



29<sup>me</sup> ANNÉE

*Edition Culturelle*

# **l'éducateur**

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

**Paraît 3 fois par mois**

20 - 30 JANVIER 1957

**12-13**

# L'Educateur - Boulevard Vallombrosa - CANNES

## SOMMAIRE

DITS DE MATHIEU. — Les deux disciplines.....	1
C. FREINET. — La discipline scolaire.....	3
(grande enquête menée avec le concours de G. GROS, H. COUBLIN, P. FÈVE, R. FINELLE et M. X, instituteur de banlieue.)	
R. LAGER. — Les punitions autrefois.....	24
M. GOUZIL. — Notre XIII <sup>e</sup> Congrès.....	26
M. PIGEON. — Visite au Musée des Beaux-Arts de Nantes.....	28
J. JOSNIN. — Le Mitchourinisme.....	30
C. COIGNARD. — La dyslexie.....	34
Boris POLEVOI. — Le cas de l'aviateur Maressiev.....	38
M.-L. CABANES, A. ARCIER et P. CABANES. — La méthode naturelle d'écriture (fin).....	40
P. DELBASTY. — L'art enfantin.....	43
Paulette QUARANTE. — Une petite manifestation Ecole Moderne dans une Ecole de ville.....	47
R. FONVIEILLE. — Résignation (suite).....	49
Arthur C. CROFT. — La discipline à l'Ecole.....	55
Pr. RAMON COSTA J. — Diffusion de la technique Freinet.....	61
Jean BOREL. — Centre international de correspondance sonore.....	63
Hilda SANTUCCI. — Au jardin d'enfants de Pei-Mai.....	65
Elise FREINET. — Santé d'abord.....	67
C. FREINET. — Nos points de vue.....	69
Cinéma : « La plus belle des vies ».....	75
Livres et revues.....	76

## TARIF DES ABONNEMENTS

	France - Etranger	
L'Educateur (édition technologique), 2 numéros par mois.....	500	600
L'Educateur - Revue, un numéro par mois.....	700	800
Abonnement couplé .....	1.200	1.400
La Gerbe - Enfantine (journal pour enfants), brochures bimensuelles illustrées .....	600	700
Albums d'Enfants, 3 numéros par an (souscription).....	500	600
Bibliothèque de Travail (Editions Rossignol) :		
L'abonnement aux 40 numéros de l'année.....	3.200	4.160
L'abonnement à 20 numéros.....	1.700	2.210
Bibliothèque Enfantine.....	1.000	1.200
Souscription aux Films Fixes.....	1.000	1.200
B.T.T., supplément à Bibliothèque de Travail, 20 numéros par an.	700	800

Le montant des abonnements est à verser à la  
Coopérative de l'Enseignement Laïc, boulevard Vallombrosa, Cannes  
C.C.P. 115.03 Marseille

## Les deux disciplines

Je me souviens des longues soirées passées en été, sur le pas des portes, à écouter le récit que faisaient aux filles, de leurs aventures de régiment, les soldats permissionnaires.

C'est qu'en ce temps-là, au début du siècle, il y avait de la discipline. Il ne manquait alors, comme on sait, pas un bouton de guêtre. Pour une cravate non réglementaire ou des souliers mal cirés, au bloc ! Les jours de revue, les boutons de capote brillaient comme des miroirs, les paquetages étaient sans bavures, et les défilés avaient une majesté automatique qui mettait les larmes aux yeux des spectateurs.

Pas de rouspétance ! On ne vous demande pas votre avis ; vous n'avez qu'à obéir !

Nous avons connu l'envers de cette discipline quand officiers et soldats ont été engagés côte à côte dans leur vraie fonction qui était, non de marcher au pas, mais de se battre et nous en avons mesuré alors la vanité, la malfaisance et les dangers : elle était valable peut-être pour maintenir une forme extérieure qui fait illusion ; elle est caaque et négative dans les incidences du travail et du combat.

Quand il s'agit de se poster à deux à un créneau mortel ; quand on doit se traîner dans les tranchées, s'aplatir sous les obus, partir à l'assaut sous les balles, porter secours aux camarades qui souffrent et qui meurent, tout s'anéantit des règles spectaculaires : il n'y a plus alors ni alignement, ni salut, ni ordre formel, ni cravate, ni bouton de guêtre.

Et l'officier qui prétend commander en maître, comme à la caserne, est abattu par quelque balle perdue.

Mais le danger incite les hommes à retrouver la vraie discipline qui est ordre, obéissance stricte aux engagements consentis, cohésion autour des forces morales — galonnées ou non — qui s'affirment,entraide et fraternité.

Nous laisserons à la caserne ses alignements, ses pelotes et ses "compagnies de discipline". Nous réaliserons l'ordre, l'équilibre et l'harmonie dans une adhésion fonctionnelle à la discipline coopérative pour une éducation du travail.

# L'essentiel est de marcher !

Olivier. — *J'ai aussi un cours de morale, dans une école municipale.*

Jean-Christophe. — *Un cours de quoi ?*

O. — *De morale.*

J.-C. — *Quelle diable de sottise est-ce là ? On enseigne la morale dans vos écoles ?*

Olivier sourit. — *Sans doute.*

J.-C. — *Et il y a de quoi parler pendant plus de dix minutes ?*

O. — *J'ai douze heures de cours par semaine.*

J.-C. — *Vous leur apprenez donc à faire le mal ?*

O. — *Pourquoi ?*

J.-C. — *Il ne faut pas tant parler pour savoir ce qu'est le bien.*

O. — *Ou pour ne le savoir point.*

J.-C. — *Ma foi oui, pour ne le savoir point. Et ce n'est pas la plus mauvaise façon pour le faire. Le bien n'est pas une science, c'est une action. Il n'y a que les neurasthéniques pour discuter sur la morale ; et la première de toutes les lois morales est de ne pas être neurasthénique. Diable de pédants ! Ils sont comme des culs de jattes qui voudraient m'apprendre à marcher.*

O. — *Ce n'est pas pour vous qu'ils parlent. Vous, vous savez, mais il y en a tant qui ne savent pas !*

J.-C. — *Eh bien ! laissez-les, comme les enfants, se traîner à quatre pattes, jusqu'à ce qu'ils aient appris d'eux-mêmes. Mais, sur deux pattes ou sur quatre, la première chose, c'est qu'ils marchent.*

Extrait de « Jean-Christophe » de Romain Rolland.

# La discipline scolaire

*« Oui. Mais n'oubliez pas qu'elles étaient au plus dix, et leur maîtresse avec elles. Si elles avaient été soixante, et moi tout seul en face d'elles, avec la terre dans une main et le soleil dans l'autre, ne pensez-vous pas que je me serais enroué et abruti avant un quart d'heure ? De là le dogmatisme et le dressage d'esprits. Cela fait voir qu'il y a bien à changer dans nos écoles, si l'on veut qu'avec la science la République y entre. »*

ALAIN (PROPOS LIX.)

J'ai beaucoup hésité avant de déclencher le **scandale de la Discipline** dans les écoles des villes et les classes surchargées, et j'ai, naturellement, largement consulté nos camarades.

Pourquoi, dira-t-on, la discipline dans ces écoles seulement ?

Parce qu'il n'y a aucune commune mesure, techniquement et humainement parlant, entre la discipline telle qu'elle peut être pratiquée dans les classes que nous dirions normales, même si elles ne sont pas encore modernisées, des villages ou des bourgs et des écoles de ville privilégiées, et les réalités de la discipline qu'exigent les classes surchargées et tout spécialement les écoles-casernes, ces grandes usines qui malaxent la matière humaine, et dans des conditions et selon des techniques qui sont un défi au bon sens et au progrès.

Nous parlerons donc tout spécialement de ces classes. Il y a peut-être — et sans doute — nécessité pour les autres à étudier d'urgence l'instauration d'une discipline nouvelle, mais pour celles-ci, il y a scandale, et un scandale qu'il suffirait, je crois, de dénoncer avec une particulière précision pour que des mesures interviennent obligatoirement.

Il y a quelques vingt ans, on avait mené de même une ardente campagne en faveur des enfants martyrs. Cette campagne continue pour l'enfance délinquante et en danger moral. Elle a incontestablement porté des fruits. La nôtre fera des mécontents peut-être. Souhaitons du moins qu'elle puisse quelque peu renverser la vapeur sur une pente qui mène à la faillite totale de l'École, qu'elle soit moderne ou traditionnelle.

Ce n'est donc pas sans appréhension que nous engageons la lutte.

« Si nous condamnons publiquement des faits précis, nous écrit un camarade de ville, nous condamnons des maîtres pris en particulier ; nous suscitons peut-être des enquêtes qui se traduiront inévitablement par une action contre les maîtres et contre l'École et qui pourraient amorcer des campagnes politiques regrettables. »

« Je connais beaucoup de maîtres — et j'en suis — écrit un autre camarade, qui ont recours à la discipline sans pour cela que les enfants leur en tiennent rigueur... J'ai 35 élèves dans ma classe, le temps passe vite, et les enfants groupés en équipes, me remercient d'introduire dans leur classe ce minimum de discipline qui leur permet de travailler en toute quiétude et indépendance d'esprit ».

Pour éviter tous malentendus, situons bien le débat au préalable.

Aussi bien, ne discutons-nous pas dans l'idéal. Nous ne sommes pas de ces théoriciens qui peuvent se payer le luxe de solutions apparemment parfaites, mais qui ne sont pratiquement valables pour personne. Nous sommes des instituteurs qui avons à vivre et à travailler tous les jours avec les 25, 30, 40, 50 ou 60 élèves de nos classes. Nous savons tous la nécessité de l'ordre et de la discipline. Nous constatons que, dans certaines conditions au moins passables, et quelles que soient les méthodes employées, cette discipline peut se maintenir sans drames ni scandale, même si l'instituteur use de punitions et de récompenses, même s'il est parfois d'une sévérité exagérée. Nous présenterons en fin de nos enquêtes, avant le Congrès, des solutions que nous préférierions mieux compatibles avec l'éducation, le progrès et l'humanité. Mais, nous le répétons, le scandale ne touche, heureusement que très exceptionnellement les écoles de villages ou de bourgs, ou celles qui, privilégiées, fonctionnent en ville dans des conditions acceptables. Pour toutes ces écoles les maîtres pourraient répondre souvent comme notre ami Hourtic (Gironde) qui nous dit laconiquement :

« Les effectifs sont convenables, les locaux très améliorés, les enfants nous aiment et nous les aimons. Aussi la discipline n'entre-t-elle que fort peu dans nos préoccupations pédagogiques ».

C'est dire combien nous tenons à marquer dès ce début que la pédagogie le dévouement et la responsabilité des éducateurs ne sauraient être incriminés dans les situations et les faits que nous allons révéler. **Ce sont les condi-**

**tions de travail qui sont à l'origine du scandale et de la discipline.** Les instituteurs y sont impliqués, hélas ! Ils en sont parfois malgré eux les instruments et toujours les victimes. Que ces mêmes instituteurs accèdent à des classes où les conditions de travail sont plus normales, à la ville ou à la campagne, le scandale cessera presque automatiquement dans leur classe à moins que la fonction ne les ait totalement déformés et perversis. L'inverse est, hélas ! vrai. Il est de nos adhérents qui, incorporés dans les écoles-casernes en sont réduits, eux aussi, à faire mettre les mains sur la tête.

Ce sont ces conditions de travail que nous allons dénoncer pour en dire le scandale. Les instituteurs y sont inévitablement mêlés, comme le mécanicien est mêlé aux débris du train qui déraile. Il y aura malheureusement quelques instituteurs qui ne comprendront pas et n'accepteront pas notre distinction et qui se considéreront comme diffamés. Les raisons de notre campagne sont trop graves pour que nous hésitions. Il y va de la dignité et de l'avenir de l'École.

Et si nos ennemis profitent demain de nos arguments pour essayer de déconsidérer notre essentiel laïque ? Il nous resterait alors la ressource de mener parallèlement d'autres enquêtes qui révéleraient comment les mêmes causes déterminent partout les mêmes maux et que ce n'est pas une discipline traditionnellement autoritaire qui résoudra les problèmes.

Reconnaître certaines tares et faiblesses d'un grand organisme public tel que l'École, lutter pour que prennent conscience de ces insuffisances éducateurs et parents, chercher les solutions possibles, sont les démarches normales d'une opération qui, même scabreuse au début, devrait être par la suite payante et bénéfique.

Nous dirons enfin que nous sommes contraints à cette action, par l'impasse où nous rejettent l'insuffisance des locaux et la surcharge des classes. Si cette tare devait s'étendre encore, si d'habiles regroupements devaient rationaliser la répartition des effectifs, nos techniques auraient vécu et s'anéantiraient avec eux tous nos rêves d'une école susceptible de former les citoyens et les lutteurs de demain. Il n'y aurait plus que la caserne où une discipline autoritaire sans faille préparerait les régimes obscurantistes de demain.

**Nous ne redirons jamais assez que l'insuffisance des locaux et la surcharge des classes constituent le plus dangereux sabotage qui, depuis vingt ans, ait menacé l'École laïque.**

Nous n'avons pas le choix : ou remonter le courant ou faire faillite.

Nous remonterons le courant. Nous comptons pour nous y aider, sur la compréhension des parents et des éducateurs, sur le courage des défenseurs de l'École qui sauront regarder le danger en face et agir ensuite en laïques conséquents, en démocrates, en hommes.

C. FREINET.

## Des sources de la discipline autoritaire

*Notre ami Gros a travaillé longtemps dans des écoles de villages. Pour des raisons indépendantes de sa volonté, il a dû rentrer en ville. Voici ses réflexions.*

### I. — LE « COMPLEXE ELEVES-MAITRES »

« La question de la discipline est plus particulièrement *tragique* dans les écoles de villes » écrit Freinet. Tragique est le mot exact, sans exagération, et plus encore pour nous éducateurs de l'École Moderne qui ne saurions nous résigner à cette « dégradation de la fonction enseignante ».

Voici donc ce complexe élèves-maitres qui se poserait ainsi :

1°) Obligation où se trouvent les enfants de vivre dans un milieu qui ne leur convient pas ;

2°) Obligation qu'on fait à l'enfant de s'astreindre à des tâches qui ne l'intéressent pas (efforts à vide).

Personnellement je suis convaincu que le deuxième point de ce complexe n'est que la conséquence du premier. En effet, les conditions de travail sont telles, pour la majorité des enseignants, que même les meilleures volontés se heurtent à de telles difficultés matérielles dans leur effort de rénovation, qu'elles ne peuvent obtenir de résultats efficaces et durables.

Je m'explique : treize années d'enseignement dans quatre milieux différents avec ce que j'appellerais une « état d'esprit pédagogique » identique, m'offrent, avec une évidence irréfutable — et cruelle — l'illustration de cette affirmation de Freinet : « Il y a une solution, la seule : vingt-cinq enfants par classe dans une classe équipée pour le travail ».

### II. — LES FACTEURS DE LA DISCIPLINE

Dans mon cas particulier, ils résultent d'une comparaison qui pourrait presque s'inscrire dans un tableau. Il s'agit probablement d'une banalité, mais un truisme que l'on redécouvre pour son propre compte cesse vite d'en être un.

Milieu	Locaux	Effectifs	Discipline
Village 400 habitants	Suffisants	17 élèves (classe unique)	Coopérative
Village 4.500 habitants	Suffisants	35 - 40 (C.P.)	Autoritaire
Village 100 habitants	Suffisants	21 (C.M. - F.E.)	Coopérative
Ville 100.000 habitants	Exigus (3 x 7)	21 (C.P.)	Autoritaire
Ville 100.000 habitants	Suffisants	35 - 40 (C.E.)	Autoritaire

Je précise que j'entends par discipline coopérative une discipline basée sur la libre discussion concernant le travail individuel et coopératif des enfants avec ou sans journal mural et en tous cas *sans* punitions traditionnelles (piquets, lignes, retenues) — comme je l'ai exposé il y a cinq ans environ dans *L'Éducateur* — la discipline autoritaire étant celle qui repose — au moins partiellement — sur l'emploi ou la menace de sanctions : lignes, retenues, privation de récréation — les chatiments corporels étant exclus (pour de multiples raisons).

Ceci dit, qu'apparaît-il à l'examen de ce tableau ? Que ce qui a conditionné l'emploi de telle ou telle discipline a été — pour moi au moins — avant tout la question des *effectifs* et des *locaux*. En effet dans les premier et troisième cas, j'ai pu avec les moyens du bord et la collaboration des enfants, m'organiser pour pratiquer en partie et progressivement les techniques Freinet, et de cette organisation une discipline nouvelle est née tout naturellement. Je ne m'y étendrai pas. Mais je le note pour montrer que si, aujourd'hui, je ne puis agir de la même façon, c'est absolument contre ma volonté.

### III. — LA DISCIPLINE A L'ÉCOLE « DE VILLE »

Ici se cristallisent les différents aspects du problème : pourquoi employer cette discipline ? Quelles en sont les conséquences ? Quelles sont les tentatives d'y remédier ?

#### 1°) LES CAUSES.

a) *L'enfant*. — Les principaux traits qui le différencient à mon avis, de l'enfant des campagnes, sont, chez nous, sa nervosité, son aptitude à la discussion, et aussi la violence de ses réactions de défense (dûe à l'insuffisance de celle-ci). Evidente influence du milieu.

b) *Locaux, matériel, effectifs*. — Même suffisants, lorsque les enfants sont assis, nos classes ne permettent pas le déplacement et le groupement de tous les élèves devant une gravure, ou un objet ou pour un chant par exemple. Il est rarement possible d'y installer une ou deux longues tables de travail manuel ou dessin. Un camarade disposant d'une classe très vaste a pu ainsi constituer un véritable atelier de peinture alors que je n'ai pu moi-même organiser quelque chose de décent.

— Une seule armoire bibliothèque permet de serrer le matériel — deux étagères sur quatre seulement sont accessibles aux enfants.

— La moitié des élèves est dotée actuellement de tables individuelles (17) avec chaise et tiroir. L'autre moitié occupe des bancs à deux places — inclinés.

— Le sol est constitué par un plancher — et très sonore.

— La cour est beaucoup trop petite : 250 enfants s'y « côtoient » aux récréations. Les portes des W. C. sont à demi hauteur et naturellement les préaux insuffisants.

c) *Organisation pédagogique*. — Mais n'est-elle pas elle-même une conséquence ? En effet, j'admire ceux de nos camarades qui ont pu dans de telles conditions de travail — et d'isolement — réaliser nos techniques à plus de 15, ou disons 20 %. L'instrument essentiel dans un tel cadre reste *la leçon*, et c'est bien le seul véritablement, officiellement, reconnu. Pas question d'individualisation du travail et de la recherche, pas question d'équipes de travail pour observer, mesurer, créer. Où les logerait-on ? Comment les aiderait-on ? Comment les contrôlerait-on ? Et c'est si vrai que les « leçons d'essai » des normaliens, en sciences, se font avec *10 élèves seulement*. N'est-ce pas une confirmation implicite de nos raisons de revendiquer ?

Je ne crois pas que l'on puisse sérieusement donner à l'enseignement « un grand bain de réalisme » en essayant de « conduire » l'observation d'un objet par 35 ou 40 enfants.

