'école maternelle au sein de la collectivité. La propagande pour le Jardin d'enfant doit utiliser la presse et la radio. A l'institutrice de rassembler tous les éléments (documents, statistiques, photos et reproductions diverses, dessins et travaux d'enfants) pour la réalisation d'articles ou d'émissions. Comme on voit, le champ d'activité d'une éducatrice de Jardin d'enfant est inépuisable.

R. U.

Sources : Erziehung im Sowjetischen Kindergarten (traduction allemande éditée par Volk und Wissen, Berlin (zone orientale)).

Monsieur TIW-OLL, Professeur au lycée Préah Sihanouk à Kq Cham (Cambodge) demande à correspondre avec une institutrice française pratiquant les techniques d'Ecole Moderne. Veuillez écrire directement.

©©©

Monsieur Chabaâne, Coopérative Tunisienne Enseignement Moderne, Place Halfaouine, 41, à Tunis, Directeur d'une Brienne (Yonne), C.C. Dijon 172 97.

Ecole de Classe à 16 kms de Tunis, désire correspondants en France et dans les divers autres pays.

©©©

Boîtes bois tourné, diamètre 70 mm, hauteur 80 mm., avec couvercle, convenant à pyrogravure, décoration. Vente facile pour coopérative. Franco par 20 minimum, 30 fr. pièce. Quantité limitée. Article intéressant. Coopérative scolaire

L'Association Nationale des Communautés d'Enfants (siège : 13, rue Racine, Paris (6<sup>e</sup>)) tiendra son VI<sup>e</sup> Congrès et ses Journées d'Etudes à Toulouse les 10, 11, 12, 13 et 14 novembre 1955.

Les thèmes mis à l'ordre du jour de ces Journées d'Etudes sont :

- 1<sup>o</sup> les enseignants et les communautés d'enfants ; leurs rapports et leurs responsabilités ;
- 2<sup>o</sup> les éléments constitutifs du prix de journée.

## ALLEMAGNE LE DESSIN LIBRE ET LES ECHANGES INTERNATIONAUX

On a souvent insisté sur la valeur des journaux scolaires comme élément de compréhension internationale. J'entends : des journaux scolaires qui, nés de l'activité libre de l'enfant, sont le reflet sincère de la vie enfantine et n'ont pas été gratifiés du « coup de peigne » du maître. De quoi peuvent s'entretenir les enfants ? De leurs jeux, de leurs camarades, de leur milieu familial et local. Ainsi, le journal scolaire, surtout quand il est illustré de gravures au lino, devient le miroir fidèle du milieu géographique et social dans lequel vit l'enfant et apporte au lecteur étranger une documentation irremplaçable, un élargissement de ses connaissances et de ses expériences.

Malheureusement, l'échange de journaux sur le plan international suppose que le maître soit familiarisé avec une ou plusieurs langues étrangères. Il faut bien avouer que c'est là un cas d'exception, et le souvenir que j'ai personnellement de certaines rencontres pédagogiques franco-allemandes m'oblige à constater que les maîtres allemands capables de parler un français correct, de même que les instituteurs français habitués à la langue de Goethe, sont une minorité.

Comment ne pas avoir recours, dès lors, à un moyen qui économise le truchement d'une langue et permet la compréhension immédiate : le dessin ? Oui, à condition que ce soit le dessin véritablement libre. Franz Cizek, le génial fondateur des « Wiener Jugendkunstklasse » (classes d'art enfantin) a apporté la preuve irréfutable que le dessin de l'enfant, quand il se pratique dans un milieu où sa spontanéité est respectée, se passe de la correction de l'adulte. La faculté de dessiner se développe comme les autres dispositions naturelles de l'individu, c'est-à-dire organiquement. L'adulte peut intervenir dans cette croissance et la compromettre — ce qui n'est que trop souvent le cas —. Cette évolution naturelle du dessin, vous la constaterez vous-même à la suite de l'expérience par exemple : Dans une classe à tous les cours, vous demandez aux élèves de dessiner un cheval. En disposant les dessins côte à côte, en partant de ceux des plus jeunes pour aller à ceux des aînés, vous constaterez que les dessins prennent corps à la façon d'un organisme dont certains détails n'apparaissent que tardivement — c'est le cas ici du sabot de cheval. Franz Cizek en a conclu qu'un