## 2°) LES CONSEQUENCES.

Une assez longue étude des cadres de notre travail était nécessaire pour nous amener à quelques conséquences parmi une multitude d'autres. En voici.

a) Les enfants sont condamnés à 5 ou 6 heures d'*immobilité* et de *silence* : conditions mêmes de « l'efficacité » de la leçon magistrale : qu'elle soit expositive, ou interrogative (dite « de découverte »). Et le plus grave : *quel que soit leur âge*, 6 ou 14 ans. En cas de violation de la règle... quoi d'autre que la sanction ? C'est le problème du « *bruit* ».

b) *Pour la leçon magistrale*. Deux cas : elle *intéresse* l'enfant ou pas. Je dois dire qu'avec les enfants du C.E., je n'éprouve pas la plupart du temps cette difficulté : esprits neufs, curieux, avides, c'est plutôt la difficulté opposée ; un intérêt — au moins momentané — envahissant. Tous veulent répondre, parler. D'où discipline : doigts levés, attente, bras croisés... etc... Et comment obtenir tout ceci ?... la sanction ?

c) Ici encore se place la question du *bavardage*. Evidemment, c'est la soupape contre l'ennui. Quoique, peut-être, pas aussi simple. Mais, en tous cas, combien favorisé par la promiscuité de deux par bancs, très serrés, qui déclenche encore tous les processus de distraction : taquineries de voisin à voisin, etc. Comme par hasard, les enfants qui disposent d'une table personnelle assez grande troublent moins la classe que ceux « des bancs » : pas de crayon qui roule, d'ardoise qui tombe, etc.

d) *Entrées et sorties* nécessitent aussi le cérémonial : rangs, mains au dos, lenteur... dont je riais au film « L'École Buissonnière ». Je ne ris plus. Sans le cérémonial, c'est l'explosion ou la ruée vers la porte... Pourtant... pourtant : on s'arrête très volontiers au panneau d'exposition de gravures et de textes libres, malgré la récréation qui « mugit » au dehors... Oui, mais... Allez ! Circulez ! Il est indispensable de fermer à clef la porte du vestibule pour que le maître de service puisse surveiller... Et c'est vrai : c'est indispensable.

D'ailleurs : un problème encore pour nous : n'est-il pas vrai, qu'au moindre désordre, de bonnes âmes seraient là pour murmurer : « Encore les « méthodes nouvelles »... » ? C'est si vrai que cela s'est produit il y a deux ans dans ma propre école.

e) *Les sanctions*. — Pendant des mois, je n'ai pu m'y résigner. Peut-être aurais-je réussi avec des enfants plus âgés, à la mémoire plus « sensible » au raisonnement ? Je n'en sais rien. Actuellement, dans ma classe, elles existent, uniquement dans le cadre du règlement, d'ailleurs : mauvais points entraînant la retenue, sous l'aspect surtout « invisibles mais présentes ». J'ai, hélas ! un cahier de mauvais points. Je n'en suis pas fier, bien qu'il affecte une modeste partie de l'effectif seulement. Mais j'ai connu autre chose... Je justifie toute sanction, je ne l'applique pas mécaniquement. Je suis en conflit permanent avec Dürckeim et autres. Je sais... Mais cela ne suffit pas pour me donner du contentement. Je me souviens qu'être un éducateur était toute autre chose. Je regrette tant de travail gâché, de richesses perdues.

f) *La cour*. — N'étant pas mon domaine permanent et propre, je ne la peindrai pas longuement. Plusieurs tentatives d'interdiction de courir ont été faites. Je ne sais si elles réussissent, ailleurs. Je sais qu'ici elles échouent et que l'aspect d'une cour où l'on re-crée ses forces mentales, ressemble certainement beaucoup à celui d'une « fosse aux ours », comme dit Freinet : avec cette réserve que les ours seraient enragés. Le jeu primordial est « la bagarre ». De feinte, elle est vite réelle. Intervention du maître : « M'sieu ! On s'amuse ! ». Grands, moyens,

petits du CP qui viennent de la maternelle, grouillent dans la fosse qu'on ne traverse pas sans risquer quelque chose. Voyez-vous, voyez-vous avec vos yeux de père, les petits de 6 ans, plaqués contre les murs, pratiquement terrorisés pendant tout le premier trimestre ?

Belle école de modération et de paix ! « Arrêtez-les », nous dit-on ?

Comment ? S'il vous plaît ? Il n'y a plus qu'un moyen : plus de récréations !... Je pense à mes enfants des campagnes, qui avaient pour s'ébattre leurs grandes cours en pleine nature quand ce n'était pas cette nature elle-même, avec ses champs, ses aires, ses collines et ses rives... Mais qui y pense aussi ?

Enfin, détail non négligeable, les petits *n'osent pas* aller aux cabinets pendant les récréations — et pour cause (voir plus haut) — ; il en résulte des dérangements de la classe... ou autres incidents désagréables avant tout pour l'intéressé.

g) *Le comportement de l'enfant.* — Malgré tout cela, j'ai l'impression que les enfants encore jeunes (C.E.) ne sont pas encore « saturés » de l'école, ceci mis à part que leur état d'agitation, en fin de journée, de semaine, de trimestre, suit un « crescendo » qui apparaîtrait au moins averti. Cependant, pour les plus grands, si j'en crois certains collègues, il n'en est pas de même, et leur état « oppositionnel » semble plus accusé. Ce qui est patent, en revanche, c'est l'impossibilité d'une attitude constamment, et envers tous, humaine : c'est-à-dire d'homme à enfant, et non de pédagogue à élève. D'où, deux hommes en un : l'instituteur, l'homme. Et donc, par réaction, disparition de l'enfantine confiance ou, tout au moins, atténuation de celle-ci. Comment y aurait-il des rapports humains avec une masse ? Camus a dit : « Pour lutter contre l'abstraction, on est souvent obligé de lui ressembler ». Le grossissement des effectifs est aussi une abstraction. L'enfant, dans la masse, ne voit plus dans le maître un guide amical, ferme mais compréhensif, il ne voit plus que le « Maître » — sans l'acceptation de conducteur de disciples, bien entendu, mais plutôt avec celle de maître absolu.

Autre réaction qui saute aux yeux : *l'attitude morale de l'enfant* est, en général, celle du « pas vu, pas pris ». Chez les petits, ceci est si flagrant que la disparition de l'Autorité physique — autrement dit le maître — hors de leur champ visuel, amène très rapidement une agitation vite désordonnée. C'est le fameux « coup du regard », dont parle la revue « Enseignants du Monde ». En somme, le coup classique du dompteur de fauves : Bel apprentissage moral que celui qui est basé sur la peur du gendarme !

h) *L'attitude des parents* est difficile à déterminer dans sa généralité : la majorité d'entre eux n'a aucun rapport avec les maîtres. Sur les 10 pères ou mères de famille que j'ai pu rencontrer depuis le début de l'année, neuf m'ont dit la même chose : « Punissez-le ! ». Quelles que soient les possibilités ou même les résultats scolaires de l'enfant : « Soyez sévères », m'ont dit les parents d'élèves classés (puisque nous classons) dans les 10 premiers, les 10 moyens ou les 15 derniers. La punition est donc la panacée universelle... la seule.

Mes tentatives d'explication des difficultés matérielles ou d'effectifs sont accueillies avec scepticisme ou indifférence (surtout).

Voilà. Il resterait des pages et des pages amères à écrire, bien que la sensibilité à tout cela s'émousse — et c'est peut-être le plus grave. Il resterait à poser une multitude de questions : notre école a-t-elle abandonné son idéal d'éducation pour être un simple distributeur d'automatismes ? les enfants des villes, éternels prisonniers des murs de pierre, seront-ils toujours destinés à quitter les murs étroits de leur maison, pour ceux plus étroits encore des écoles casernes ? Continuera-t-on longtemps à construire de telles écoles usines ou fourmilières où la connaissance de la psychologie des foules serait plus nécessaire à l'éducateur que celle de la psychologie de l'enfant ? Peut-on se

dire « laïque » si l'on ne pose pas au préalable ces problèmes ? ... Allons, les points d'interrogation se succéderaient longtemps.

### 3°) DES REMEDES.

Chaque maître réagit évidemment selon son tempérament et ses conceptions. J'ai tenté, je tente encore, de maintenir ce que je peux des techniques qui m'ont donné tant de satisfaction dans le passé. On me dira : « Qu'es-tu allé faire en cette galère ? » Bon. Mais cela résoud-il le problème ? Donc, j'ai essayé de continuer quelques-unes de nos techniques.

Imprimerie ? Difficulté d'initier rapidement de jeunes enfants qui changent tous ou presque chaque année et n'ont jamais imprimé. Car alors : comment occuper les autres d'une manière assez passionnante pour eux pour qu'ils n'envient pas les imprimeurs.

Peinture ? 34 à la fois. 16 autour de 4 tables rapprochées en deux groupes. Bon. Mais les autres ? Nécessité de réduire la fréquence. Difficulté des interventions individuelles pourtant indispensables dans toute méthode naturelle... Et la négation de tout : nécessité de la discipline formelle.

Calcul vivant ? Manipulations ? Pesées ? Par combien à la fois, s'il vous plaît ? Deux. Trois. Est-ce là vraiment le contact avec le réel ?

Fichiers auto-correctifs ? Je les ai. Je les apprécie... Et j'aimerais qu'un camarade me dise comment il s'en sert avec 35 enfants.

Il me reste le texte libre — à demi motivé, bien sûr — et la correspondance. L'engouement des enfants pour ces débris de mon naufrage me montre éloquentement ce que pourrait être une vraie classe « moderne ».

« Mais alors, finalement, tu travailles, à peu de choses près, comme un de tes collègues en 1900 ? » Force m'est de dire oui. Avec cette différence notable que lui ne travaillait pas sur le même « matériau » humain. Le « matériau » actuel, terriblement conditionné par le milieu et son rythme de vie, par ses résonances psychiques, est autrement compliqué à manipuler. Ce ne sont pas des remèdes 1900 ou des interventions chirurgicales partielles qui répareront nos maux. Avec cette autre différence que mon collègue 1900 pouvait avoir, lui, bonne conscience.

En bref : où en suis-je donc arrivé ? C'est que tout effort sur le plan individuel est quasiment inutile. Je ne dis pas que nous l'abandonnerons : ne pas admettre nous conduit déjà à essayer de changer, dans notre sphère, un tel état de choses. Je dis que mes remèdes personnels sont une goutte d'eau dans la mer, que je suis réduit à l'impuissance : c'est-à-dire que, pour limiter les dégâts, je dois employer des procédés disciplinaires qu'aucun adulte n'admettrait qu'on lui appliquât. Je dis que je le fais en toute conscience — mauvaise — puisque c'est Montaigne qu'on m'a donné comme guide à l'École Normale ; Montaigne : écoutez-le (à peu près, car je n'ai pas la citation sous la main).

« Je hais toute contrainte en la formation d'une âme tendre que l'on dresse pour l'honneur et la liberté, et tiens que ce qui ne peut se faire par raison ne se fait jamais par la force ou par la ruse. »

J'ai longtemps eu sous les yeux, quotidiennement, cette citation, jusqu'à ce que la pudeur m'oblige à la faire disparaître.

Car, ou Montaigne nous a-t-il induit en erreur, ou nous ne sommes plus préoccupés, désormais, de former des âmes tendres que l'on dresse pour l'honneur et la liberté.

## ECOLES CASERNES !

*D'aucuns semblent insinuer parfois que nous exagérons quand nous dénonçons l'effort surhumain et inhumain qu'elles imposent aux éducateurs --- et aux enfants aussi.*

*Notre ami Coqblin a été pendant longtemps le prototype du Directeur d'Ecole ouvrier de l'Ecole Moderne, dont les réalisations ont été souvent citées en exemple parmi les écoles de villes.*

*Or, voyez comment, au moment où il prend sa retraite, Coqblin juge l'aggravation catastrophique de conditions de travail qui ont assombri les dernières années de son activité.*

Oui, c'est bien un scandale : Double, si, à la fois, une trop grande collectivité d'enfants vit dans des locaux insuffisants. Double, également, du fait qu'il y a deux victimes : l'enfant et l'éducateur.

Du reste, certaines villes l'ont compris, et l'on peut citer Dijon qui, dans les nouvelles écoles primaires qu'elle a construites, s'est arrêtée au nombre de 7 classes par école. C'est largement suffisant. Quel progrès, à côté des casernes comme celle que je dirigeais, à 14 classes. Il y avait, du reste, trois écoles de filles avec C.C., de 17, 18 et 21 classes !

En ce qui me concerne, voici quelques précisions :

1° 500 élèves.

- Locaux gais, vastes, bien équipés ;
- Matériel d'enseignement individuel (par classe) ou collectif (pour l'école) moderne et assez important.

Le scandale était donc simple : trop grande collectivité d'enfants avec tous les inconvénients que cela engendre.

Il devenait double du fait que les enfants en souffraient, et que les maîtres en souffrant également, en arrivaient à opérer d'une façon idiote pour maintenir une discipline relative et un ordre minimum.

*Les enfants.* — Malgré deux récréations distinctes, les petits retrouvaient les grands aux rentrées du matin et de l'après-midi.

Inévitablement, il n'y avait plus place pour eux.

Ils ne jouaient plus librement. Certains passaient une partie de la récréation dans la crainte. Les plus jeunes (CP ou CE) se fatiguaient de l'état de choses. Faire rentrer, sortir, évoluer collectivement 500 élèves, c'était long, et cette longueur de temps était l'invitation aux « coups irréguliers », aux réclamations, à l'indiscipline.

Tous les jours :

« M'sieu y m'insulte !

— M'sieu y m'attaque ! »

Cela créait souvent un état de nervosité inimaginable, et les moindres changements de température (vent, pluie persistante, neige...), les moindres événements du quartier, les grandes manifestations de la ville, etc., avaient, de ce fait, beaucoup de prise sur nos élèves.

Les récréations devenaient infernales, parfois.

Nous avons (15 années de mon séjour là-bas) accompli nos surveillances régulièrement. Et, chez nous, il y avait la certitude que si nous n'avions pas opéré aussi ponctuellement et strictement, nous aurions eu à déplorer des blessés graves, voire même un mort ou deux dans l'année. Ceci sans exagération, ... malheureusement.

Car, avec un terrain aussi bien préparé, l'influence des tristes journaux dits d'enfants se faisait immédiatement sentir. Dans l'état quasi-général de nervosité, les cas de brutalité surgissaient inévitablement.

Et nos enfants étaient, pour la plupart, de bons milieux familiaux, et ni mieux ni pire qu'ailleurs. Notre quartier n'avait pas de taudis. Quartier neuf, très aéré.

Il nous était très difficile d'obtenir collectivement quelque chose dans la cour. Ex. : 15 ans, nous avons lutté pour conserver une haie de troènes à peu près « intacte » devant les w.-c.

Nous y sommes arrivés en interdisant le jeu dans 1/5 de la superficie de la cour !

Nous n'obtenions des rentrées très correctes que de temps à autre, après nous être fâchés violemment. Autrement, ce n'était que de l'à peu près. Et, sans nul doute, nous serions tombés, en peu de temps, dans l'indiscipline, le bruit extrême, les choses qui portent préjudice aux autres, aux classes voisines, à toute l'école — s'il n'y avait pas eu un « chien de quartier ».

Ce rôle était toujours celui du Directeur ou de la Directrice car, souvent, les collègues, fatigués, se déchargeaient sur lui ou sur elle.

Anecdote :

Deux filles parlent :

« Tu ne connais pas la Directrice ?

— Non.

— Ben, celle-là, là-bas, en bleu.

— Ah ! c'est donc celle-là qui gueule tout le temps ! »

Pour moi, que de temps perdu, et quelle fatigue à faire le gendarme pour maintenir une vie possible dans l'école, et ne pas démolir cette synchronisation nécessaire dans un établissement caserne.

Bien entendu, que de mauvais exemples, mauvaises paroles dont faisaient immédiatement leur profit trop d'enfants. Ceci, incontrôlable !

Et, alors, nous en arrivions aux punitions. Presque journellement, c'était une épreuve de force entre eux et nous, « agrémentée » parfois d'une histoire lamentable où la police venait mêler son nez (presque toujours : vols, école buissonnière).

Cette partie de ma tâche a certainement été la plus désagréable, la plus décevante.

Il y avait en moi deux hommes :

- Celui de l'école (dont je viens de parler) ;
- Celui de la classe, tout différent.

Là, au moins, j'étais heureux, et tant que les effectifs ont été entre 20 et 25, la discipline était une chose inexistante, au sens étroit du terme. Ceci dû, bien entendu, à l'emploi de nos techniques, à la fois instructives et éducatives.

J'ai pu faire l'expérience que j'ai relatée dans l'*Ecole Libératrice*.

Nos étapes furent celles-ci :

- plus de classements, plus de notes ;
- plus de récompenses ;
- fonctionnement du self government ;
- plus de punitions.

Cela m'a demandé des années.

*Remarques.* — Plus de récompense ne voulait pas dire plus de louanges.

Plus de punitions ne voulait pas dire plus de remontrances ou de blâmes.

J'ai vécu heureux dans ma classe alors que, dans l'école, certains jours, j'en étais exaspéré.

Puis, les effectifs ont monté, monté, des maîtres ont manqué, mes charges directoriales se sont amplifiées. Il n'y a plus eu de classe véritablement possible pour moi. La part éducative a disparu presque totalement de mon travail. Ce travail haché, peu suivi est demeuré à peine instructif, tant il était irrégulier et, lors de ma dernière année, j'en suis revenu peu à peu aux punitions. Même en essayant de les rendre pas trop absurdes, je ne suis arrivé à rien de bon. Je n'ai plus eu de bonne mentalité collective de la classe. Et, à échelle réduite, ce fut une nouvelle épreuve de force entre « eux » et moi — sans profit, on peut en être sûr.

Je répète que nos garçons, dans leur totalité presque, étaient de bons garçons. Parmi eux, comme partout, il y avait de bons et de mauvais élèves.

Leur grand nombre vivant en collectivité, nous obligeait à leur façonner une vie scolaire, une cadence de travail, une forme de détente (si l'on peut appeler détente le quart d'heure passé à plusieurs centaines dans une cour) contraires à leur santé physique et morale.

Les plus jeunes n'y comprenaient parfois rien parce que jeunes et innocents.

Des petits de six ans disaient à ma femme :

« Pourquoi il se fâche, Monsieur le Directeur ? »

Pourtant, il fallait à la brutalité répondre par... la brutalité, car nous étions à la limite permise. Ces petits ne comprenaient pas pourquoi la récréation était stoppée brutalement ou supprimée.

Le malheur est que nous sentions l'inefficacité des sanctions. Certes, nous obtenions un calme momentané, nous évitions l'anarchie et l'accident. Mais où était l'œuvre éducative, l'élévation du jeune individu confié à nous.

Certains jours, nous étions des dompteurs !

Toute ma vie, je verrai les figures renfrognées, malgracieuses de tous les maîtres ; certains jours où la masse des 500 avait été impossible. J'en étais, et les autres aussi, éccœuré.

## A quand le matricule ?

*Même témoignage de notre camarade Fève, Directeur d'Ecole à Thaon-les-Vosges (Vosges).*

Il est exact que la situation des Ecoles de Villes est parfois peu tenable. Les enfants des villes ne sont pas les mêmes que ceux des campagnes. J'en parle par expérience personnelle. Les locaux des campagnes sont sans doute défectueux, quoique la loi Barangé ait permis aux communes de belles réalisations. Mais il n'y a aucune comparaison avec l'atmosphère de nos Ecoles-casernes.

Mes plus belles années d'éducateur se sont passées pendant 25 ans à l'Ecole rurale où le problème de la discipline ne se pose même pas.

L'Ecole-Caserne de la ville, où l'on entasse les enfants comme de jeunes recrues ne peut avoir qu'une discipline de caserne. Pour peu que cela continue, on donnera aux enfants une plaque matricule qu'ils porteront au cou. Ce sera plus facile pour retrouver les délinquants au fichier du directeur.

L'Ecole de ville est saturée. Il n'y a plus possibilité d'ajouter une seule table dans les classes. Il faudrait reculer les murs. On utilise les salles annexes : de dessin, de gymnastique, de travail manuel, quand ce ne sont pas les installations sanitaires qu'on supprime pour faire des classes.

Dans de telles conditions, il n'y a pas d'autre discipline possible que la discipline militaire. 250 enfants qui courent, cela fait trop de bruit, et il faut « clouer les becs ».

Quant aux cours toujours trop petites, il faut y placer les enfants, classe par classe.

Je passe sur la fatigue des maîtres, que la présence hallucinante de tant d'enfants épuise. Je passe sur toutes les interdictions à prononcer pour éviter les accidents.

Oui, il faut dire aux parents et au public ce qui se passe, et ce qui arrivera si l'on n'y porte remède à bref délai. Nous avons de moins en moins de maîtres et cela se comprend. Qui se sent assez courageux pour rentrer dans l'arène ? Qui serait assez téméraire pour affronter une bataille dont la défaite est certaine ?

# La fosse aux ours

J'ai déjà raconté, il y a quelques années, combien j'avais été bouleversé en visitant la vieille école où travaille, à Paris, notre ami Perriot (et on nous dit qu'il en est encore de pires). De la fenêtre d'un premier étage, mon regard plongeait sur la cour : une véritable fosse aux ours de peut-être 20 à 30 m de long, entourée de très hauts murs. Deux platanes qui survivaient par miracle ; au fond, les cabinets classiques et, là-dedans, parmi une masse d'enfants courant, gesticulant et criant, deux instituteurs de surveillance dans la fosse aux ours.

Pourquoi ce spectacle m'avait bouleversé ? Parce qu'il me rappelait exactement le camp de concentration de Saint-Maximin, avec cet avantage en faveur du camp que nous n'étions que 70.

L'expression était lancée (même si quelqu'un en avait parlé avant nous). Nous dénoncerons la discipline de la fosse aux ours.

Et nous donnerons alors la parole à ceux de nos collègues qui sont dans cette fosse aux ours, qui se rendent compte qu'ils sont dans une fosse aux ours (pour si paradoxal que cela paraisse, ce n'est pas l'unanimité), et qui sont prêts à tout faire pour en sortir.

Ce qui se passe dans cette fosse aux ours — dans la cour et dans les classes attenantes qui ne valent pas mieux — c'est là que réside le scandale, et un scandale que nous mesurons mal, nous qui avons eu la chance de ne pas être condamnés à la fosse aux ours. Écoutons d'abord notre ami Finelle (Côte-d'Or), nous expliquer la genèse et l'évolution du drame.

Et puis nous donnerons la parole à un camarade de la région parisienne qui a rédigé pour nous une **Chronique de la Fosse aux ours**, que nous expurgeons, d'ailleurs — l'auteur nous excusera. Nous verrons si nous pouvons aller un peu plus avant la prochaine fois.

Et nous continuerons la dénonciation du scandale. Il nous sera plus facile, alors, d'indiquer, en fin de discussion, les solutions pratiques que nous proposons à ce drame de la Discipline dans un certain nombre d'écoles urbaines.

C. F.

R. FINELLE

## La vie dans un groupe scolaire

OCTOBRE

### Rentrée

Derniers beaux jours, derniers sourires d'un soleil déjà moins chaud. Une grande bâtisse toute neuve, orgueil des architectes et d'une municipalité, avale 500 enfants, 500 élèves qui rêvent encore de grand air, de prés, de bois, de sable, de mer ; 500 élèves qui ont réappris en deux mois, malgré nous, à relire dans le grand livre de la nature.

« Ils sont calmes cette année ! ».

### Cour

Les grandes filles se promènent bras dessus bras dessous, chuchotent et se confient : premiers sourires, premiers bals, premières rencontres, premiers soucis et rêves roses.

Les grands garçons, par paquets de 6 ou 7, discutent scooters, vélos, exploits sportifs.

On se raconte, on se communique souvenirs et projets. Les petits reluisants tout neufs, ont des trésors à se montrer, à nous montrer.

On les écoute, on s'intéresse à leurs naïves histoires ou on fait semblant, on apprend tellement vite, en ville, à faire semblant.

### Classe

Tout le monde se remet en route lentement, trop lentement peut-être. Les intérêts de l'enfant sont rois. Les gestes sont détendus, contrôlés. La petite collectivité s'organise dans chaque salle, matériel, coopérative, élections, responsabilité.

Le sourire fleurit sur les lèvres. Les têtes sont blondes ou brunes, toutes sont jolies.

La vie est encore au rythme de la durée, de l'artisan.

Tout va.

OCTOBRE

### Deuxième quinzaine

Premiers brouillards qui traînent sur le canal et la rivière, premières brumes acres qui rabattent l'épaisse fumée de l'usine et estompent la forme monotone des cités ouvrières.

Une douzaine de maîtres et maîtresses ressentent leurs premières angoisses. Les idées simples, les résolutions longuement mûries dans le calme des vacances s'envolent déjà !

Certes, la répartition avait été difficile malgré une création obtenue à l'arraché en dernière minute. Certes, l'on savait que les classes seraient encore chargées, mais la réalité n'était pas encore mise à nu, l'espérance, l'espérance seule souriait. Et la réalité, apparaît maintenant crûment. La quarantaine d'élèves de chaque salle ne correspond à aucune réalité pédagogique. Dans le souci d'égalité numérique on a oublié l'essentiel : la diversité des acquisitions, des rythmes de travail, des valeurs intellectuelles, des possibilités individuelles. Et l'on sait, on sait trop bien, qu'avec une telle masse d'élèves, l'individualisation de l'enseignement sera impossible. Si, au moins, on peut créer et maintenir une unité affective, l'essentiel sera sauf, le reste ce sera affaire de travail, d'acharnement et personne ne manque de courage.

Et les enfants sont calmes et obéissants cette année !

### L'accident

Comment cela s'est-il fait ? Comment cela est-il arrivé ?

Un matin, il pleut, la classe est difficile, mais n'est-ce pas normal ? 10 heures. La pluie redouble. Récréation ! Et 500 élèves, filles du C.C., garçons, grands, moyens, petits sont entassés, comprimés, empilés dans un préau exigü et sonore, tout fier de sa solidité de béton armé.

Chutes ! Cris, pleurs ! Le ton monte. Les vociférations montent. Les tympanes se déchirent ! Coups de sifflets perdus dans cette marée de bruits, maîtres perdus dans ce flot d'enfants. Rappels à l'ordre sans effet !

L'illusion de l'autorité bienveillante, de la sagesse attentive s'envole.

L'immense boîte de Faraday en béton et en ferraille, qui emmagasinait de l'électricité, vient d'exploser. La pluie n'a été que la condition, elle n'est pas la cause.

### Le début de l'enfer

Les escaliers, les couloirs deviennent bruyants, le bruit appelle le bruit. Un « gréganisme », une réaction en chaîne s'installent, incontrôlables, incontrôlés, mécanismes inconscients ; les élèves se poussent, se bousculent... les nerfs sont à fleur de peau. En classe, toute la richesse du fond de l'âme s'évanouit, l'effort profond devient impossible, tout n'est plus que superficialité, les réponses sont des cris qui répondent à un besoin d'activité trop longtemps contenu. De l'énergie a besoin de se libérer, elle se libèrera. La vie n'était pas au rythme de la nature, trop de gestes avaient été refoulés.

Les maîtres s'essouffent, s'époumonnent.

« Plus personne n'a le droit de se déplacer sans mon autorisation.

Plus personne n'a le droit de répondre avant que...

Plus personne...

Plus... »

Il faut soumettre tous les gestes, toutes les pensées, tous les intérêts à la même norme, au même rythme, aux mêmes commandements. La vie est rentrée dans le rythme du temps, de la sonnerie, du coup de sifflet. C'est l'usine, mais une usine artificielle non créée par ceux qui s'en servent.

On est au rythme, à la cadence de l'artificiel ; les cœurs se sont fermés.

Les têtes blondes ou brunes ne sourient plus, les maîtres ne sont plus maîtres, surtout d'eux-mêmes.

## NOVEMBRE

### L'enfer

#### Cour

Vent, pluie, préau infernal. La cour exigüe semble s'être encore raccourcie. Les grandes filles se pincent, gesticulent, poussent de ces cris, qui, s'ils étaient isolés, feraient mal à entendre, cris de malades.

Les grands garçons s'empoignent, luttent, se jettent à terre, réactions nerveuses, coups de poings, clans, vengeances sournoises.

Les petits « s'attaquent », se poussent, pleurent, se déchirent et les 4 maîtres de service perdus dans la tempête semblent avoir fermé leur âme même à la pitié.

Un enfant qui saigne...

Une tête qui frappe lourdement le béton dur...

Les portes des W.C. qui claquent, s'ouvrent se ferment... promiscuité.

Les pauvres troènes, note anormale de verdure dans cet enfer, qui sont dépouillés rageusement de leurs feuilles...

« Va au concierge... Va te laver... Madame ! Monsieur !... Débrouille-toi... Je n'ai pas le temps... »

Trois grands qui règlent son compte à un petit...

« Hep ! toi là-bas ! » Coups de sifflet ! Mais « toi » est déjà parti. Toi sait très bien qu'en allant vite, en se faufilant, il redevient un être dont on ne connaît même pas le nom, un anonyme recherché en vain...

Et pendant ce temps, 4 ou 5 malades, ou prétendus tels, avec certificats médicaux, sont dans chaque classe, sans surveillance, à se battre, à jouer à saute-mouton sur les tables...

#### Classe

Ça ne marche plus. Les mardis sont mauvais, les samedis sont impossibles, à chaque chute de pression atmosphérique on s'attend au pire.

Chaque train qui passe est maintenant une occasion de distractions. A travers les trop minces cloisons, les bruits se perçoivent plus nettement.

« Tiens, on chante à côté ! Quel boucan en haut ! Ils changent de maîtres ! V'là l'prof de chant, ça va être un beau chahut. »

On n'est plus là, on est partout, surtout on est ailleurs ! L'unité classe est une fiction ! Il n'y a que des catalyseurs momentanés. Tout est émiettement, éparpillement.

Alors ? Alors il faut bien redonner de l'extérieur l'apparence de l'unité. Il faut bien soumettre, si l'on ne veut se démettre.

Discipline. Discipline autoritaire. Sanctions.

Et l'enfant fait semblant, il fait comme s'il écoutait, comme s'il comprenait, comme s'il était sage. Il devient un être double et, par crainte, un menteur permanent et un hypocrite. Et le maître fait semblant de croire à la vertu des mesures qu'il prend par nécessité dans cette lutte permanente où il risque de succomber à chaque instant.

## DECEMBRE

### Conseil des maîtres

« N'y a qu'à en ficher à la porte.

N'y a qu'à les priver de...

N'y a qu'à leur supprimer... »

Tristesse. Où sont-ils les rêves de la rentrée ?

« Faudrait faire démolir les écoles casernes et revenir à un système pavillonnaire, 2 classes et un logement par élément avec cour et jardin.

« Faudrait faire des classes spéciales pour surdoués et sousdoués, pour agités.

« Faudrait instaurer des temps de silence absolu dans le cours de la matinée et de la soirée.

« Faudrait refuser les gosses quand il y en a plus de 30 par classe.

« Faudrait déterminer un seuil à partir duquel la santé des maîtres et des élèves est en danger.

« Faudrait... »

Oh ! triste conditionnel !..

Que pensez-vous, mon maître de psychologie, vous qui me disiez que dans les rapports enseignants, élèves, nous étions tous des paranoïaques ?

Que pensez-vous ? Ne croyez-vous pas qu'il serait temps, grand temps, de prendre une caméra et de montrer comment en 1957 fonctionnent ces grandes machines à fabriquer des anormaux, machines qui s'appellent groupes scolaires et dont seuls sont fiers les architectes et les municipalités ? Que pensez-vous, J. M. ?... Vous qui vintes me voir, par hasard, alors que vous étiez super-préfet à Rouen et qui me dites (l'ancien professeur parlait à ce moment-là) : « C'est toujours la même chose, on ne s'est pas occupé des besoins réels des usagers ».

Vous êtes puissants, vous êtes écoutés, joignez votre voix à la mienne, à la nôtre, pour que nous puissions rêver et nous enthousiasmer à nouveau, pour que nos élèves redeviennent d'abord des enfants.

Nous vous rappelons que c'est le

1<sup>er</sup> mars 1957

que s'ouvrira

# L'Exposition Internationale

## des Journaux Scolaires

au MUSÉE PÉDAGOGIQUE, 29, rue d'Ulm - PARIS

VISITEZ NOMBREUX CETTE EXPOSITION  
A LAQUELLE L'ÉCOLE MODERNE A PARTICIPÉ

# Chronique de la fosse aux ours

## Journal d'un instituteur de banlieue

25 février.

C'est une faute d'arriver nouveau dans une école sans avoir l'outil principal : le sifflet, symbole du pouvoir.

Les 160 gosses de la cantine sont là, sous le préau ouvert, face à la neige interdite. Bien excités.

Peut-être ont-ils eu droit à une lecture vivifiante sur les campagnardes glissades (O Decroly !).

La neige parisienne est triste. Parquons ! Je fais mon métier : j'empêche.

Mais les enfants, conditionnés au cri et au sifflet n'entendent plus la voix humaine. Bien joué ! Dix grands ensemble dans la neige. J'en mets cinq au piquet. Je note leurs noms. Promus gardiens, ils empêcheront les autres de jouer : ils seront responsables. Essayons. Les gosses serrés piétinent et se chaillent. Pourquoi ai-je permis aux petits d'aller jouer sous la verrière ? Faute tactique nette : J'autorise. Donc, je ne suis pas l'empêcheur absolu. Donc, « on peut y aller ». Résultat : les gosses sont dans la neige.

Ennuyeux, cela : après l'accueil peu enthousiaste de Monsieur le Directeur, il ne s'agit pas d'être faible. Si « je n'ai pas de discipline » à quoi pourrai-je servir ?

Ma charmante collègue sourit.

Une boule de neige m'arrive dans le dos. Une autre sur l'oreille.

Si je ne réagis pas vite et bien, je vais devenir cible. La meute va se déchaîner contre le faible. Ils vont essayer de briser le maillon le plus faible de la chaîne qui les tient « sages ». Les collègues n'apprécieront pas un piètre équipier.

Jusqu'ici les enfants n'ont pas eu droit au spectacle espéré. J'ignore les boules mais je n'ai pas repéré les tireurs. Une boule encore. Mon ancien directeur avait raison : « Vous n'avez pas les défauts nécessaires... »

Un chien empêcherait mieux que moi ces enfants de jouer dans la neige...

Une boule sur le front...

Merci Hitler de m'avoir enseigné les otages. Je m'avance, très calme, vers un groupe amusé et intrigué : « J'ai reçu quatre boules, les quatre premiers de cette liste seront punis. Continuez : j'ai dix noms ».

L'enthousiasme diminue. La collègue vient à mon aide : « Vous parlez trop ». C'est vrai. Une vigoureuse rebuffade. La situation est reprise en mains.

C'est l'heure. Je suis remplacé par un pédagogue de valeur. Je monte avec mes otages. Dans la cour on manœuvre. J'entends le sifflet et le hurlement pédagogique : « En l'air ! Z'épaules ! Tête ! En l'air... » L'école fonctionne normalement.

Mes quatre désignés sont polis, craintifs : bien élevés. Demain et les jours suivants, ils apporteront des verbes éprouvés que je déchirerai : « Il y a des fautes, recommencez ». Je m'abstiens de lancer des boules et m'astreigns à obéir.

Ma réputation sera faite : je serai un vrai maître, j'inspirerai crainte et respect.

Le 12 mars

*Bonne renommée*

- Ce n'est pas possible. Tu n'es pas un pion ?
- Tu sais, ces gars-là, je n'ai jamais pu les encaisser !
- T'as donné combien de lignes, aujourd'hui ?
- C'est tous des... Qu'est-ce que j'ai pu prendre comme punitions !

Mes jeunes camarades ouvriers n'en reviennent pas : on peut être à la fois instituteur et sympathique !

Quand même, je viens de baisser dans leur estime.

Que faut-il faire ? Discuter. Défendre « les pions ». Me défendre d'être « un pion ». La scolarité obligatoire et prolongée les a marqués.

Ils liront les affiches électorales et certainement mettront toute leur ardeur à défendre « Notre école publique menacée... » Menacée par quoi ?

Le 16 mars

*Chewing gum*

Une note du 9 février (reçue le 11 mars) invite « parents et éducateurs à s'opposer vigoureusement à l'usage du chewing gum ».

Le biologiste de service évoque les troubles « que peut produire une fonction qui n'a plus d'objet ». Sans rire.

Chassons donc le ruminant.

Ce matin, je remplace la maîtresse de Préparatoire pendant ma demi-heure de gymnastique. Dix pédagogues vont ainsi se relayer au cours de la journée. Hier, on a étudié une poétique histoire d'escargot. Le mot a dû être lu, vu, relu, copié. Aucun des gamins de la rangée de droite ne reconnaît le mot.

« C'est la rangée des ânes », m'explique en souriant un bon élève.

Arrivée en majesté du directeur-cantinier. Les quarante gosses sont debout, silencieux.

« Qu'est-ce que tu manges ? » Le gosse est terrorisé : Horreur, l'âne mâchait du chewing-gum. Une réaction de plus. Une pleurnicherie de plus.

L'âne retourne s'ennuyer à sa place.

Il pourra toujours se ronger les ongles ou... s'occuper autrement. Il sera encore puni.

La circulaire est appliquée. La santé de nos enfants est entre bonnes mains. La question est donc réglée.

Quand les hygiénistes patentés trouveront-ils le temps de s'occuper des vrais problèmes ?

Je retrouve mes 150 gars sous le préau.

Il est 11 h. 35. Ils devraient être alignés par classe pour que je puisse contrôler comme chaque jour si le nombre de présents correspond au nombre d'enfants inscrits ce matin à 9 heures. L'autre jour, j'avais demandé aux

grands de se compter eux-mêmes pour abrégier la cérémonie. Beau résultat : ils sont en paquets et jouent aux billes.

Mais j'ai fait des progrès. Mains en l'air. Sur la tête. Tendus... 11 h. 40. Les comptes sont faits. La machine à manger va fonctionner. Je suis à la porte. Je compte les têtes qui passent devant moi. Quand j'arrive à 15, j'interromps le défilé. Les quinze enfants restent debout mains au dos devant leur assiette. Il n'y a pas de désordre.

« Asseyez-vous ! » 13, 14, 15. Et je continue à compter mes têtes. Halte ! Asseyez-vous ! 1, 2, 3, 4... Halte ! Asseyez-vous.

Les 157 sont installés. Ils doivent manger sans parler.

Monsieur le Directeur est là. Le silence est presque total. Rebuffade. Une pleurnicherie. Le silence est total. On n'entend plus que les cuillers.

La machine fonctionne bien. Après les 157 têtes, les 157 bouches. L'essentiel est de ne jamais avoir 157 enfants devant soi. Il faut les tenir, les maintenir à l'état de bouches.

Attention ! les bouches parlent. C'est mon secteur. Une bousculade. Le gosse tombe le nez dans l'assiette. Bruit de vaisselle. Le silence revient, les élèves, les futurs citoyens admirent la force. Je n'aime pas m'occuper des petits. Ils ont six ou huit ans, des cheveux trop longs, des visages maigres. J'ai toujours peur de faire mal. Une claque énorme amène un silence de mort : j'ai frappé dans mes mains. (Heureusement, ils n'ont pas compris !).

L'administration responsable qui nous charge d'assurer l'ordre devrait nous fournir des verges. Puisque depuis Montaigne notre métier n'a guère changé...

Attention ! Mon collègue me fait signe, les petits sont bruyants : « Mains sur la tête ! ». Passage éclair. Tant pis pour ceux qui n'ont pas obéi assez vite. « Mains en l'air. Bras tendus. Près des oreilles ». Oh, ils comprennent ! Calmez-vous !

Je vais en mettre au piquet. Cela au moins est réglementaire : Privation partielle de récréation. J'hésite toujours à mettre les petits au froid en sortant de table immobiles.

12 h. 10. Les petits n'en finissent pas de manger. Ils n'en finissent pas d'attendre que les deux femmes de service servent cette foule.

Cependant ils se dépêchent. Je fais activer. J'ai renoncé aux fausses claques : ils riaient d'elles et de moi.

Quand j'approche, les dos se courbent, les mains protègent. J'ai de la discipline.