*dessin d'enfant n'est jamais faux, mais qu'il peut être faussé à la suite de l'intervention de l'adulte.*

Et pourtant, malgré l'évidence de cette constatation, on ne cesse de vérifier qu'elle passe pour lettre morte. Ainsi, durant cette année scolaire, j'ai tenu à faire de l'échange de dessins, la base de ma correspondance scolaire internationale. J'ai ainsi récolté des dessins d'enfants de France, de Belgique, d'Italie, de Finlande et d'Amérique. La malchance s'est-elle acharnée sur moi au point de ne me mettre en rapport qu'avec des maîtres tenant pour négligeable le dessin libre ou dois-je en conclure tout simplement qu'il n'a pas encore pénétré effectivement dans la majorité de nos écoles ? La plupart des « œuvres » qui me sont parvenues sont exécutées au crayon de couleur, procédé ingrat et sollicitant en quelque sorte la déformation et la falsification. Ici, des enfants dessinent sur du papier ligné, là, ils utilisent la règle sans vergogne. Mais le plus caractéristique est la réaction des maîtres au moment de l'expédition des dessins à l'étranger. Mécontents et un peu honteux, ils s'excusent en ajoutant : « Mes élèves ne peuvent guère faire mieux, car moi, leur maître, je ne sais pas dessiner ! »

La voilà bien, l'erreur fondamentale : Ces collègues sont persuadés que le rôle du maître est décisif dans ce domaine. Et l'est, en effet, dans la mesure où l'instituteur a le courage de se tenir à l'écart durant l'heure de dessin. Laissez vos enfants dessiner en paix et faites bon accueil à ce qu'ils réalisent. Puis, organisez dans votre classe une exposition permanente et laissez aux enfants eux-mêmes le soin de la critiquer.

Nous eûmes pourtant la chance, un jour, d'obtenir des dessins libres : ils nous furent envoyés par Suzanne Puset, de Beaune. Comment exprimer la fraîcheur et la joie que firent pénétrer dans notre classe ces peintures libres et hautes en couleur des petites filles de Beaune ? L'impression première ne pouvait tromper : il y avait là, à l'arrière-plan, une institutrice qui savait laisser ses enfants libres. Si son influence artistique pouvait s'exercer au cours de toute une scolarité, que d'espoirs permis ! Le dessin contrôlé témoigne souvent des œillères du maître alors que l'expression libre révèle parfois une fontaine vivifiante. Le milieu enfantin, ses activités, ses jeux et ses fêtes s'y reflètent fidèlement. Ainsi conçu, le dessin libère l'enfant et le prépare à devenir l'homme autonome et conscient de demain.

Gérard RAUH (Neustadt-Aisch)

Trad. : R. UEBERSCHLAG.                    Allemagne)

### Dixième Rencontre Internationale de Genève pour écrivains, journalistes et professeurs

*Débat sur les moyens de diffusion :  
presse, cinéma, radio, télévision.*

C'est le n° du 8 octobre de *Coopération* (Suisse) qui nous en donne un long compte rendu sous la signature de Jeanne Hersch.

Nous citons ici les paragraphes qui nous intéressent plus particulièrement et qui montrent que les idées sur lesquelles nous fondons notre pédagogie sont de plus en plus admises par des cercles élargis d'intellectuels.

André Chamson, parlant de langage et image, dit : « La prédominance de l'image ne risque-t-elle pas de favoriser la transformation des hommes en robots ? Une culture qui ne nous apprend pas à mieux vivre avec la nature et avec nos semblables, est une culture infirme. L'essentiel, c'est le sens de l'art de vivre, que l'on trouve dans les cœurs les plus humbles. »

Robert Dottrens affirme que : « dès l'Ecole primaire on devrait préparer les enfants à utiliser les grands moyens de diffusion avec discernement, attention et sens critique en leur faisant pratiquer,

à propos de films et d'émissions de radio, des exercices analogues à ceux de la « Lecture expliquée ».