Ils craignent, comme disent les parents. Je suis vraiment l'éducateur de ce peuple d'esclaves. J'apprends à craindre, à obéir, à encaisser, à éviter, à désobéir aussi, à mentir.

Je suis l'éducateur du peuple le plus spirituel de la terre.

Les petits ont fini. Les grands attendent. Puis table par table, ils se lèveront, se grouperont, feront du bruit, lèveront les mains, les baisseront, avanceront, s'arrêteront, s'aligneront bras tendus. Les punis sortiront du rang. Les autres iront faire pipi puis auront le droit de trépigner dans la cour.

Mais tout cela se passera sans moi. Il est midi 15, mon remplaçant vient. Je lui cède volontiers la place de maître. La place de maître ou d'esclave ?

Avril :

Non, ils ne plaisaient pas.

Ces deux jeunes collègues, sortis de Normale, cherchent à entrer dans la police. Ils parlent traitements, concours...

« Toi, que viens-tu faire là-dedans ? » m'avait dit mon ancien maître d'école. Je n'avais pas compris.

On choisit le métier d'éducateur parce qu'on aime les enfants.

On devient fonctionnaire, gardien d'enfants. On n'aime plus les enfants.

On devient alors fonctionnaire-gardien. Evolution logique. Il est plus honorable et plus utile de lutter contre des malfaiteurs que contre des enfants.

Je pense aux policiers d'Antigone.

« Où est-elle ta tête ? Montre.

« Tu ne sais pas mettre tes mains sur ta tête ?

« En voilà un qui ne fait pas partie de l'école ! »

Le maître est étonné : Au bout de six mois de dressage, ce petit bonhomme de 7 ans n'est pas encore automatisé. Que fait-on au Cours préparatoire ?

Cette tête ahurie mélange encore les gestes fondamentaux de notre école obligatoire : Tête ! En l'air ! Au dos ! Tendus ! Au dos !

Le pantin manœuvre au signal.

Bien. Nous en ferons un bon élève.

(A suivre).

---

---

*Le premier numéro de la*

## BIBLIOTHÈQUE ENFANTINE

*vient de paraître*

Il s'agit de :

### BEL AUTOMNE

Si vous n'êtes pas encore abonnés à cette nouvelle collection, n'attendez pas ! (Vous trouverez les conditions d'abonnement en deuxième page de couverture du présent numéro.)

AUX ÉDITIONS DE L'ÉCOLE MODERNE  
CANNES

## Les punitions autrefois

*Y-a-t-il si loin de ces pratiques aux conseils pédagogiques de Jean-Baptiste de la Salle, fondateur de l'Institut des Ecoles chrétiennes en 1720 (emprunté à l'Ecole Emancipée - 12/6/54).*

Le principal des ouvrages pédagogiques parus au 17<sup>me</sup> siècle (« L'Ecole paroissiale », par un Prestre d'une Paroisse de Paris. A Paris chez Pierre Targa, Imprimeur de l'Archevêché de Paris. 1654) traite dans le Chapitre « De la Justice du Maître » *Des sortes de corrections d'Escole.*

La diversité des chastiments ordinaires sont :

1. De donner de la baguette sur les doigts pour faire estudier sur le champ.
2. Sont les verges sur les mains.
3. Sur le derrière, tantost plus, tantost moins, selon la griéveté de la faute.
4. C'est la prison dans laquelle on les enferme l'espace de 2, 3, 4, 5, ou six heures ; et cette punition est pour les endurcis, ou bien pour les fautes grièves, comme larcin, impuretés, des-obéissance notable aux parents.
5. C'est la place de l'asne, les revestir des habits de l'asne qui sont : un vieux haillon, un balay en main, un vieux carton fait en forme de teste d'asne à la teste, et un placar d'un asne attaché au dos, avec la risée des Escoliers qui crieront à l'asne, et mesme le mener à l'entrée de l'Escole, et le faire huer de tous les Escoliers ; cette punition s'applique aux paresseux qui ne veulent rien apprendre et qui souvent ne savent point leurs leçons.

(Cité par L. Borne).



« Conduite des Ecoles chrétiennes ». 1720. par Jean-Baptiste de la Salle, fondateur de l'Institut des Frères des Ecoles chrétiennes. (Cité par L. Borne).

### *Des différentes sortes de corrections.*

On peut corriger les fautes des enfants en plusieurs et différentes manières : 1.) en paroles ; 2.) par pénitence ; 3.) par férulles ; 4.) par les verges ; 5.) en chassant hors de l'école. (Suit une description de la *férule*) :

« La *férule* est un instrument de deux morceaux de cuir cousus ensemble ; elle sera longue de dix ou douze pouces, y compris le manche pour la tenir ; la paume sera en ovale, et aura deux pouces de diamètre ; le dedans de la paume sera garni, afin qu'elle ne soit pas tout à fait plate, mais en bosse par dehors...

« On ne doit donner qu'un coup dans la main ; et si quelquefois il est nécessaire d'en donner davantage, il ne faut jamais surpasser le nombre de deux.

« Il faut frapper dans la main gauche, surtout à ceux qui écrivent, afin de ne pas appesantir la main droite, ce qui seroit un grand obstacle à l'écriture... »

Extrait de « Essai d'une école chrétienne ». 1729. Auteur inconnu. Edité à Paris, sans doute sous la direction du Cardinal de Noailles, archevêque de Paris. (Cité par L. Borne).

Ce qu'il faut observer dans le châtement des enfants :

1.) Les avertir d'abord sérieusement de leur devoir et de leurs fautes ; leur faire sentir ensuite la justice et la raison de ce qu'on exige d'eux, et la grandeur de leurs fautes, et les conséquences qu'elles peuvent avoir si cela ne suffit pas.

2.) Il faut leur imposer des pénitences humiliantes et mortifiantes, proportionnées et opposées à leurs fautes, comme de les faire mettre à genoux, de les y faire rester pendant du tems, de leur faire baiser la terre, de les faire mettre aux dernières places de la classe, de leur donner à apprendre quelque leçon extraordinaire. Ces sortes de pénitences mortifient quelquefois plus les enfants que les plus grands châtements ; il faut que les punitions piquent l'amour-propre et humilient l'orgueil.

3.) Si ces moiens ne sont pas capables de les corriger, il faut en venir à un châtement plus rigoureux, mais par degrez : se servir d'abord des verges pour les frapper sur une main, puis sur les deux ; les faire mettre en état, comme si on vouloit leur donner le fouet, se contenter après cela de faire baiser les verges pour la première fois, et leur protester que s'ils ne se corrigent, on leur donnera le fouet.

4.) Il faut épuiser tous les châtements avant que d'en venir au fouet, et n'user de ce dernier qu'avec beaucoup de circonspection et de modération, pour ne pas excéder, ni blesser les enfants, pour garder les règles de la modestie, et ne pas offenser la pudeur, se donnant garde en les fouettant de les exposer nus devant les autres, et pour cela les fouetter en quelque lieu particulier, ou faire tourner les autres enfans d'un autre côté ».

*Commentaire* : On ne peut dire que ces châtements étaient monnaie courante dans les écoles chrétiennes d'autrefois : il faut reconnaître objectivement la valeur de la déclaration qui suit : « Les Maîtres et les Maitresses doivent garder dans leurs Ecoles une conduite sérieuse, mais sans gêne et sans affectation ; un air grave et modeste contribuant beaucoup plus à établir la discipline, le silence et le respect que toutes les menaces, les parotes dures et les châtements fréquents ; ce n'est souvent que battre l'air ». (Essai d'une école chrétienne, 1729).

Néanmoins, cette possibilité de battre les enfants « officiellement », cette contrainte permanente, ce manque de joie dans la classe, sont heureusement périmés aujourd'hui. D'autre part, si le pédagogue cité ci-dessus déclare qu'il « ne faut pas tourner les enfants en ridicule », leur « faire baiser la terre » en 1729 ou « les revestir des habits de l'asne » en 1654 semblent en contradiction flagrante avec ce principe.

# Notre XIII<sup>e</sup> Congrès

## Conditions d'hébergement

Grâce à la bienveillance de l'administration municipale, de Mmes la directrice et l'intendante du Collège moderne A.-Briand, de MM. les directeurs et intendants du Lycée G.-Clemenceau, de l'Ecole nationale professionnelle Livet et du Centre d'apprentissage du bâtiment, et à l'amitié des responsables ajistes, les conditions d'hébergement des congressistes ont été grandement facilitées.

**Frais d'inscription :** 1.000 francs par adulte comprenant l'inscription au Festival folklorique, les frais de transport en ville, la visite des musées.  
1.500 francs par ménage, 500 francs pour normaliens et enfants de congressistes.

**Repas :** 1.000 couverts peuvent être assurés à l'Ecole professionnelle et au Centre d'apprentissage à 500 et 700 m. du Congrès.

Petit déjeuner, déjeuner, dîner.

Le repas des végétariens est prévu. Le repas gastronomique (700 à 800 francs) et quel repas ! est facultatif.

Prix de la pension journalière : 1.200 francs pour les adultes ; pour les normaliens avec le coucher en dortoir, 1.000 francs ; enfants, 3/4 du tarif.

**Coucher :** De nombreux et bons hôtels pourront être retenus à proximité du Lycée. 500 places sont possibles dans les dortoirs. Apporter les draps.

Prix du coucher en dortoir : 200 francs (pourboire compris) .

**Camping :** dans la vaste cour de récréation du Lycée. Les camps G.C.U. de l'Ouest seront ouverts.

**Ajistes :** L'auberge de Nantes (30 places) accueille les Ajistes.

**Parking :** Dans la cour du Lycée (on ne peut assurer l'essence).

**Adresse :** XIII<sup>e</sup> Congrès de l'Ecole Moderne, Lycée Georges-Clemenceau, Nantes (Loire-Inférieure).

**Moyens d'accès :** Routes excellentes dans toutes les directions.

Trains rapides Paris-Nantes (4 h.), Nantes-Lyon (7 h.), Nantes-Bordeaux (5 h.).

Vous pouvez commencer à vous acquitter de vos frais de Congrès en virant des acomptes à l'Institut de l'Ecole Moderne, 20, chemin des Borderies, Nantes. C.C.P. : 443.00 Nantes. N'envoyez aucune adhésion. Un questionnaire paraîtra en mars.

Toute la correspondance doit être adressée à Gouzil, La Montagne (Loire-Inférieure). Joindre une enveloppe timbrée.

## Rassemblement d'enfants

Ce rassemblement doit constituer le premier congrès international d'enfants. Il fait suite, sur un plan élargi, aux rencontres d'enfants mises sur pied par nos amis dans divers départements (Maine-et-Loire, Indre-et-Loire, Deux-Sèvres, Aude, Loire-Inférieure).

Il est organisé, par le Groupe Freinet de la Loire-Inférieure, en accord total avec l'Office départemental des Coopératives de la Loire-Inférieure et l'U.F.O.L.E.A.

Il aura lieu le jeudi 18 avril 1957, de 9 h. à 18 h., et comprend :

Le matin : Démonstration d'activités manuelles à l'École Nationale Professionnelle Livet et pour lesquelles se sont déjà fait inscrire :

Groupe du Maine-et-Loire, Groupe de Loire-Inférieure, Groupe des Côtes-du-Nord.

L'après-midi : Festival artistique (Grand Théâtre de Nantes) avec la collaboration des :

Groupe Côtes-du-Nord, Groupe Landais, Groupe Loire-Inférieure.

### FRAIS.

Les groupes invités seront remboursés de leurs frais.

Demandez une aide aux Conseils généraux, Villes, Syndicats.

Un hébergement collectif est prévu. Les enfants des congressistes peuvent en bénéficier.

Des attractions seront organisées. Tous les jours : cinéma, marionnettes, excursions, visite de la ville, des musées, des jardins.

Nous attendons d'autres inscriptions : Tunisie, Indre-et-Loire, Région parisienne, et lançons un appel aux autres groupes français et étrangers pour que ce rassemblement soit un véritable « CONGRÈS INTERNATIONAL D'ENFANTS ».

Donnez vos adhésions et suggestions sans tarder à Gouzil, La Montagne (Loire-Inférieure).

## Exposition du trentenaire

En 1924, Freinet lançait son premier appel à la correspondance inter-scolaire, et le premier maillon fut Bar-sur-Loup-Trégunc.

En 1927, au Congrès de Tours, Freinet pouvait présenter une liste de quarante correspondants (France, Tunisie, Belgique, Suisse, Espagne). Nous retrouvons les noms de nos bons amis : Daniel, Alziary, Lallemand, Boyau, Faure et Alberte.

Nous voudrions, à cette occasion, présenter aux jeunes une exposition rétrospective du matériel et des journaux de cette époque.

Voulez-vous m'écrire et me dire ce que vous pouvez mettre à notre disposition.

## Une visite au Musée des Beaux-Arts de Nantes

Je veux croire que les collègues qui ont participé à cette visite, le 29 novembre 1956, sous l'aimable direction de M. Bernard Lerat, professeur de lettres au lycée de garçons, et ancien élève de l'École du Louvre, ont admiré et goûté les magnifiques productions picturales du plus riche des musées de la province, comme ils ont apprécié l'art de la présentation des tableaux par l'actuel conservateur, M. Luc Benoist.

D'abord, un mot sur l'origine même du musée. Comme beaucoup d'autres, il doit son existence au décret napoléonien de 1804. C'est assez dire que son fonds a été constitué, à l'origine, par ce que nous appellerons par euphémisme les « trouvailles » de Napoléon en Italie. A ce fonds primitif, s'est ajouté l'importante collection Cacault, ex-ambassadeur au Vatican, retiré à Clisson. Cacault désirait léguer ses tableaux à sa ville natale. A sa mort, Clisson refuse le legs, et c'est Nantes qui en bénéficie. Enfin, un amateur fixé à Rome, où il occupait le poste-clé de Directeur du Mont de Piété, Campana, avait acquis une belle collection qu'en fin de compte Napoléon III acheta.

Différents donateurs se sont honorés depuis, en apportant une collaboration parfois remarquable aux collections déjà citées.

La valeur du Musée de Nantes tient à ce que le visiteur embrasse l'essentiel de la production plastique du XIII<sup>me</sup> au XX<sup>me</sup> siècle, sans solution de continuité. A part l'école espagnole, toutes les autres sont représentées avec plus ou moins de bonheur.

Cela posé, commence la visite des salles, avec arrêt devant les toiles les plus typiques. Et M. Lerat précise les caractéristiques de chaque époque, tant du point de vue de la technique et de son évolution : de la peinture à l'œuf des primitifs à la peinture à l'huile, support de bois et support de toile, que du point de vue de l'inspiration : exclusivement religieuse au Moyen-Age, du XIII<sup>me</sup> au XV<sup>me</sup> siècle, puis de plus en plus profane à partir de la Renaissance.

Aussi, nous saisissons l'évolution de la pensée artistique, la lutte, la réaction contre telle ou telle tendance qui semblent menacer la personnalité de certains artistes au cours des siècles.

Quelle magnifique étude de l'art, vivant témoin des civilisations !

Il n'est que de se laisser guider par les soins éclairés du Conservateur, de passer de la salle Pérugin où dominent les Primitifs, d'admirer cette magnifique « Madone en Majesté » si chargée de symboles, puis les « Patineurs sur un canal » de Jean II Breughel, à la salle Rubens où foisonnent les productions maniérées qui écrasent tout le sentiment sous une technique trop parfaite. Dans cette même salle, apparaît une peinture qu'on pourrait appeler « pré-caravagiste » dans laquelle le Bassant use du clair-obscur dans la toile intitulée « Moïse faisant jaillir de l'eau d'un rocher ». Un portrait par Murillo constitue le seul exemplaire de la peinture espagnole du XVI<sup>me</sup> siècle. De Rubens, une grande toile « Triomphe de Judas Macchabée ».

Nous abordons maintenant la très fameuse salle Georges de la Tour, orgueil du Musée, encore que trop exigüe. Comment ne pas être émerveillé devant le grand portrait du « Vieilleux aveugle » ou devant « Le Reniement de Saint Pierre » ou « Le Songe de Saint Joseph » ?

Une révolution s'est produite, et il ne reste aucune trace de formalisme religieux. Le peintre n'hésite devant aucune hardiesse et le résultat enthousiasme.

La salle hollandaise, puis la salle Vander Meulen offrent de belles toiles, en particulier « Les Pèlerins d'Emmaüs » et un « Investissement de Luxembourg ».

Salle Lancret, « La Camargo dansant » et un Watteau à ses débuts « Les recrues allant rejoindre leur régiment » ne font pas oublier le magnifique Nicolas Largillière représentant Joseph De la Salle « Armateur nantais » ; trois Francesco Guardi « Hommage à Venise » marquent la salle Greuze avec différentes œuvres de ce peintre du XVIII<sup>me</sup> siècle.

Une des perles du Musée, si l'on considère sa valeur au cours actuel, nous attend salle Ingres avec le portrait de Madame de Sénonès d'une froide perfection. De Sablet, une reconstitution du Coup d'Etat du 18 Brumaire qui nous fait penser à nos modernes reportages photographiques.

Le Romantisme, avec quelques Vernet, illustre bien le goût du temps, dans la salle Clark de Feltré : goût assez médiocre, jugeons-nous de nos jours... Mais quelle sera l'appréciation du siècle prochain sur les productions de notre époque ?

Par chance, Courbet, avec la très connue « Cribleuse de Blé », honore la salle qui porte son nom, et le Musée tout entier.

Parmi les impressionnistes, peu de représentants de valeur : un « Boudin » marque seul quelques qualités.

Enfin, nous débouchons sur cette salle 1900 dont la présentation : murs sombres et décorés eux-mêmes servant de fond à des tableaux sans élan, témoigne de l'ironie aigüe du Conservateur, M. Luc Benoist, rénovateur averti du musée.

La visite se termine. Le temps a passé vite. Un simple coup d'œil sur les galeries d'art contemporain nous assure que l'espoir serait vain de tenter autre chose que de promener le regard sur les centaines de tableaux qui garnissent les cimaises : de Claude Monet à Manessier, et Dufy, sans omettre les peintres de l'école nantaise : Le Normand, le Petit Leray, Michel Noury, Laure Martin, Louis Ferrand, et le regretté Jacques Philippe.

Nous devons à M. Lerat de bien agréables moments. Qu'il soit remercié ici comme tous ceux de nos collègues qui ont eu la saine curiosité de se joindre à nous. Les coopérateurs de St Fiacre, attentifs de bout en bout au développement de la visite, ont terminé leur documentation en compulsant des manuscrits sur Napoléon I<sup>er</sup>, à la Bibliothèque Municipale. Nous souhaitons qu'ils conservent en eux toute la lumière et toutes les beautés que nous avons admirées ensemble.

J. JOSNIN

# Le Michourinisme

L'organisation d'une journée « Michourine » et la tenue d'une exposition sur les réalisations mitchouriniennes au cours du congrès de Pâques de « L'Education Moderne » présentent un double intérêt :

- la possibilité pour les congressistes d'acquérir une documentation utile sur des questions théoriques et pratiques qui ne cessent de retenir l'attention du monde scientifique ;
- l'occasion d'ouvrir une discussion sur la participation des élèves aux recherches botaniques, à l'expérimentation élémentaire, aux échanges que nécessite l'étude du mitchourinisme.

Nous voudrions, dans cette présentation, exposer succinctement l'œuvre de Mitchourine et des savants qui poursuivent ses recherches tant pratiques que théoriques dans le vaste domaine de la biologie.

La vie de Mitchourine est maintenant assez connue en France pour qu'il soit inutile de donner une biographie détaillée du savant russe. Cheminot puis jardinier pendant le règne du dernier des tsars, il travaillait dans les conditions les plus difficiles, poursuivant ses recherches malgré l'hostilité des popes et des fonctionnaires tsaristes. Dès la révolution de 1917, Mitchourine se mit à la disposition du Commissariat du Peuple à l'agriculture et deux ans plus tard, avec son « assentiment complet et sincère » sa pépinière fut déclarée propriété de l'Etat. Bénéficiant de l'appui sans réserve du gouvernement soviétique, l'infatigable chercheur dirigea de 1919 à 1935 la « Station de génétique et de sélection des cultures fruitières » et forma toute une pléiade de collaborateurs scientifiques. Pendant 60 années d'activité, Mitchourine avait créé plus de 300 variétés nouvelles de plantes et fait progresser la culture des arbres fruitiers et de la vigne de plusieurs centaines de kilomètres vers le Nord.

On a trop souvent présenté Mitchourine comme un jardinier aux talents exceptionnels et volontairement laissé de côté l'aspect théorique des recherches qu'il conduisait.

L'un des plus éminents mitchouriniens soviétiques, N. Tsitsine, l'obtenteur de l'hybride blé-chiendent a écrit avec raison :

*La force et l'efficacité de la doctrine de Mitchourine proviennent de ce qu'elle reflète d'une façon juste les lois objectives du développement de la nature vivante. Ces lois objectives découvertes par Mitchourine et ses disciples ont servi de base à des méthodes permettant de modifier efficacement les plantes et animaux dans une direction voulue et à obtenir de nouvelles formes. Ainsi est entré en action le mot d'ordre fondamental de Mitchourine : « Nous ne pouvons attendre les bonnes grâces de la nature ; les lui arracher, voilà notre tâche. »*

Les recherches de Mendel sur l'hérédité avaient permis de déterminer une loi qui semblait être la base théorique exacte de la formation des hybrides et de la transmission des caractères parentaux à leur descendance. Mitchourine ne contesta pas les qualités de la loi de Mendel, mais il insiste sur la nécessité de la rectifier et de la compléter en tenant compte des deux facteurs fondamentaux ignorés par Mendel : l'influence du milieu sur le développement du jeune hybride et la possibilité pour celui-ci d'acquiescer et de transmettre à sa descendance de nouveaux caractères.

Mitchourine avait connu des échecs répétés dans ses tentatives d'améliorer les variétés fruitières de la Russie par des croisements avec des variétés méridionales de qualités supérieures. Ou bien des hybrides obtenus produisaient de beaux fruits mais ne résistaient pas au gel, ou bien ils résistaient au froid, mais leurs fruits ne présentaient pas d'améliorations sensibles sur les variétés indigènes.

C'est alors que Mitchourine eut l'idée de pratiquer le *croisement sexuel entre variétés d'origine lointaine*.

Les hybrides ainsi obtenus présentent une *hérédité ébranlée*, c'est-à-dire un ensemble de caractères non encore fixés et susceptibles d'être modifiés dans le sens désiré par l'homme : grosseur ou coloration des fruits, époque de maturité, résistance de l'arbre au froid, au calcaire, aux parasites, aux maladies.

Mitchourine réussit également à réaliser l'*hybridation entre espèces différentes*, par exemple : pommier-poirier, abricotier-prunier, pêcher-amandier.

Ces hybridations réputées impossibles avant Mitchourine sont réalisées grâce à trois procédés :

- la création d'un hybride sexuel intermédiaire entre les deux espèces éloignées.
- le rapprochement végétatif préalable (par greffe) entre les deux espèces de façon à diminuer l'incompatibilité sexuelle entre ces espèces.
- la fécondation par mélange de pollens.

Les méthodes d'hybridation ne se bornent pas au croisement sexuel entre variétés d'origine lointaine ou entre espèces différentes, Mitchourine pratique avec succès l'*hybridation végétative* ou hybridation par greffe.

Tsitsine souligne avec raison l'importance théorique de l'hybridation végétative :

*Elle réfute toutes les inventions sur la « matière héréditaire », sur l'impossibilité de la transmission héréditaire de caractères et de propriétés par les organes végétatifs et les cellules somatiques... La formation d'hybrides végétatifs démontre que n'importe quelle partie de l'organisme est douée d'hérédité et que toutes les considérations sur l'existence d'une substance héréditaire particulière ne sont qu'inventions idéalistes.*

Les hybrides à « hérédité ébranlée » ainsi obtenus, Mitchourine procède à la dernière phase créatrice : *l'éducation orientée de l'hybride*.

Depuis fort longtemps, de très nombreux chercheurs utilisaient l'hybridation pour améliorer les végétaux et créer de nouvelles variétés de plantes cultivées. Mais ils se bornaient à pratiquer l'hybridation sexuelle, puis la sélection simple, confiant au hasard la formation de caractères nouveaux. Les innombrables numéros d'hybrides de vignes confirment cette méthode : il a fallu des milliers d'hybridations pour découvrir quelques dizaines de plants dont les qualités étaient susceptibles de retenir l'attention.

Mitchourine entendait ne rien confier au hasard, il ne voulait pas attendre « les bonnes grâces de la nature ».

Pour arriver au but, il met au point toute une série de méthodes :

- l'éducation de l'hybride dans des conditions naturelles défavorables : sol pauvre, climat rigoureux, sécheresse..., de façon à développer dans le jeune organisme encore plastique les qualités de résistance recherchées.
- l'éducation de l'hybride par le *mentor*. Cette méthode « consiste à influencer le jeune hybride nouvellement créé en lui greffant un ou plusieurs rameaux d'une variété ancienne dont on veut lui communiquer certains caractères » (R. Dussardier : « Mitchourine » page 21).

De nombreuses variantes de la méthode du mentor ont été mises au point par Mitchourine et ses continuateurs : mentors porte-greffes, intermédiaires, radiculaires.

« Il n'est pas excessif d'affirmer que ce procédé est peut-être au point de vue pratique l'invention capitale de Mitchourine. Il offre aux hybrideurs des possibilités d'une telle ampleur et d'une telle souplesse qu'on peut parler sans exagération d'une véritable révolution dans la technique horticole » (Dussardier, ouvrage cité p. 21).

L'école mitchourienne a largement développé les principes et les applications du célèbre chercheur russe. Lyssenko a étudié le *développement stadial* des plantes, ce qui lui a permis de mettre au point la méthode de la vernalisation des céréales, de découvrir un procédé de lutte contre la dégénérescence de la pomme de terre. Les thèses de Lyssenko sur la concurrence à l'intérieur de l'espèce sont encore aujourd'hui soumises à des discussions passionnées, néanmoins elles ont conduit leur auteur à préconiser des techniques culturales éprouvées : la plantation de la pomme de terre en nids et la création de bandes forestières par le semis sur place et également en nids des graines.

Tsitsine est le créateur de l'hybride blé-chiendent et de nombreuses variétés de céréales adaptées aux différents climats et sols de l'Union Soviétique. Glouchtchenko est le spécialiste des recherches sur les tomates et les cucurbitacées.

En Roumanie, le « Mitchourine roumain », Rudolph Palocsay, a créé de multiples variétés de plantes nouvelles. Citons son pêcher résistant naturellement aux attaques du puceron, ses pommiers, ses glaieuls, ses tomates et aubergines. Tous ces hybrides aux qualités multiples sont parfaitement adaptés aux particularités du sol et du climat de la Roumanie.

En France, le mitchourinisme n'est connu que depuis quelques années seulement. Pourtant notre pays a eu un savant dont les recherches ont abouti à des conclusions théoriques et des résultats pratiques analogues à ceux de Mitchourine. Le professeur Lucien Daniel de la faculté des sciences de Rennes a longuement étudié la question des « hybrides du greffe ». Ses expérimentations, conduites sur de multiples espèces végétales : chou fourrager, topinambour, soleil, tomate, aubergine, vigne, pommier, poirier, oranger, lui ont permis de formuler des théories sur le « greffage créateur » qui apparentent le chercheur français au chercheur russe. Malheureusement l'œuvre du professeur Lucien Daniel est maintenant tombée dans l'oubli. Ses ouvrages comme les « Études sur la greffe » et les « Mystères de l'hérédité symbolique » sont actuellement introuvables. On peut penser que si notre compatriote avait trouvé en France l'appui que Mitchourine rencontra en U.R.S.S., notre pays pourrait s'enorgueillir de résultats comparables à ceux de l'école mitchourienne.

Pourtant l'obtention de « l'hybride N° 1 » par l'hybrideur français Baco fut conduite suivant les directives du professeur Lucien Daniel. « Baco réalisa un hybride de Riparia (vigne américaine) et de Folle Blanche (cépage français) qui était très résistant au phylloxéra, au mildiou et à l'oïdium, mais qui était peu productif. Il greffa alors cet hybride sur Riparia jouant le rôle de mentor et c'est l'hybride éduqué de cette façon qui devint le Baco N° 1 » (R. Dussardier ouvrage cité p. 24)

De nombreux chercheurs français travaillent actuellement suivant les principes mitchouriniens. Une des plus belles réussites est celle de Jules Grand : l'obtention d'un hybride de pêcher (pêcher x prunier) résistant à la chlorose dans un sol contenant plus de 25 % de calcaire. Citons également l'essai réussi de vernalisation de blé d'hiver conduit par Claude-Charles Mathon dans le centre de la France.

Il serait inexact de penser que Mitchourine n'a été qu'un extraordinaire praticien et ses élèves d'ingénieurs greffeurs. Les découvertes de Mitchourine ont une portée philosophique indéniable. C'est sans doute la raison pour laquelle le mitchourinisme est resté chez nous soit systématiquement ignoré, soit âprement combattu par ce que nous pourrions appeler la science officielle.

Déjà Engels dans la « Dialectique de la nature » avait formulé les deux thèses fondamentales de la conception matérialiste du monde vivant :

- *En biologie, le matérialisme est lié avec la reconnaissance du fait que la matière vivante tire son origine de la matière inerte par voie de transformation de l'inerte en vivant, et cela en conformité avec des lois.*
- *Sa deuxième position de départ est la reconnaissance du rôle primordial joué dans l'évolution progressive du monde organique par les conditions d'existence des organismes et des espèces et par la transmission héréditaire des caractères et propriétés acquis par les organismes au cours de l'évolution* (« Recherches soviétiques ». Biologie p. 32).

Mitchourine sera le savant conscient de son rôle :

- *Il pensait que la science est une création, il regardait la connaissance comme un processus. Il était ennemi de tout dogmatisme et de toute scolastique dans la science. Il exigeait de ses élèves et disciples qu'ils ne le suivent pas aveuglément, qu'ils fassent preuve d'esprit critique envers ses propositions.*
- *Il a démontré et prouvé par toute son activité que la force de la science réside dans son développement constant sur la base de la pratique. Son enseignement n'est pas un dogme, mais un guide pour la formation de variétés végétales et de races animales nouvelles, pour l'obtention de récoltes toujours plus abondantes et pour l'augmentation de la productivité de l'élevage.*

La doctrine de Mitchourine...

*...ne souffre pas la stagnation... La suivre, la mettre en pratique, signifie l'interpréter d'une manière créatrice, chercher de nouvelles voies, élaborer de nouvelles méthodes, découvrir et étudier des lois de la nature vivante encore inconnues* (« Recherches soviétiques ». Biologie, pages 55-56).

# La Dyslexie

*(Compte rendu, par M. Coignard, de l'exposé fait le 12 janvier 1956 et présenté par Mme Briand, directrice de la section garçons à l'École de Rééducation de Dinan - Groupe École Moderne de Dinan. (Communiqué par M. Laurent I.P. à Dinan).*

## I. QU'EST-CE QUE LA LECTURE ?

Avant d'exposer les troubles qui peuvent retarder ou empêcher l'apprentissage de la lecture, il convient de faire une distinction entre le mécanisme de lecture et la lecture véritable.

L'acte vrai de la lecture n'a que de lointains rapports avec le déchiffrement du débutant. La vraie lecture est donc « un niveau et une forme du langage ». Un enfant sait lire si l'écriture est devenue pour lui un langage qu'il comprend.

## II. ESSAI DE CLASSIFICATION DES TROUBLES DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

### 1° Troubles d'origine sensorielle.

a) d'origine visuelle : ils sont faciles à déceler. Lorsque ces troubles sont graves (cas des amblyopes) l'enfant est justiciable d'un enseignement spécial.

b) d'origine auditive : ces troubles sont beaucoup plus difficiles à déceler. Ils peuvent même nous faire croire à des troubles dyslexiques. Beaucoup d'enfants qui éprouvent des difficultés au moment de l'apprentissage de la lecture sont des sourds partiels ou des durs-d'ouïe.

### 2° Troubles du langage ou de la phonation.

a) du langage : l'enfant n'est pas en possession d'un bagage suffisant pour s'exprimer et par conséquent pour comprendre le langage écrit.

C'est le cas des enfants issus d'un milieu familial insuffisant ; des enfants qui n'ont pas de milieu familial (enfants assistés) ; parfois ces enfants ont une tendance au repliement.

b) de la phonation : par suite de malformations : voûte palatine ogivale ; langue trop épaisse ; langue striée, etc...

Souvent ces troubles d'articulation sont liés à une surdité partielle.

### 3° Les troubles de la compréhension.

Ce sont ceux qui sont vraiment des troubles dyslexiques.

Ils peuvent se produire à différents niveaux dans la suite des processus mentaux : au niveau de la perception mentale ; de la représentation ou de l'élaboration des phonèmes. Selon le cas nous avons à faire à des agnosiques ou des apraxiques.

Une variété de dyslexiques très répandue est celle des enfants qui ont des troubles graves de spatialisation ; ils lisent et écrivent plus ou moins en « miroir » ou en inversant l'ordre des lettres (notamment dans les syllabes inversées : ar pour ra ; ter pour tre, etc...).

## III. QUELQUES CAS TYPIQUES ET QUELQUES METHODES DE RÉÉDUCATION

A. — Cas de l'élève X. Cet enfant connaît le mécanisme de la lecture. Invité à lire un prospectus concernant le mobilier scolaire, il le déchiffre péniblement. Il est visible que les termes pourtant assez simples du langage commercial lui sont inconnus. Interrogé sur ce qu'il vient de « lire », il n'a retenu que deux mots : modèle (qu'il n'a pas compris, puisqu'il ajoute : la maîtresse me fait des modèles d'écriture) et travail du bois (« c'est les grands qui travaillent le bois à la « menuiserie » à côté de la classe »).

Il est évident que l'acte de lecture malgré une syllabation honnête n'est pas réalisé faute d'un niveau suffisant de langage.

Nous pensons que la meilleure façon de procéder est d'appliquer dans ce cas la méthode naturelle de lecture suscitant l'intérêt affectif des enfants, enrichissant leurs moyens d'expression ; s'appuyant sur une motivation réelle (correspondance avec la famille par exemple).

B. — Cas de l'élève J. C. Age réel : 14 ; âge mental (Binet Simon) 8,3/5 ; âge mental (cubes de Kohs) 15 ans.

Cet enfant était classé comme sourd psychique à l'entrée de l'école. En réalité, c'est un sourd partiel présentant en même temps un déficit mental léger. C'est donc un faux-dyslexique.

La rééducation a été basée sur l'écriture et le dessin. De plus il a été procédé à des séries d'exercice ayant pour but de développer l'attention et la mémoire visuelles, l'attention et la mémoire motrice, afin de créer des suppléances au handicap auditif.

Pour la méthode de lecture, on a recouru avec succès à la méthode naturelle. J.C. est un bon imprimeur.

Des exercices d'articulation portant sur les diphtongues on - an - in - ai - ou notamment, défectueuses en raison de la surdité ont été pratiqués.

On peut conclure à une réussite malgré une grande faiblesse en orthographe.

C. — Cas de l'élève J. M. à l'entrée : Age réel 9 ans 1/2. Age mental 7 ans 3/5. A la sortie de la classe : âge réel 11 ans 1/2. Age mental 8 ans 3/5. C'est encore un cas spécial. Une dyslexie ici se complique de troubles caractériels. Orgueilleux et têtu J. M. se refuse à lire. Il s'intéresse davantage au travail du grand groupe. Il aime dessiner et surtout dessiner des maisons.

C'est en dressant un plan naïf du village où il a passé ses vacances chez ses parents nourriciers qu'il « accroche » en lecture. Ce plan fut reproduit, enrichi pendant des semaines sans que son intérêt se relâchât. Le plan s'augmente de légendes, puis de courtes phrases ayant trait aux occupations des gens du village. Peu à peu, J. M. acquiert un grand nombre de termes qui excitent son intérêt.

Chemin faisant, nous retrouvons au complet le processus décrit par Freinet de l'expérience tâtonnée par le dessin et l'écriture jusqu'à l'identification globale.

D. — Cas de l'élève R. B. âge réel 14 ans 11 mois. Age mental (B.S.) 8 4/5. Cubes de Kohs (âge mental) 15 ans.

Toutes les méthodes semblent avoir été utilisées. Toutes ont échoué. Des tests fréquents de contrôle (Mlle Descœudres M. Guilmain et tests Rémy-Simon) font apparaître des résultats très faibles et des progrès d'une lenteur décourageante. Régresse dès qu'il cesse la classe et oublie tout ce qu'il a appris.

Ce dyslexique ne présente pas de troubles d'organisation spatiale (tests des Cubes de Kohs très bon).

Par contre, il présente un déficit grave pour toutes formes de mémoire : visuelle, auditive, motrice et même musicale. Il y a chez lui une grande lenteur dans l'idéation ce qui fait que le début d'un mot péniblement déchiffré est oublié avant lecture totale du mot.

Nous concluons ici à un échec d'autant plus explicable que R. B. a un niveau global très faible.

#### IV. LA METHODE NATURELLE ET LA REEDUCATION DES DYSLEXIQUES

##### a) Comment se présentent nos élèves à leur entrée à l'école ?

Leur âge réel est en moyenne compris entre 9 et 12 ans. Leur âge mental au Binet-Simon classique s'établit entre 7 et 8,3/5.

Ils ont, en général, fréquenté des classes diverses (publiques ou privées) ; ils ont échoué en lecture, beaucoup cependant connaissent leurs lettres et quelques mots appris globalement. D'une façon générale, l'apprentissage de la lecture par les méthodes classiques les rebute.

Leurs moyens d'expression sont pauvres : ils ont peu dessiné, ont souvent vécu dans un milieu défavorable, leur vocabulaire est restreint, leur syntaxe rudimentaire. Certains ont pris des habitudes de repliement. Leurs intérêts sont restés étroitement égocentriques.

##### b) Comment procéder :

Il s'agit, avant tout, de créer un climat, de sortir de leur torpeur les apathiques, d'éveiller et stimuler l'intérêt de ceux qui se refusent à l'apprentissage de la lecture.

Le premier moyen d'expression utilisé sera le langage au cours d'une causerie qui développe la confiance. Parallèlement le dessin suppléera au langage pour les timides, les refoulés et pour tous fixera le point de départ.

Le second moyen d'expression sera l'écriture de simples mots pour les plus retardés, de courtes légendes pour d'autres, de phrases brèves, voire de petits textes pour les plus avancés.

Le texte original imprimé sera ensuite découpé, on se servira de ces matériaux pour reconstruire d'autres phrases ou d'autres expressions apportant une répétition des réussites et un lent enrichissement du vocabulaire se rapportant à la vie quotidienne et à l'expérience des enfants.

Par ce même moyen, il s'opère une acquisition naturelle d'une syntaxe plus correcte, plus souple.

Enfin, au niveaux plus élevés on entreprendra une initiation grammaticale par l'usage (isolement et rapport du groupe sujet, du groupe verbal, du groupe complément, etc... etc...)

Conjointement, les formes orthographiques les plus simples pourront être étudiées.

## V. LES EXERCICES SPECIAUX

La méthode naturelle, pour autant qu'elle nous apporte dans la rééducation des dyslexies une aide certaine et surtout un climat favorable, ne suffit pas pour rééduquer certains troubles graves dont sont atteints nos élèves.

En dehors des leçons de lecture, nous procédons à des séries d'exercices spéciaux. Ils ont trait à trois troubles particulièrement fréquents :

1°) **Articulation** : Ces exercices sont empruntés à la progression préconisée par Mlle Descœudres, M. Guilmain, le docteur de Parrel, M. Maurice Chevais. Ils comportent des exercices respiratoires, une gymnastique corrective des organes phonateurs, des vocalisations avec phonomimie et pose de voix ; des exercices de syllabation et d'articulation méthodique et progressive. Ces exercices sont faits par petits groupes ou individuellement.