Et l'auteur de l'article conclut avec mélancolie :

« Beaucoup d'hommes, semble-t-il, sont incapables de se passionner pour le problème à débattre au point de s'oublier devant lui, ou du moins de se subordonner à lui. Cette absence de désir de communication et de dialogue chez des « hommes de culture », me paraît un signe plus alarmant que les mauvaises émissions de la radio ou les films médiocres. »

## L'EDUCATEUR

André CONQUET : *Aspects de l'Éducation aux U.S.A. (L'enseignement et la formation professionnelle.)* — Coll. « Les enfants et les hommes ». — Ed. Vitte, Paris.

Les études sur l'éducation dans les divers pays sont faites d'ordinaire par des éducateurs. Cela a ses avantages, mais aussi ses inconvénients, surtout si l'on considère les destins de l'École, dans ses multiples rouages dans les complexes de vie et de l'avenir d'une nation.

Cette enquête est faite par un Ingénieur, Directeur Général des Ateliers, Ecoles d'Orientation Professionnelle et d'Apprentissage de la Chambre de Commerce de Paris. Elle nous présente les problèmes de l'éducation en U.S.A. sous un jour tout à fait nouveau et que nous aurions avantage à étudier plus à fond dans le cadre si complet de l'enquête.

*Enseignement du 1<sup>er</sup> degré* : Les tendances actuelles en sont ainsi résumées :

1. Ne jamais oublier que le développement de l'enfant se poursuit selon un rythme personnel ;
2. Individualiser l'enseignement au maximum ;
3. Utiliser les travaux des spécialistes du « développement de l'enfant » dans la mise au point des programmes d'enseignement ;
4. Rapporter les programmes aux besoins des enfants dans leur communauté de vie ;
5. Organiser le travail à l'École, autour des centres d'intérêts des enfants ;
6. Intégrer l'École à la collectivité ;
7. Mettre l'École au service des enfants.

L'auteur rappelle surtout la grande attention portée à l'entraînement à la lecture rapide pour lequel sont étudiés les mécanismes et les procédés techniques les plus favorables.

Notre pédagogie gagnerait à imiter en cela l'éducation américaine, sauf cependant pour ce qui concerne les techniques d'acquisition que nous croyons avoir très sérieusement améliorées.

Mais ce qui doit retenir tout particulièrement notre attention, c'est la création de *Musées pour Enfants*.

Il ne s'agit pas seulement d'ouvrir aux enfants les musées d'adultes avec leurs tableaux accrochés trop haut, les vitrines qui cachent plus qu'elles ne montrent, les étiquettes rédigées pour les seuls spécialistes.

Ce sont des musées spéciaux pour enfants qui ont été organisés et qui ressemblent dans une certaine mesure aux Maisons des pionniers soviétiques.

« Le fonds de la plupart des musées d'enfants est assez riche pour autoriser des « prêts » de collections circulantes, mises à la disposition des écoles qui les demandent, des hôpitaux ou des œuvres d'enfants... Le musée de Brooklyn a ainsi une collection de plus de 5.000 articles : spécimens d'oiseaux, de reptiles, d'insectes, dioramas, costumes étrangers, qu'une camionnette véhicule toute l'année d'institution en institution. »

Je pensais en lisant cette enquête que nos Groupes Départementaux pourraient prendre l'initiative en France de semblables réalisations : il y a tant de documents qui dorment, tant de trouvailles de nos écoles qui restent inutilisées. Il nous serait relativement facile de créer d'accord avec les offices de coopératives, des « maisons de l'enfant », qui seraient tout à la fois exposition permanente, but de visite et source, circulante, de documentation.

Qui veut essayer, en accord avec les organismes et les personnalités qui peuvent nous aider ?