2°) **Audition** : Les sourds partiels, outre le bénéfice qu'ils retirent des exercices d'articulation, sont entraînés à des créations de suppléances en développant par des jeux de mémoire visuelle, de mémoire motrice, d'associations d'idées, les facultés demeurées intactes.

3°) **Spatialisation** : Ces exercices nombreux, fréquemment répétés ont pour but une remise en ordre de sens de la latéralisation chez les enfants qui lisent ou écrivent en miroir ; en inversant l'ordre des lettres ; chez les gauchers contrariés. Nous faisons appel à des jeux et des exercices inspirés par les jeux Decroly, par les méthodes de Mlle Descœudres et de Mme Borel-Maisonny avec des objets, des étiquettes, des lettres, des chiffres (p et q ; b et d ; u et n ; in et ni ; un et nu ; 3 et 5, etc...)

Tous ces exercices peuvent être combinés avec des exercices de mémoire visuelle (immédiate ou différée).

Tous doivent être soigneusement dosés, ne pas surcharger l'attention ou la mémoire. Tous doivent suivre le rythme de l'enfant ce qui rend l'individualisation indispensable.

### MATÉRIEL EXPOSÉ

Dossiers individuels d'élèves dyslexiques.

Feuilles de tests de lecture (de M. Guilmain, Mme Borel-Maisonny, Mlle Descœudres, du Dr Simon, etc...)

Dessins et textes imprimés par les élèves avec divers projets de découpage et de réemploi.

Jeux divers : jeux Decroly ; jeux de position ; d'orientation ; de formes ; de dimensions de couleurs, etc... avec cache ou sans cache.

Correspondances d'enfants dyslexiques.

Boris POLEVOI

# Le cas de l'aviateur Maressiev

Freinet nous a incité à examiner les démarches de l'expérience tâtonnée chez les enfants et chez les animaux, pour vérifier les lois qu'il en a énoncées.

Le tâtonnement, apparemment sans succès, puis la réussite souvent inattendue, la répétition de l'acte réussi, et de nouveau cette progression par paliers est très caractéristique.

Mais voici une curieuse expérience, celle d'un adulte, Alexis Maressiev, dont l'histoire VRAIE a été racontée par Boris Polevoï. Dans ce roman plus bouleversant que tout ce que l'imagination aurait pu inventer, l'aviateur Maressiev a raconté à l'auteur comment, ayant perdu les deux jambes, il a réussi, à force d'entraînement, à l'aide de son appareil de prothèse, à maîtriser à nouveau à la perfection les nouveaux avions de chasse, pourtant si sensibles.

Voici le passage le plus typique, où nous retrouvons les étapes caractéristiques de l'expérience tâtonnée, et il s'agit, comme on va le voir, d'une confirmation éloquentes de la « PSYCHOLOGIE SENSIBLE » de Freinet :

« Dans son enfance, Alexei avait appris à patiner sur la glace encore fragile et transparente qui recouvrait une petite crique de la Volga. A proprement parler, il n'avait pas de patins, sa mère n'avait pas le moyen de lui en payer. Mais le forgeron chez qui elle faisait la lessive, avait fait sur sa demande de petits socles de bois renforcés d'une arête métallique fabriquée d'un gros fil de fer.

« Avec des ficelles et des bouts de bois, Alexei fixait ces patins à ses vieilles bottes de feutre rapiécées. Ainsi équipé, il sortit un jour sur la glace si mince qu'elle cédait sous le poids et qu'elle craquait. Tous les gamins du faubourg de Kamychine glissaient dans tous les sens, criaient et riaient. Les gosses se démenaient comme des diables, se bouscullaient, sautaient et dansaient sur leurs patins. A les voir, cela paraissait facile. Mais dès qu'Alexei se lança, la glace se déroba sous lui et il tomba sur le dos. Il se remit aussitôt sur pied craignant de montrer à ses camarades qu'il s'était fait mal. Il fit attention de ne pas tomber en arrière et, avançant ses jambes, il se lança en avant, mais pour tomber sur le nez. Il fut aussitôt sur pied, les jambes tremblantes, se demandant ce qui lui était arrivé et observant les mouvements des autres. Il venait d'apprendre qu'il ne fallait pas trop se pencher ni en avant ni en arrière. Il s'efforça de se tenir droit, fit encore quelques mouvements et s'effondra, cette fois sur le côté. Il passa ainsi l'après-midi à tomber et à se relever et il revint à la maison tout couvert de neige, les jambes flageolantes de fatigue, au grand chagrin de sa mère.

« Le lendemain, dès le matin, il était de nouveau à la patinoire. Il remuait déjà assez correctement les jambes, faisait moins de chutes, il arrivait même à prendre son élan et à faire des glissades de quelques mètres, mais il avait beau faire des efforts et s'éreinter du matin au soir, il ne faisait plus de progrès.

« Et voici qu'un jour, — Alexei conserva toujours le souvenir de cette journée où le vent glacial soufflait en soulevant sur le miroir de la glace des traînées de neige poudreuse — il réussit un mouvement, et dès lors, à son grand étonnement, il parvint à patiner en prenant à chaque tour plus d'assurance. De chute en chute, à force de répéter ses tentatives, il avait accumulé sans s'en apercevoir une grande expérience. Toutes les petites habitudes qu'il avait acquises avaient fini par former un tout, et il se mit à travailler des jambes avec une impression d'assurance et de joie qui pénétrait tout son être de gamin opiniâtre.

« C'est exactement ce qui lui arrivait maintenant. Il volait beaucoup, avec acharnement, en essayant de réaliser une véritable fusion avec son avion, de le sentir à travers le métal et le cuir de ses prothèses. Il avait parfois l'impression d'y parvenir. Plein de joie, il lançait alors son appareil dans une figure plus complexe, mais il avait alors aussitôt le sentiment que ses mouvements n'étaient pas assurés, que l'avion, littéralement, bronchait et échappait à son contrôle. C'était un nouveau chagrin et une nouvelle déception, et Alexei recommençait son fastidieux entraînement.

« C'était par une matinée de mars. L'aérodrome, en l'espace d'un matin, avait été coloré de brun et lacéré d'ornières profondes par le passage des avions dans la neige poisseuse. Alexei avait pris l'air à bord de son chasseur. Le vent déportait son avion sur le côté, et il était obligé constamment de corriger la ligne de vol. Or, en le redressant ainsi, Meressiev eut le sentiment que son appareil répondait parfaitement, qu'il faisait corps avec lui. Cette sensation le traversa comme un éclair ; il ne voulait d'abord pas y croire ; il avait connu trop de déceptions pour croire tout de suite à son bonheur. Il exécuta un virage très raide, et l'appareil docile répondit avec précision. Il éprouva la même joie qu'il avait éprouvée dans son enfance, sur la glace crissante de la Volga. Cette journée maussade en fut aussitôt illuminée. Son cœur bondissait de joie et il sentit sur sa nuque ce petit frisson familier qui était chez lui le signe de l'émotion. Il semblait que d'un trait invisible on eût additionné tous les efforts acharnés de son entraînement. Il avait franchi ce trait et maintenant, sans effort, il recueillait les fruits de ses innombrables journées de travail et de lutte. Il avait atteint son but qui s'était si longtemps dérobé à lui. Il ne faisait plus qu'un avec son appareil, il sentait que l'avion était comme un prolongement de son propre corps, même la masse inerte de son appareillage ne faisait plus écran entre la machine et lui. Il était débordant d'enthousiasme et de joie ; il amorça plusieurs virages à angle droit, fit un loping, et à peine en était-il sorti qu'il lança son appareil en vrille (...). C'est alors seulement qu'il découvrit toutes les qualités cachées du LA-5 (...).

« Meressiev, à sa descente d'avion, titubait comme un homme ivre. Le visage rayonnant d'un sourire béat, il ne voyait même pas l'instructeur furieux qui l'injurait. Il peut bien crier. Les arrêts ? D'accord, il irait aux arrêts. Quelle importance, maintenant ? L'essentiel, c'est qu'il était maintenant un pilote, un bon pilote, et qu'il n'avait pas gaspillé en vain le précieux rabiote d'essence qu'on lui avait donné pour son entraînement. Il rembourserait cette essence du centuple, dès qu'on le renverrait au front, au combat. »

(Boris Polévoï UN HOMME VERITABLE, aux Editeurs Français Réunis, 33, rue Saint-André des Arts - Paris 6<sup>me</sup>).

(Rapporté par R. L.)

# La méthode naturelle d'écriture

FIN

Et, enfin elle peut présenter sa « première page » :

J ai joué au

petit bébé

Avec mon papa

on est allé au

jardin - 311 -

ce qui ne l'empêche pas de continuer son « écriture d'intention ».

C ne cubes c l'un m m l'un m

- 411 -

En 401, sa signature sans modèle, dont je n'ai pu conserver même le calque, car elle fut mise au bas d'une carte postale dans une gare, au milieu d'une foule circulant.

Voici encore, en 405, l'écriture d'intention voisinant avec les essais ; elle se fait de plus en plus rare, mais réapparaîtra à l'occasion jusqu'en 506.

ebues eueam apr conu  
un neu un sueror au 6

Re h'e n'a apporté

- 405 -

Mais de 405 à 600, nous allons surtout assister au perfectionnement de la graphie.

En 407, elle sait copier (je sais que l'on peut objecter l'écriture peu classique et l'irrégularité).

Crod, Crod

Corbeau) Va-t-en dire à lapie  
94e lemerle invite ce soir

- 407 -

Les éléments sont acquis ; il ne reste que l'assemblage, la « création » du mot et de la phrase, « l'expression » par excellence !

Mais ceci sera une autre observation, « l'acquisition de l'expression conforme à la règle de l'adulte » et elle ne fait que commencer.

Pour l'instant, elle se fait parallèlement et suivant le même processus que l'acquisition de la lecture par la METHODE NATURELLE.

Et l'enfant ira vers la personnalité de sa graphie.

avait dans Mariette  
le pré de  
A  
papa  
- 606 -  
Freinet

Donc, et c'est normal, similitude absolue entre l'acquisition du dessin et de l'écriture (nous pourrions écrire que ceci est une genèse).

Nous avons noté :

Une évolution irrégulière basée sur la motivation qui prend ici une très grande importance, sur l'état physiologique arrêtant l'évolution parfois plusieurs semaines.

Bien entendu, un seul enfant est ici suivi. J'ai pu constater la similitude de l'évolution à certains stades chez d'autres enfants qui, à l'école, suivaient aussi la même méthode naturelle ; malheureusement on ne pouvait pour eux recueillir les documents et les « trous » sont nombreux ; de plus, certains parents ne peuvent pas comprendre qu'un enfant apprenne tout seul et naturellement à écrire, à lire, à dessiner et leur imposent à la maison modèles et répétitions non motivées, sans intérêt pour l'enfant, détruisant ainsi l'exactitude de l'observation.

Il serait intéressant que des camarades suivent chez leurs enfants l'évolution naturelle de l'écriture et nous pourrions ainsi comparer.

# L'ART ENFANTIN

« Art enfantin » ! Que voilà des mots bien faits pour s'inscrire en l'incohérence de la culture livresque de l'adulte.

— « Art primitif, art populaire, art savant ; un de plus, un de moins, bah, ne soyons pas chauvins, et vive l'art enfantin ».

— « Art enfantin ! Eh là, comme vous y allez l'ami, la vanité vous égare. »

Heureusement, l'enfant est ailleurs. Les livres n'ont pour lui que l'épaisseur que montre leur cul dans les bibliothèques. Il vit avec ce qu'il a de vocabulaire. Serait-il muet qu'il n'en vivrait pas moins.

En ses instants de plénitude, la vie s'ignore sans doute, et sans doute est-elle indicible. Il est des musiques jamais écrites, délivrées au creux des chemins, illuminées des dons silencieux de la nature. Il est des musiques jamais écrites, déployées au creux des rêves, rutilantes d'une autre lumière, à peine devinées, mais profondément vivantes et actives.

Il est des chants d'enfants comme il est des enfants, comme il est des pommes du pommier.

Il est oiseux de demander au pommier comment il fait ses pommes.

C'est le soleil qui les mûrit, et pas le jardinier.



C'est devant une forme nouvelle d'expression que l'adulte donne la mesure de sa culture.

S'il possède une « expérience sensible » de l'art, comme on dit, il adopte et harmonise cette nouvelle forme au sein de cette expérience.

Sinon, il a le mal des montagnes...

C'est sans doute un des aspects de la culture contemporaine que cet effort de compréhension des formes les plus apparemment séparées et opposées de l'expression des hommes.

Seul l'instinct réalise l'unité de cette variété infinie qui désarçonne le logicien simpliste.

Un des symptômes les plus caractéristiques du mal des montagnes qui nous atteint lorsque l'éducateur nous a laissés au seuil de l'expérience (sous prétexte de nous en éviter les méandres), c'est ce continuels recours au livre.

Certaine bêtise bienveillante va jusqu'à recommander à la jeunesse la lecture de livres sur l'art... alors que cette jeunesse n'a jamais peint, ni regardé peindre, ni vu des tableaux peints, ni sculpté, ni construit... etc...

Ce dédain des voies naturelles, sensibles et muettes, est la pourriture de notre enseignement salivaire et explicite.



Il existe des assemblées qui se demandent doctement si, par exemple, le jazz est de la musique. Les mots en arrivent à rendre stupides les gens qui, par d'autres côtés, montrent une « culture accomplie ».

Faudra-t-il que, pour être admise à être, aux yeux de certains, la vie se ratatine dans les mots ?

Une des plus ineffables crottes de cette mentalité appliquée à l'enseignement « scientifico-artistique », c'est cette phrase définitive qui introduit les études musicales :

« La musique, c'est l'art de combiner des sons agréables à l'oreille. »

Dans cette bêtise inutile, il y a une mine de controverses inutiles pour gens inutiles et en essence, il y a le détournement de la vie vers le bla-bla-bla qui est source d'une folie qui se croit élégante.



Il est toujours temps que le snobisme et le conformisme d'école (ou d'ailleurs) soient bousculés par le succès des œuvres libres.

Saurons-nous jamais ce que nous devons aux « révolutionnaires » ? Faut-il rassurer les craintifs ?

Une révolution n'est, d'après sa mathématique définition, qu'un retour au point d'origine...

Le tout est de savoir d'où on part.

« Oh ! le maladroit, dit la dame, il fourvoie son dessin sur un morceau de tulle ».

Il en est qui croient sincèrement qu'il est bon, qu'il est bellement artistique de partir du vernis du piano et de la queue de morue du pianiste.

Ces mythes des matières nobles et prestigieuses... l'enfant les ignore.

Cette bouteille de verre, objet poussiéreux de recoin de cave, est merveille pour le peintre des reflets, est merveille pour l'enfant attentif au son qu'elle produit sous le choc.

C'est le fait de l'art de dépasser la seule utilité.

L'art est « dans l'œil », il n'est pas dans l'objet.



Nous en avons bientôt assez de cette éducation bélante aux sommets artistiques sélectionnés par les guides-Michelin de l'art. Tous les fous de pédagogie ne sont pas enfermés dans les classes.

Ce dédain des bases, cet œil niaisement levé vers les puretés révélées et servies comme l'hostie ressortent de cette mentalité inculte et prétentieuse qui fait reposer la pyramide sociale sur sa pointe et donne à l'individu une valeur qu'il ne doit qu'à ce qu'il représente de généralement humain.



Notre civilisation, appliquée au respect des imprimés, de certaines fixités cadavériques d'éditions phonographiques, a peur d'une vie riche et généreuse ; de celle que nous apportent la musique indoue, le jazz, l'enfant dans ses improvisations sur de solides bases rythmiques ou mélodiques.

Et nous, qu'entravent les choses reçues par cœur, extérieures à notre expérience, contraires à nos sentiments, nous en arrivons à croire à la vertu des contraintes gratuites et nous abandonnons le sort de notre vie à Dieu ou Politique, à Chapelle ou à Journal... Nous avons perdu l'équilibre.

Le sol quitté, l'équilibre perdu, il n'y a plus de limites à nos extravagances. Il suffit de marcher sur la tête pour trouver normal ce qui va à l'envers et tout à fait contraire aux lois de la pesanteur le fait que l'enfant crée en toute innocence.



Qu'est-ce que l'art, adultes ?

— « Appropriation de l'objet à sa destination ». A la bonne heure, le génie reprend pied à terre.

— « Réussite de l'expression de soi par la domination des mécanismes ». Observez l'enfant tout à ses libres gestes et reconnaissez qu'il s'y exprime... qu'alors la partie est gagnée... et qu'on voudrait pouvoir en dire autant d'adultes munis de mécanismes éblouissants... ou de nous-mêmes...

— « Improvisation ou étude ? » Il faut autant d'improvisation à un savant que d'étude à un sculpteur.

— « Luxe ou nécessité ? » Jean Rousseau écrivait justement qu'Adam aurait inventé la viole si, au paradis, ses occupations, et sur terre ses préoccupations le lui avaient permis.

— « Artiste ou pas artiste ? Tu dis, « je suis artiste », et toi « je ne suis pas artiste ». Pourquoi ce mot inutile vient-il proposer une différence entre vous alors que la ferveur de la vie tend à notre réunion ?

En nous comme en toi coule le filet d'eau vive. Cette certitude se passe de mots. Il n'y a rien qui mérite de jeter une ombre sur cette heureuse découverte.

Le fond de la vie est commun, n'en déplaise aux sots qui se prennent pour l'élite.



Au contact du bambin en liberté, le ruisseau vif tressaille en chacun de nous.

Nous nous surprenons parfois à observer sa joyeuse démarche.

Dans ces instants, nous avons oublié les prisons adultes et le suivons sans même nous en apercevoir.

Et voilà qu'en l'enfant comme en nous se dénouent les liens complexes et robustes d'une nouvelle et irremplaçable expérience de la vie.

Tel geste, telle histoire qui hier étaient indifférents montrent aujourd'hui une vie joyeuse et profonde.

C'est « qu'entre temps » la culture a tendu ses rameaux plus avant, plus nombreux et sensibles, plus avides de vie. C'est que la sève a pu librement accéder aux branches.

La culture, c'est l'expression libre ; l'expression libre, c'est la culture — c'est la part du maître, c'est la part de l'enfant.



« La part du maître », sujet dont Elise Freinet nous entretient si souvent pour notre joie et notre reconnaissance.

Nous disons que chacun de nos gestes de tolérance, car nous ne saurions parler de don de soi — égoïstes que nous sommes — que chacun de ces gestes comme installer la table de peinture, d'imprimerie, de sciences, de musique... comme sourire aux efforts innocents, ouvre une brèche à la vie qui attend et ne s'y trompe pas — et jouera franc jeu.

Il suffit d'un sou de liberté pour que l'enfant raconte ses rêves. Notre vie est tissée avec « les fils dont sont tissés nos rêves ».

C'est peut-être la part du maître d'observer le geste créateur, sa réussite et son échec. Ce geste révèle le style, le tempérament, et cela partout.

On peut « épiloguer » sur la tradition formelle des arts, sur leurs intermit-

tentes prétentions à l'objectivité. Ce qu'il en reste, comme des philosophies, c'est le geste libre d'un tempérament qui s'exprime.

Nous avons plus appris de regarder dessiner, d'écouter chanter, que de préparer les imbéciles leçons d'Ecole Normale. Il faudrait enfin en convaincre les jeunes. Mais il faudrait aussi en être convaincu, et c'est à nouveau une question de culture qui n'a rien à voir avec la digestion livresque.

Il ne nous reste qu'un rôle : aider, installer ce qu'il faut de matériel, ruder ce qu'il faut de techniques pour que la vie prenne librement autour de nous cette teneur heureuse.