Après avoir passé en revue l'enseignement du second degré et le supérieur, l'auteur s'attache plus particulièrement à ce qui est sa spécialité : l'enseignement professionnel en U.S.A.

Nous envoyons ce livre aux camarades de la Commission Enseignement Technique qui nous en reparleront peut-être à leur tour.

Nous notons seulement que, contrairement à son attente, l'auteur a constaté : que les tests divers sont moins employés qu'en France, que l'apprentissage ne semble pas être très méthodiquement poussé, que s'il y a quelques grandes écoles à organisation technique parfaite, il en est encore beaucoup aussi qui sont installées dans de vieux locaux désaffectés.

La fin du livre est consacrée :

a) aux associations éducatives spécialisées :

*l'American Vocational Association* — (A.V.A.) — qui groupe 31.000 membres avec des activités multiples, revue, organisme de recherches ;

*la Société Nationale d'Education des Etats-Unis* (N.E.A.) qui compte 425.300 adhérents ;  
une puissante *Association familiale* (*National Congress of Parents and Teachers*) qui groupe actuellement 8.822.694 membres actifs et constitue de ce fait une puissance considérable autour de l'École ;

b) au problème qui contrarie les efforts éducatifs, notamment :

— les Comics,

— le Cinéma,

— et surtout depuis quelques années la *Télévision*, dont le danger pour les enfants surclasse en profondeur et en étendue celui déjà si déplorable des comics.

Voici, trop brièvement résumé, un livre qui est, pour notre information de pédagogues, le plus riche et le plus objectif que nous puissions consulter. Nous en conseillons la lecture à tous les camarades qui sont désireux de mieux connaître l'éducation d'un des plus dynamiques pays du monde, de mieux la connaître pour, d'une part, éviter certaines erreurs, d'autre part, mettre à profit l'exemple de réalisations qui sont incontestablement tournées vers l'exigence du présent et les promesses et les doutes de l'avenir.

C. F.

CINÉMA : « La Strada » - Gelsomina

Le néoréalisme italien reste un sujet très actuel de discussions et de propagande plus ou moins favorables aux notions de l'artiste engagé et de la liberté totale.

Il est certain que, face à la production cinématographique mondiale, infestée d'érotisme, de mercantilisme — et autres ismes de l'américanisme — les matériaux bruts des derniers grands films italiens surgissent dans un contraste saisissant. Arrachées à larges poignées comme herbe sauvage au dos d'un talus, les belles images imposent cruellement sur l'écran la réalité prolétarienne. Une réalité bouleversante d'humanité et rendue plus amère encore par l'inconscience et l'insolence des affairistes et des parvenus, écœurants d'épaisse sensualité et de sadiques manigances.

Les contrastes, du reste, ne sont même pas nécessaires : Dans les conjonctures sociales actuelles, ouvrir simplement les yeux sur la fantastique aventure des hommes qui peinent, — sans préméditation ou discernement — donner vie à ces documents authentiques, c'est faire le procès le plus cinglant d'un régime à son déclin. Le scénario devient inutile. Le document porte en lui le jeu irrévocable de l'antithèse qui appelle une lutte et une conclusion. Avec ou sans l'appui de Dieu, dans le simple mécanisme des contingences quotidiennes, le cinéma italien est forcément révolutionnaire.

Ce mot grave va très loin. Nous voudrions en pressentir les résonances dans *La Strada*, le film admirable de Fellini.

*La Strada* ajoute à sa protestation sociale et humaine un aspect psychologique d'une loi de l'ingénuité, par nous découverte chaque jour dans notre fonction d'éducateur. L'ingénuité, c'est le global de l'enfance ; le point où le biologique et l'humain ne savent et ne peuvent pas se dissocier, emportés par l'énergie qui active le monde. C'est la création qui circule à travers des trillions de cellules et chaque molécule vivante est le domaine d'une primitive connaissance sans malice ni prétention.

Dans *la Strada*, l'ingénuité c'est *Gelsomina*, l'adolescente, imprécise au physique comme au moral, dont les grands yeux vagues enregistrent la réalité pour en faire un univers secret qui, quelquefois, affleure dans la mimique déconcertante d'un visage qui ne livre jamais qu'une parcelle de lumière.

Pour 10.000 liras *Gelsomina* a été vendue à un forain solitaire dont, en apparence, le mérite essentiel réside dans l'élasticité prodigieuse de ses muscles. Il emmène l'enfant vers la grande aventure bohémienne, prodigieuse de liberté mais aussi resserrée par les nécessités de la pauvreté : Couverts de nippes, ils mangent comme des chiens dans des gamelles « culotées », regardent défilier les paysages ; rêvent — chacun pour soi ; — couchent dans des hardes à l'intérieur de la plus cocasse

des roulottes; dorment côte à côte, elle sans arrière-pensée, lui, hermétique et dur, sans que transparaisse jamais le moindre signe de ses émois d'homme solitaire.

Et ce compagnonnage ne peut se raconter. Au delà des détails cruels, il est fait de noblesse et de haute vertu, mais tout se passe dans un domaine et dans des dimensions toujours pressenties mais impossibles à formuler. Tout est en plénitude globale, dans la puissance de l'indéterminé.

Cet indéterminé, c'est le décor naturel de l'âme crépusculaire de l'adolescente, irisée d'aube mais encore si loin de la conscience de son paysage intérieur ! Elle va, d'une seule coulée, glissant du rire aux larmes, du désespoir à l'enchantement, toujours au ras de ses sensations et aussi quelquefois, à la pointe de ses antennes. Dans cette existence élémentaire se prépare, à son insu, les grandes œuvres de la chair et aussi celles de l'esprit, si proche de l'illumination !

Toutes ces données impondérables, dont on ne peut parler sans les trahir, sont incluses dans d'inoubliables images d'une vérité si aiguë qu'elles sont à la fois touche de l'artiste et arguments du penseur. Le spectateur, à chaque instant, se dépasse par la magie du talisman : Gelsomina.

Elise FREINET.

CEB

*L'Ecole des Parents*, 47, rue de Miro-mesnil, Paris (8<sup>e</sup>), N° 10. Oct. 1955.

Avec ce numéro, l'Ecole des Parents achève la publication des conférences de l'année scolaire écoulée, dans lesquelles le dialogue parents-enfants a été étudié à la période de l'adolescence : M. Jean Chazal (*Du conflit familial au conflit avec la société*), a démontré de façon convaincante et en illustrant son cours de cas qu'il a examinés, comment tout ce qui perturbe chez l'enfant le besoin profond d'amour, de sécurité et d'affirmation de soi, conduit celui-ci à exercer son agressivité à l'égard de l'autorité familiale d'abord, et de l'autorité de la société ensuite.

Le Dr Berge a étudié *« Comment les parents peuvent aider l'adolescent vers sa maturité affective »*, par une attitude de confiance et d'encouragement, par le respect de la vie personnelle du jeune, et surtout en renonçant à l'énoncé de sentences et de principes moraux.

M. Debesse a traité du *« Conflit des générations »*, dont les sources viennent de la différence des âges et des mentalités; pour ne pas aggraver entre parents et enfants une coupure d'autant plus nette que les modes d'existence se transforment plus rapidement, il faut que les parents veillent à maintenir tout au long de l'éducation des rapports confiants, et que les jeunes gens, de leur côté, fassent un effort de compréhension; ainsi restera assuré le contact indispensable entre les générations.

## Journées d'études sur les Colonies de Vacances

Les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active organisent, avec le concours de la Jeunesse au Plein Air et de l'Union Française des Œuvres de Vacances Laïques, des *Journées d'études* consacrées à l'*Encadrement des colonies de vacances*, qui se dérouleront les 28, 29 et 30 décembre 1955 à la Maison de la Chimie, 28, rue Saint-Dominique, Paris (VII<sup>e</sup>).