*Le dernier livre de C. FREINET :*

## **Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne**

*est publié dans la collection « Educateurs d'hier et d'aujourd'hui » des Editions Bourrelier.*

*C'est une synthèse indispensable de tous les travaux réalisés, dans le domaine des Méthodes Naturelles, par C. FREINET et ses collaborateurs de l'Ecole Moderne.*



*Vous devez lire également :*

**L'Ecole Moderne Française ;  
Conseils aux Parents ;  
L'Education du Travail ;  
Essai de Psychologie sensible.**

---

*A paraître prochainement : Le journal scolaire*

## Une manifestation Ecole Moderne dans une Ecole de Ville

Le 12 décembre, de 17 à 18 h., j'avais convié les mamans à une réunion sans cérémonie, placée sous le signe des réalisations enfantines.

Nous avons décoré notre classe de nos tentures, de nos tableaux, de nos assiettes, d'albums réalisés en classe, et de panneaux de correspondance inter-scolaire.

Les enfants ont récité et mimé leurs récitations du trimestre. Jupes et foulards des mamans nous ont fourni les costumes des « Santons », poème provençal adapté, et les petites ont dit aussi un de leur poèmes, fait autour d'un feu de feuilles.

J'ai lu moi-même notre conte dernier-né, « Amitié », et je crois que cette façon très directe a intéressé tout le monde largement, autant que les fêtes traditionnelles, car il n'y avait pas de « vedettes », mais des enfants dans l'ambiance de leur classe.

J'avais accompagné chaque présentation de commentaires à bâtons rompus avec les mamans, sur notre travail de classe : Coopérative, recherche de documents à la maison, correspondance avec « des garçons » de Brest..., etc.

Et, afin de bien montrer que la Vie est une et indivisible, nous avons remis ce soir-là, à Madame la Directrice de Croix-Rouge Jeunesse, notre collecte abondante de joujoux pour les Aériums, ainsi qu'une tenture réalisée par les enfants à Monsieur le Directeur du Centre d'Apprentissage de Garçons de notre quartier, pour le remercier des nombreux aménagements faits par ses élèves dans ma classe, et sans lesquels notre travail ne serait pas possible.

J'ai bien vu à la surprise et à l'approbation des mamans, devant cette tenture qu'elles avaient ainsi la révélation de la valeur de l'Art enfantin, non à titre de jeu, ou d'essai, mais au même degré que l'Art des adultes.

Ensuite, nous avons fait une vente d'Albums de la CEL, et de petites Enfantines, à bas prix. Ça a été une ruée, et si cela m'a rapporté moins qu'une Loterie, il y a eu un enthousiasme certain à l'idée d'emporter des œuvres réellement d'origine enfantine.



Les autres maitresses ayant demandé à visiter l'Expo., mes élèves et moi les avons invitées avec leurs élèves. Elles sont venues deux classes à la fois, et nous avons ainsi reçu dix classes le lendemain.

Pour chacune, nous avons fait un commentaire approprié, basé.

I. — Pour les plus grandes, CFE et CM2 :

1) sur les réalisations adultes en liaison avec l'Art enfantin :

— céramiques de l'Ecole Freinet ;

— décoration d'un intérieur avec napperons et tentures, etc... en feutrine, en broderie, en peinture, exécutée d'après des modèles d'enfants.

2) sur la portée de la pensée enfantine à travers le monde (de nos humbles journaux, à l'édition japonaise « Les enfants du monde »).

3) sur la valeur littéraire enfantine : mes élèves ont récité « Le petit chat qui ne voulait pas mourir », et j'ai lu notre conte « L'âne mendiant ».

II. — Pour les moyennés, CM1, CE2 :

Même commentaire, mais approprié à leur âge, avec accent sur la joie de la création personnelle, et la documentation par la Corresp. Intersc.

Lecture de notre conte « Amitié » et chanson des Gitans par mes anciennes élèves qui se trouvaient en majorité parmi les visiteuses.

III. — Pour les petites du CP :

Commentaire à l'usage des maîtresses, sur le texte libre, le journal, la création des Albums, la décoration des assiettes, les dessins libres grand format.

Lecture de notre Album « A la recherche du Père Noël ».

Et à toutes, ventes d'Enfantines, d'Albums et de Cartes postales CEL.

Le résultat, ce fut un peu de fatigue de notre classe, et de moi, à cause de l'exiguïté du local, mais aussi de l'enthousiasme à voir quel intérêt ce petit remue ménage non prémédité avait suscité dans cette école de ville à 12 classes.

1) Nous avons vendu une cinquantaine d'Albums, 220 Enfantines, et une belle poignée de cartes postales, avec la promesse d'une vente continue (peut-être pas très importante) mais ouverte toute l'année, au profit de notre Coopérative, des vieux numéros d'Enfantines et de Gerbes dont les parents et les enfants se sont trouvés enchantés.

2) Le personnel de l'Ecole étant constitué de jeunes, elles m'ont demandé beaucoup de renseignements sur les BENP, la CEL, les éditions Rossignol.

3) La classe de fin d'Etudes nous a emprunté nos panneaux Corr. Intersc. (de CE 1 !) pour faire démarrer sa correspondance... et soumet à notre jugement ses premiers envois !

4) Ma « parallèle » CE 1 s'est lancée à fond dans le texte libre, et l'exploitation du T.L., et nous avons convenu d'une visite-réunion par trimestre pour nous réciter nos œuvres respectives (et même celles des grands poètes !) pour chanter, pour danser, et nous montrer nos Albums, car les enfants elles-mêmes pensent à partager le matériel : les trouvailles, les apports : feuilles, animaux...

Voilà qui, peut-être, redonnera un peu d'espoir à celles qui œuvrent dans les classes grises d'une école-caserne.

# RÉSIGNATION

(SUITE)

*La sagesse populaire procède toujours des malheurs du peuple. Sans malheurs, il n'y aurait pas de sagesse. Le danger, c'est que cette sagesse marche à sens unique : vers la résignation.*

J. B.

Le courrier que m'a valu mon article « Résignation » paru dans *L'Éducateur culturel* du 10 novembre 1956, me voit obligé d'apporter des précisions et des compléments que je n'ai pu fournir car cet article, écrit rapidement, était destiné à notre bulletin régional *Éducateur d'Île-de-France* dont le tirage au limographe, le jeudi matin, par une équipe de dévoués camarades, ne permet pas les développements trop longs.

Je vais essayer de le faire en me rapportant à ce que m'ont écrit les camarades qui ont bien voulu y porter intérêt.

Article incomplet, dit Lebreton, mais quel journaliste, soit-il professionnel et non écrivain du mercredi soir, peut se vanter de faire en deux pages le tour d'une question, fut-elle moins vaste que celle de la résignation générale ? Et quelquefois, il suffit de quelques lignes pour donner à penser à un lecteur qui fort heureusement n'a pas toujours le temps de passer au crible de la critique des articles de son journal, mais à qui il suffit de quelques lignes, d'un titre, pour se pencher sur un sujet qu'il n'avait pas entrevu.

Article incomplet, car (je cite Lebreton) il eût été souhaitable d'insister sur une autre résignation infiniment plus grave : celle des instituteurs qui acceptent de travailler dans des conditions rétrogrades, en contravention flagrante avec les règlements d'hygiène et de sécurité.

Et je le remercie d'avoir apporté sa pierre en dénonçant la résignation syndicale dans les lignes qui suivent :

« Cherchez donc dans l'École Libératrice de la rentrée un rappel de ces règlements dont le texte serait utile à ceux qui ne se résignent pas.

« Cherchez donc une phrase comme celle-ci : « N'acceptez pas de travailler en contravention avec ces règlements qui sont la seule sauvegarde de la santé et du travail des enfants qui vous sont confiés, la seule sauvegarde de votre travail et de votre santé. Le Syndicat soutiendra tous les instituteurs qui, placés dans des conditions non conformes à ces règlements seraient inquiétés pour avoir voulu les respecter. »

« *Résignez-vous*, elle ne s'y trouve pas.

« *L'Éducateur d'Ile-de-France* qui s'adresse surtout à des instituteurs de ville ferait bien pour sa part de publier le texte *exact* des règlements *actuels* fixant les conditions de travail des enfants : cubage d'air, surface, éclairage, aération, dégagement, etc... Il donne déjà un moyen de défense aux « non résignés ». Une enquête auprès de ses lecteurs montrerait combien d'instituteurs respectent ces règlements dont l'inobservation en cas d'accident grave pourrait leur être reprochée (quels directeurs, quels inspecteurs *signeraient* un ordre enjoignant à M... de prendre tant d'élèves dans sa classe bien que le cubage d'air et la surface prévue par les règlements officiels n'autorisent qu'un effectif de... »

« On objecte tout de suite : « L'École libre... »

« Je livre à vos méditations cette réponse d'un parent d'élève : « Les classes de l'école publique sont tellement chargées que, malgré ma préférence pour l'école publique, j'ai mis mes enfants à l'école libre. Je pense qu'ils travailleront ainsi dans de meilleures conditions puisque le nombre d'élèves est limité. »

Mais je m'élève contre cette restriction à nos préoccupations que Lebreton souhaiterait que nous limitations à la résignation des instituteurs, celle des autres devant nous laisser indifférents.

Nous devrions être instruits par l'expérience et savoir qu'il nous faut nous résigner à notre sort si nous n'intéressons pas à la défense de l'école ceux qui en sont les utilisateurs. Nos mouvements revendicatif en vase clos n'intéressent personne. Pour des gouvernements aussi inconscients que ceux de la IV<sup>me</sup>, il est bien évident que nous ne produisons rien, et si quelque grand esprit a pu penser que nous produisions l'avenir de la France, il a pensé dans le même temps que son ministère aurait vécu. Et si nos grèves n'intéressent personne, elles ne gênent personne non plus. Tout au plus peuvent-elles réjouir les enfants.

Mais d'ailleurs a-t-on déjà vu les employés de la S.N.C.F. ou de la R.A.T.P. revendiquer des tarifs plus raisonnables ou un plus grand confort des voitures ? Il semble bien qu'ils ne se soient jamais posé la question et qu'ils laissent le soin de telles revendications aux utilisateurs des chemins de fer, des autobus ou du métro.



Je veux bien admettre que nous ayons une plus noble tâche que celle du poinçonneur du métro et que nous nous préoccupions du mauvais travail que nous faisons dans de mauvaises conditions, que nous avons à défendre nos propres conditions de travail, mais disons-nous bien que tant que les utilisateurs de l'école par la voix de leurs défenseurs légaux, les parents, ne feront pas connaître énergiquement leur indignation de voir saboter la formation d'une jeunesse qui représente la force vive de la nation, nous n'obtiendrons pas qu'un sort meilleur soit fait à l'école.

Voyez que seule n'est pas en cause la résignation des instituteurs.

Certains ont d'ailleurs mis en cause le fait de résignation que je signale et je conçois qu'il soit difficile à un Français qui se targue traditionnellement d'avoir, par ses ancêtres révolutionnaires, apporté la liberté au monde, de reconnaître un fait nouveau dont il porte, lui aussi, une part de responsabilité.

Et pourtant...

Alors que j'ai rendu l'ironie responsable de cette résignation générale (un camarade a pris sa défense que nous exposerons dans les pages suivantes), on me fait remarquer, et j'y souscris volontiers, qu'il y a bien d'autres raisons, mais aussitôt vient la réserve : ce n'est pas à nos revues pédagogiques de les dénoncer ?

Et pourquoi ne dénoncerions-nous pas ce qui fait que notre monde se résigne à la médiocrité ? Notre condition d'éducateurs nous y autorise quelles qu'en soient les causes, qu'elles soient d'ordre économique ou politique. « Ce qui menace la formation de l'homme de demain, ou peut contribuer à sa plénitude, est toujours notre lot », écrit le camarade Gros.

D'ordre économique. Et Lebreton dénonce (je cite) « les cadences infernales du travail qui préparent par l'usure nerveuse et la fatigue physique à la tâche d'intoxication dévolue à la radio, la presse, le cinéma. »

Mais, accepterons-nous, en silence, nous, éducateurs, que les enfants dont nous nous attachons à former la personnalité soient réduits au rôle de robots au service de la machine et de ceux à qui profite le machinisme et la production intensive ? Nous devons dénoncer l'emploi qui est le fait de la machine et des méthodes modernes de production au détriment de l'ouvrier, alors que nous pourrions y voir le moyen de sa libération, par un temps de travail plus réduit, par un salaire meilleur, par des loisirs plus grands et la possibilité de les consacrer à une culture populaire indispensable.

D'ordre politique, et pourquoi des éducateurs auraient-ils peur de crier bien haut qu'il est scandaleux d'avoir un budget de l'Education Nationale si ridicule quand on consacre 1.000 milliards aux œuvres de destruction ?

Je sais bien que les manuels d'histoire n'en font pas mention, mais, n'est-ce pas à nous de mettre en honneur la formule Oh ! combien plus formatrice du sens historique moderne que le « malheur aux vaincus » de Brennus.

Mais venons-en à l'ironie et à mes malheureux accusés.



Je crois d'abord devoir rappeler que la partie de mon article plus particulièrement consacrée à la résignation débutait ainsi : « Pourquoi cette résignation ? Mais, c'est que depuis 50 ans, la presse, le cinéma, puis la radio travaillent à l'engourdissement général. »

Je suppose d'ailleurs, alors qu'en appelant à la barre Charles Chaplin, le *Canard Enchaîné*, les chansonniers, je prenais exemple sur un quotidien sérieux qui accuse ironiquement ceux qui ont rendu l'école obligatoire de la surcharge des classes, que, pour qui sait bien lire, je pouvais également ironiser.

Et pourtant non, disons qu'après avoir désigné quelques-uns des vrais responsables, la presse, le cinéma, la radio, je chargeais simplement ceux qui ne sont peut-être que des lampistes, tant il est vrai que notre mouvement est né au pays de l'exagération où l'on sait aussi avoir de sages pensées.

Gros, qui prend la défense de l'ironie nous écrit : « C'est beaucoup trop simplifier que de penser que l'on puisse annihiler dans une hilarité générale les révoltes possibles d'un peuple mécontent. Gavroche rit et pratique le calembour, certes, mais Gavroche se bat et son nom a rendu inséparable dans notre langue les termes d'héroïsme et de moquerie, de courage et d'ironie de l'homme libre. Et me vient à l'esprit le nom d'un acteur de cinéma qui précisément campait à l'écran le personnage d'un « Titi » parisien — Aimos — et qui tomba sur les barricades à la Libération de Paris. Pour de bon.

« Avez-vous remarqué que les dogmatiques ou les mystiques n'ironisent jamais, n'admettent pas l'ironie ? C'est que « l'homme ironique » a le sens du relatif, n'adore pas les idoles de chair ou d'idées. C'est qu'il n'est pas un froid composé de concepts administrés de l'extérieur. C'est parce qu'il a cette pointe d'irrespect qui fait de lui un homme vivant. »

Là-dessus, nous sommes bien d'accord et l'« homme ironique » ne saurait être en cause, mais la commercialisation de l'ironie et ceux qui trouvent une

satisfaction à leur mécontentement en entendant ironiser. Peut-être, si Gavroche avait eu un poste de radio et des pantoufles, il se serait installé béatement devant ce poste, attendant le flot d'ironie des chansonniers qui aurait apaisé ses ressentiments contre l'injustice sociale et peut-être aurait-il senti, comme les titis de 1956 toute sa bile se décharger en constatant, après le Grenier de Montmartre : « Qu'est-ce qu'il a pris le gouvernement ! », faisant des faiseurs de bons mots les défenseurs de sa liberté et de ses revendications. Et peut-être alors, Gavroche ne serait pas descendu dans la rue de peur de mouiller ses pantoufles.

Autre de mes accusés, le *Canard Enchaîné* qui n'est lu que par des initiés à sa forme d'esprit satirique et par toutes les sphères gouvernantes. Pour eux, il est une forme de l'opposition assez rassurante ma foi, puisque empreinte de tant d'ironie. Le simple fait que cette opposition soit admise, alors que la censure sévit sans pitié dans la presse dite sérieuse suffirait à montrer à quel point elle est inoffensive. Et si un Morvan Lebesque peut y passer les papiers les plus révolutionnaires, c'est qu'on juge certainement qu'il vaut mieux qu'il le fasse là que dans les colonnes d'autres feuilles où leur portée serait plus grande.

Le *Canard Enchaîné*, bien qu'il porte en ses lignes de quoi fournir prétexte à cent révolutions ne sera jamais un journal révolutionnaire parce qu'il est réservé à une certaine élite qui se flatte de comprendre les mots d'esprit et qui, même si elle voit derrière ces mots toute la noirceur d'une situation dont elle n'est pas la victime la plus à plaindre, n'est pas une élite de combat.

Mais c'est l'accusation de Charles Chaplin qui a soulevé les réactions les plus indignées.

Gros nous écrit : « Je suis surpris d'une cohabitation telle que celle de Chaplin, du *Canard* et des chansonniers. Car enfin n'est-ce pas mélanger quelque peu les genres ou au moins faire bon marché du génie que de placer sur le même banc d'infamie le plus grand acteur de notre temps et les faiseurs de mots appointés par la R.T.F. ? »

« Que Charlot déchaîne le rire, certes ; c'est pour cela que le public va le voir d'abord. Mais n'y aurait-il rien d'autre, Charlot serait alors un sous-Fermandel, un Laurel, un Hardy ? Fonvieille ne nous laissera pas croire qu'il ne voit pas la différence — et de taille — et que le public dans son ensemble ne perçoit pas ce qui est, en plus dans les films de Chaplin, la satire.

« Or, l'ironie satirique ne date pas d'aujourd'hui. Elle a presque l'âge de l'humanité. Nos grands maîtres ès langue française la manièrent, tant Rabelais et les guerres de Pichrocole, que Montesquieu, que Voltaire, enfin. Et la manière souvent comme une arme. Car c'en est une. »

Oui mais, Rabelais écrivait et il était peu lu, ce qui interdit de tirer des conclusions quant à l'influence de son ironie. Charles Chaplin, écrivain du *XVI<sup>ème</sup>* siècle n'eût pas été plus dangereux pour les forces d'argent que pour les masses, car son génie n'eût été connu que de quelques lecteurs. Tandis que Charles Chaplin cinéaste s'adresse à des dizaines de millions de spectateurs. Ce n'est donc pas Chaplin qu'il fallait accuser, mais le cinéma en tant que moyen de diffusion, de même qu'à travers les chansonniers il faut voir la radio en tant que moyen d'intoxication massive (les derniers événements nous auront assez éclairés sur son rôle) et qu'à travers le *Canard*, il faut voir cet esprit railleur qu'adoptent toutes les revues et que Freinet déplore en écrivant : « Vous savez ce qu'on dit d'ordinaire des bons mots : pas trop n'en faut. Rien de plus déplaisant qu'un individu qui en fait à tour de bras. Il en est de même de la satire. Elle est comme l'alcool. Si on en prend une goutte, il émoustille et peut faire réagir. Si on s'y habitue, c'est catastrophique. »

Si j'ai choisi Chaplin, c'est que, du cinéma, Chaplin est le plus grand.

Chacun sait que le médiocre ne provoque jamais de controverses, le génie est toujours des plus discutés. Il n'est que de penser à Napoléon.

Et puisque j'ai pris l'exemple d'un film de guerre de Chaplin, je le reprendrai pour étayer ma condamnation. Pour moi, tous les films de guerre sont très pénibles, et personnellement, je les condamne tous. Pour ceux qui les supportent, je reconnais au moins aux films réalistes la possibilité d'inspirer à l'homme normal l'horreur de la guerre. Pour les films de Charlot, je crois pouvoir dire, sans être grand psychologue, qu'il risque d'y avoir dans notre subconscient, transfert du rire et de la légèreté provoqués par les gags sur le contenu même du film qui, je ne l'ignore pas, est dans le cas de Chaplin, une satire remarquable de notre monde moderne. Je ne veux pas dire que nous soyions dupes, mais je crains — et je crois que les expériences qui pourraient être faites sur le cinéma par les psychanalystes le montreraient certainement — qu'il n'y ait pénétration profonde dans notre vie subconsciente et que ne s'y imprègne cette folle hilarité rattachée à l'esprit de guerre ou de misère sociale. Et encore ne sait-on pas le rôle que l'image elle-même peut jouer dans cette imprégnation.