En 1955, le sujet général : l'*Encadrement des colonies de vacances* sera étudié en quatre sections correspondant aux quatre postes de la colonie : moniteurs, directeurs, économes et personnel médical. Ces travaux, qui seront illustrés par une importante exposition, intéresseront à la fois les organisateurs de colonies de vacances, les responsables de services sociaux, ou le personnel pédagogique, médical et administratif des œuvres de loisirs de l'enfance et de l'adolescence.

Pour les inscriptions, les conditions de participation et pour tous renseignements complémentaires, s'adresser aux C.E.M.E.A., 6, rue Anatole de la Forge, Paris XVII<sup>e</sup>.

CEB

Monsieur UNAL, 2, Traverse de la Tine, à Millau (Aveyron), « Le Sapin de St-Julien de Piganol », ne paraîtra pas durant l'année 1955-56.

CEB

A. SÉGOT, à Rians (Var), informe ses correspondants qu'il a été muté à Le Beausset (Var), où il est chargé de la classe (G) C.P.-CEI. Quelques collègues chargés de la même classe pourraient-ils lui faire parvenir, pour le moment sans contrepartie, des spécimens de leurs journaux scolaires ?

CEB

Mme MIAILLE, institutrice, Coussay-les-Bois (Vienne), demande un correspondant pour la petite classe d'une école à deux classes de garçons. De préférence, un correspondant habitant près de la mer ou la montagne.

La classe, qui comprend : 11, CE2 ; 11, CE1 ; 18, SE et CP, a eu l'an dernier, un correspondant régulier.

CEB

« Les Gais Bambins », classe enfantine de Malrevers (Haute-Loire) seraient contents d'échanger leur journal et de correspondre avec des camarades — 8 enfants de 6 à 7, 10 enfants de 5 à 6, 4 de 4 à 5 ans — journal mensuel, échange des feuillets du Livre de vie.

Ecrire directement à Mme GUILLET, Malrevers, pour organiser la correspondance.

## Groupe départemental de la Manche

Réunion le jeudi 3 novembre, à 10 h., à l'Hôtel de Ville de Coutances. Travaux habituels, renouvellement du bureau ; l'après-midi, visite possible de la cathédrale (leçon d'histoire sur le moyen âge).

Les camarades sont invités à venir nombreux.

Pour la prochaine revue de la presse scolaire, que le journal « La Presse Cherbourgeoise » veut bien publier, les amis imprimeurs peuvent envoyer dès maintenant un ou deux de leurs meilleurs textes (un seul exemplaire, même manuscrit) à LECANU, Le Maupas, Cherbourg.

CEB

Le Congrès National 1955 de l'Office Central de la Coopération à l'Ecole, se tiendra à Paris, les 2, 3 et 4 novembre, au Centre National de Documentation Pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris (5<sup>e</sup>).

La Journée d'Etudes du 5 novembre aura pour thème : « Gestion d'une Coopération Scolaire et Education ».

Une fête donnée avec le concours des Sections artistiques des Coopératives scolaires de la Seine et Seine-et-Oise, aura lieu au Palais de la Mutualité, le jeudi 3 novembre, à 20 h. 30.

L'Exposition nationale sera inaugurée le jeudi 3 novembre, à 16 heures, au Centre National de Documentation Pédagogique, et restera ouverte jusqu'à fin décembre.

CEB

Qui pourrait fournir les paroles du disque Pathé PA 1248 (vendu par « Sudel », je crois), « Mon beau sapin » et « Voici Noël ô douce nuit », chantés par J. Planel.

GUIDEZ, Airvault (D.-Sèvres).

CEB

La classe de 7<sup>e</sup> année de l'Ecole de Travers (canton de Neuchâtel) Suisse, désire correspondre avec une classe de la région du Midi. Ecrire directement.

CEB

Par suite de difficultés matérielles, « Au Pays du Fer » ne paraîtra pas avant quelques mois. BLAIRVACQ (Thionville - Lycée) s'excuse auprès de ses correspondants à qui il reste fidèle.

Le gérant : C. FREINET



Coopérative Ouvrière d'Imprimerie  
AEGITNA  
27, rue Jean-Jaurès - CANNES  
Alpes-Maritimes - Tél. 935-59.