Et si des comiques tels que Macario dans « Sept ans de malheur » ou Paul Colline dans « Poteau frontière » s'attaquent au même sujet, ils le font avec tellement moins de génie que Chaplin que le drame n'apparaît jamais nettement, qu'il cède le pas à la farce, mais que jamais il n'est présent en même temps que le comique comme dans les films de Chaplin.



Je ne voudrais rester ni négatif, ni pessimiste, aussi je rendrai, pour terminer, hommage à ceux dont la résignation a provoqué mon premier article, mais qui ont su rompre avec leur passivité les parents de mes élèves.

J'avais alors écrit par dépit à la suite d'une rentrée scolaire manquée. Fait : on commence les peintures des 26 classes de l'école le lundi 1<sup>er</sup> octobre. Conséquences : chaque classe, à tour de rôle, sera installée dans le préau, sans matériel (il est vrai que je suis le seul à avoir besoin d'outils), dans le bruit des allées et venues continuelles et dans le courant d'air à l'occasion. Réactions : aucune.

Je ne sais si je l'écrirais maintenant ? D'abord parce que l'expérience m'a prouvé que j'étais le seul à ne pas m'être adapté à de telles conditions, puisque un collègue a même poussé le zèle jusqu'à faire classe pendant les récréations devant le cénacle des maîtres admiratifs, entouré de quelques dizaines de punis, et presque à même la clameur enthousiaste de 900 enfants prenant leurs ébats. Inconscience ou suprême résignation ? Ensuite, parce que les parents de mes élèves à qui je reprochais alors d'accepter sans protester cette rentrée manquée de leurs enfants, m'ont montré par la suite que, pour qui sait galvaniser autour d'un même but la force que représente le nombre, l'esprit de lutte n'est pas tout à fait mort.

Mon expérience étant mise en péril, les parents ont su, en organisant leur action, en formant un « Comité de soutien de la méthode Freinet », faire prévaloir leur désir de voir se poursuivre ainsi l'éducation de leurs enfants.

Mais un fait ne trompe pas. Les gens veulent du neuf. C'est vrai en politique comme ailleurs. Mendès avait plu à tous parce qu'il n'employait pas les procédés classiques de la vie parlementaire. Dès qu'on retombe dans la routine, l'homme de la rue se désintéresse de tout, son propre intérêt immédiat fût-il en jeu. La routine est un puissant soporifique.

Quelques chiffres pour appuyer le fait dans le domaine scolaire. Mon directeur d'école, homme très actif, réunit les parents d'élèves par cours. A la

dernière réunion où étaient conviés 120 parents, 8 se sont dérangés, parce qu'on n'avait rien de nouveau à leur montrer, et seulement à leur dire comment on apprend ses leçons ou comment on dispose les exercices sur un cahier. Au même niveau, il y a 3 ans, sur 30 parents invités j'avais 28 présents et 2 excusés parce que j'avais à les entretenir du voyage-échange, de son organisation, de ce que verraient leurs enfants, de la façon dont ils vivraient.

L'esprit n'est donc pas mort, mais il ne veut plus se déranger pour ce qui est dépassé et sent la poussière.

# Documentation Pédagogique

**vous propose des documents en couleurs  
indispensables à votre FICHER SCOLAIRE**

- Ces planches (format 21 x 27) sont impeccablement imprimées en héliogravure sur du bristol héli.
- Tous les mois, vous pouvez recevoir 16 véritables photographies (8 clichés d'histoire et 8 clichés de géographie).
- Des textes simples, à la portée des enfants, commentent chaque planche et permettent d'en tirer le maximum de profit.

## **Conditions d'abonnement**

Tous les abonnements à la DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE partent d'octobre

Abonnement complet. ... .. 4.800 fr.

La série (histoire ou géographie)... 2.400 fr.

**COOPÉRATIVE PÉDAGOGIQUE - MONTMORILLON (Vienne)**

**C.C.P. 2498.99 BORDEAUX**

Arthur C. CROFT

# La discipline à l'École

Comment définir le style d'une discipline à l'école ?

Est-elle obligatoirement l'inévitable pendule oscillant entre deux positions extrêmes ?

Est-elle le résultat d'un caprice personnel ou professionnel ?

Non, elle n'est rien de tout cela. Tous les disciples d'une école moderne la font découler de deux principes de base :

I. — La croyance dans le prestige et la valeur de la personne en tant qu'individu distinct.

II. — La foi dans les méthodes scientifiques.

La pratique de la discipline dans les meilleures écoles aujourd'hui reflète le souci de bien connaître l'enfant au point de vue psychologique, affectif et social et les enseignements que l'on en tire par ailleurs ne sont pas sans profit pour l'éducation des enfants en général.

*Le professeur expérimenté sait que la discipline n'est pas une entité en elle-même.*

Le professeur ne doit pas enseigner et maintenir la discipline. Elle doit faire partie intégrante de son travail et donner la mesure de son efficacité.

Comme le docteur S.R. Laycock de l'Université de Saskatchewan l'a montré, la discipline dépend des conditions de vie et de travail d'un groupe dans une classe.

Il y a une bonne discipline dans une classe, lorsque les relations entre un élève et les autres élèves — entre l'individu et le groupe, — entre les élèves et le professeur, favorise au maximum le développement de tous...

*Il y a une mauvaise discipline dans une classe lorsque le développement de la personnalité et le travail sont freinés plutôt qu'aides par les relations existantes entre le professeur et les élèves.*

La bonne discipline dans une classe signifie simplement que vie et travail coexistent et concourent au meilleur développement de tous.

La classe régie par la crainte des menaces et des sanctions à l'échec, peut avoir une apparence d'ordre, même des résultats, mais l'heureux développement de tous est mis en danger dans une telle atmosphère.

Il y a trois phrases clés qui caractérisent une discipline saine et sûre :

1) L'instituteur doit penser et orienter son enseignement afin d'éviter autant que possible que des problèmes de discipline se posent.

2) Si de tels problèmes se posent, *il ne doit pas être le censeur inflexible*, mais le guide, l'amî qui aide ses élèves.

3) Il doit aider au développement de la maîtrise de soi, de *la self-discipline* qui libère l'enfant des contraintes extérieures.

Le professeur peut aider à prévoir les problèmes de discipline.

*Apprendre à reconnaître les signes des difficultés de conduite possible.*

La plupart des professeurs expérimentés disent que très peu de problèmes de discipline apparaissent spontanément.

La conduite de l'enfant permet de les prévoir.

Il laisse percer ses ennuis, deviner les failles, les malfaçons de sa structure personnelle, les lacunes de sa vie familiale, les échecs de sa vie scolaire et ses rapports avec ses camarades.

Le professeur doit essayer d'identifier rapidement chez l'enfant tous les troubles possibles indésirables.

Cette découverte de l'inadapté nécessite presque une double vue mais elle permet une action préventive.

*Dans sa structure personnelle :*

- a des moyens intellectuels limités,
- est impulsif et agressif,
- présente un caractère d'insociabilité,
- perçoit le monde adulte comme hostile et opposant,
- montre une propension poussée à l'anxiété,
- ressent de la peine et montre du ressentiment.

*Dans sa famille et dans son milieu :*

- vit en discussion avec ses proches,
- la vie familiale manque de cohésion,
- les relations familiales sont empreintes d'hostilité, d'agressivité, d'antipathie,
- souvent la précarité des conditions économiques de la vie familiale est visible,
- manque de place : promiscuité, entassement de la famille dans une pièce,
- sensation d'instabilité due aux nombreux déménagements successifs.

*Dans sa classe :*

- montre une aversion marquée pour l'école,
- trouve l'école *routinière* et *restrictive*,
- manque d'intérêt pour le programme scolaire,
- a doublé une ou plusieurs classes,
- a fréquenté plusieurs écoles,
- se sent « étranger » dans sa classe.

Les enfants présentant quelques-uns de ces signes devraient être renvoyés pour observation, diagnostic et traitement.

## LE CHOIX DES ACTIVITES DE LA CLASSE.

*Beaucoup de problèmes de discipline dans une classe ne sont souvent qu'une rébellion contre ce qui est — au point de vue des enfants — une suite inachevée d'actions sans signification, donc inutiles.*

Le professeur qui intéresse ses élèves, qui leur présente des activités concrètes, vivantes, évite les conséquences d'un enseignement monotone et ennuyeux.

Il n'a qu'à choisir parmi les nombreuses activités qui se présentent à lui.

— Par exemple en exploitant la passion du collectionneur de timbres, l'intérêt pour l'étude de la géographie et de l'histoire peut être renforcé ; en exploitant la récente excursion faite par un élève avec sa famille dans un parc national, la leçon de morale peut être vivifiée : nous devons conserver nos ressources naturelles.

Le professeur qui consacre son temps, son intelligence, son imagination à la recherche d'exercices judicieux, à la répartition du travail, à l'établissement de test d'instruction, au choix d'activités éducatives, retrouvera une juste compensation, dans le développement harmonieux de ses élèves et éprouvera le désir de plus en plus fort d'enseigner.

Parallèlement, il aura de moins en moins l'occasion de « faire » de la discipline.

## SURVEILLER LA QUALITE DE VOTRE ENSEIGNEMENT

L'efficacité de la classe dépend du savoir-faire du maître jouant les rôles suivants : *entraîneur, guide du choix des activités scolaires, chef de groupe.*

Une prédominance des problèmes de discipline dans une classe signifie que le professeur n'est pas en mesure de tenir efficacement un ou plusieurs de ces rôles.

Le professeur essaie de donner à l'enfant le goût de l'étude.

C'est le problème de la motivation.

*Trop souvent le « summum » de la motivation, pour l'élève c'est « plaire au maître ».*

A moins que le professeur n'établisse un rapport entre l'enseignement et les nécessités passées, présentes et futures de l'enfant, la classe s'engage dans le royaume des *activités inutiles*.

Les activités éducatives deviennent du remplissage.

Si le professeur a réellement entraîné ses élèves, il doit être prêt à ne jouer que le rôle de guide.

## LE PROFESSEUR NE DOIT PAS PERDRE DE VUE QU'IL EST LE CHEF D'UN GROUPE.

Une classe est plus qu'une assemblée de 30 ou 35 individus. Elle a une forme et une structure. Il existe une série de réactions imprévisibles entre les membres de la classe et le maître. La vie de la classe est conditionnée par ces impondérables.

Le professeur dans le rôle du chef de groupe cherchera à identifier rapidement les isolés aussi bien que les meneurs, les « étoiles » qui influencent les autres.

## IL MAINTIENDRA UN CLIMAT EMOTIONNEL HYGIENIQUE.

Le professeur convaincu de l'importance du climat émotionnel, affectif de sa classe, ne doit pas baser sa discipline sur la crainte, la peur des sanctions. Il devra aider chaque enfant à découvrir sa discipline.

Chaque élève devra avoir le sentiment profond qu'il est aidé, soutenu, aimé, accepté, car le maître ne doit pas simplement s'efforcer de comprendre, mais d'aimer.

## IL DOIT ENCOURAGER LE SELF CONTROLE.

Pour donner à l'enfant une maîtrise de soi de plus en plus grande, le maître doit aider celui-ci à découvrir « ses » règles de vie, sa propre discipline.

Ces efforts ne sont pas toujours couronnés de succès, car beaucoup d'adultes ne croient pas réellement que les jeunes peuvent se gouverner seuls.

Souvent les adultes voulant conseiller les *ont engagés dans de fausses directions. Les jeunes souvent, n'ont été que les acteurs jouant un rôle préparé par les adultes, alors qu'ils doivent être les propres artisans de leurs propres règles de vie*; ils doivent les construire, les acquérir. Le maître qui a confiance et qui croit aux possibilités des jeunes peut, par sa présence, son exemple, ses conseils, leur être d'une grande utilité.

## COMMENT RESOUDRE UN PROBLEME DE DISCIPLINE.

Malgré les efforts du professeur, quelques problèmes de discipline se posent dans la classe.

Ne pas leur donner trop d'importance, ne pas les minimiser, mais les examiner objectivement.

### 1) *Rechercher les motifs de l'action :*

Un enfant a commis une faute, il faut rechercher les mobiles et les motifs de cet acte, la nature exacte de la faute, l'explication de la conduite de l'enfant.

*La mauvaise conduite, du point de vue de l'enfant, a toujours des raisons valables.*

Il faut essayer de les découvrir.

L'attitude d'un paresseux n'est peut-être que la conclusion d'une longue période d'échecs décourageants.

On peut alors prévoir pour l'enfant une période encore plus difficile; à moins qu'un maître comprenne que cette mauvaise conduite avait des raisons profondes, qu'il cherche à les découvrir partout, qu'il aide l'enfant à se surmonter.

Une équipe de spécialistes, psychologues et psychiatres, devrait pouvoir aider chaque enfant à se connaître; mais un tel service est onéreux et la plupart des écoles ne peuvent y faire appel. Elles tâcheront d'utiliser avec le plus d'efficacité possible les ressources qu'elles possèdent actuellement.

### 2) *Essayer d'avoir un point de vue objectif :*

Quand un incident se produit à l'école, le professeur s'exclame quelquefois :

— Me faire ça, à *moi*, dans *ma* classe !

Trop souvent, il ressent cet incident comme un affront personnel.

Il ne représente alors que l'autorité aux yeux du jeune coupable.

En maintenant une attitude ferme, mais objective envers l'enfant coupable, le professeur devra s'efforcer de rejeter le péché mais pas le pécheur.

### 3) *Travailler comme le membre d'une équipe :*

Le problème de la conduite d'un enfant est soumis à une équipe comprenant le directeur, le docteur, l'infirmier, le psychologue, le chef scout, le prêtre, les parents, le professeur.

Le professeur est un membre très important de cette équipe, puisqu'il vit en contact plus direct et plus prolongé avec ses élèves que les autres membres.

Cependant, il doit comprendre le langage des spécialistes et admettre leur collaboration.

Plus que tous, le professeur doit être capable de juger quand et comment il doit faire appel au personnel spécialiste.

Trop souvent le professeur qui se trouve dans sa classe, devant une difficulté essaie de mener de front et seul la résolution de celle-ci et son travail personnel.

Le professeur conscient de sa valeur, n'hésite pas à demander de l'aide aux spécialistes et cela sans éprouver un sentiment d'incapacité, d'infériorité.

#### 4) *Prêter une oreille attentive et sympathique :*

La meilleure attitude du professeur consiste à écouter attentivement et sympathiquement le coupable. Il ne doit pas résoudre le problème mais amener l'enfant à le résoudre lui-même.

Plaindre l'enfant ; le cajoler ou au contraire le railler, ne servira à rien, sinon à compliquer la situation et rendre la solution plus difficile à trouver. En *écoutant* surtout, le maître peut aider l'enfant à se dépouiller, à se décharger de son angoissant problème.

#### 5) *User judicieusement des punitions :*

Il est généralement reconnu que les méthodes punitives sont ordinairement destructives :

- railler, se moquer d'un enfant,
- créer en lui la peur, la crainte,
- développer un climat de compétition,
- donner à l'enfant un sentiment d'infériorité.

Non seulement ces sanctions sont *sans profil*, mais elles *sont destructives*. Les sanctions punitives apprennent à l'enfant comment on punit, les réprimandes comment on réprimande. En lui montrant comment nous apprenons, nous lui enseignons à apprendre, en l'aidant nous lui apprenons à aider, en coopérant avec lui, nous lui apprenons à coopérer.

L'enfant, qui par plaisir, par jeu détruit ses outils de travail, ses jouets et puis découvre qu'il n'a plus rien, fait une expérience excellente.

Le garçon qui volontairement casse une vitre et découvre qu'il doit payer la réparation avec son propre argent peut trouver là un empêchement sérieux à des déprédations futures.

Les améliorations ne tardent pas à apparaître lorsque les jeunes coupables commencent à souffrir des conséquences naturelles de leurs fautes.

Hobart Mowrer, professeur à l'Université de l'Illinois a remarqué que l'emploi de la punition imposée peut présenter quelque avantage dans l'apprentissage de la discipline, avec les jeunes enfants :

- lorsqu'elle aide l'enfant à réaliser même artificiellement les conséquences de ses actes qui menacent son propre avenir,
- lorsqu'il est nécessaire de faire sentir à l'enfant la désapprobation sociale ou de lui apprendre à mériter l'approbation du groupe.

Cependant le professeur Mowrer prévient que la sanction, le plus souvent, impressionne l'enfant et il la déconseille. *Elle est inutile.*

(Extrait de « Educational Trend ». Traduction d'Ida BAYLE.  
Communiqué par P. GUÉRIN).

I.C.E.M. - MONTEVIDEO

## *Qu'ils paraissent ces nouveaux programmes!*

Les méthodes de l'Ecole Moderne gagnent des adeptes dans tous les pays. La reconnaissance totale de ces méthodes par les autorités s'est substituée au travail, plus ou moins isolé, des maîtres. Les programmes de rénovation ne surprendront pas nos adhérents. Ceux-ci sont déjà des initiés et pratiquent un enseignement vivant, tenant compte des apports personnels de leurs élèves, utilisant les méthodes expérimentales et les auxiliaires audio-visuels, faisant un travail social, embrassant en somme toute la réalité de l'enfant et du milieu et solutionnant ainsi les problèmes de chaque jour avec des connaissances réelles d'une valeur efficace. Cela veut dire qu'ils substituent à la mécanique fausement scientifique, de véritables méthodes de vie, bien éloignées de l'Ecole traditionnelle où seuls brillent les êtres doués de mémoire verbale. Cette école traditionnelle applique une méthodologie qui est un véritable artifice minutieusement monté pour fonctionner dans le milieu scolaire et qui produit une fausse culture sans relation avec le comportement des individus et les exigences sociales du milieu non-scolaire.

### TOUS NOUS POUVONS ETRE DES ELEMENTS CONSTRUCTIFS

Travaillons avec enthousiasme et amour dans la recherche d'une sensibilisation spirituelle, en observant constamment les manifestations créatrices, expressives et d'interprétation des enfants dans toute leur authenticité. Enseignons une morale pratique par la coopération sous toutes ses formes, en organisant normalement le travail, en établissant des relations plus humaines afin de créer un milieu pédagogique favorable et détruire le mur glacé dressé entre l'Ecole et la Vie.

« Loin de diminuer son importance, l'Ecole Moderne rend au Maître toute sa majesté et sa dignité spirituelle parce qu'elle le rend efficace et décisif non pour préparer des « robots » mais pour faire des hommes ». (Freinet).

Appliquer les nouveaux programmes est donc une aventure suffisamment exaltante et reconsidérer complètement la pédagogie s'impose.

Quand nous travaillerons tous selon les méthodes naturelles, l'école sera un incomparable milieu naturel susceptible d'animer et de motiver toutes les autres acquisitions. Nous n'avons pas besoin d'être médecin pour enseigner l'hygiène, agronomes pour diriger les travaux du jardin scolaire, ni artistes spécialisés pour faire éclore la vie affective de nos élèves dans la peinture, la danse et le chant. Si vous demandez à une mère grâce à

quel professeur de langue et à quelles méthodes son petit enfant a appris à parler, elle vous regardera stupéfaite comme si tout cela était nécessaire. C'est par un processus naturel d'expériences et de tâtonnements qu'un enfant apprend à parler. Il ne pourrait pas parler seulement par imitation. C'est quelque chose de plus profond, de plus organique, de plus impératif. Il retient pour les répéter et les utiliser, les essais qui, par leur répétition systématique se fixent en lui comme des règles de vie plus ou moins ineffaçables.

De la même manière, grâce aux méthodes naturelles, en nous aidant les uns les autres le plus possible, grâce aussi à la collaboration amicale que l'ICEM nous accorde, nous construirons une école plus profonde et plus humaine.

(Extrait du « Bulletin de Travail » n° 11, de l'I.C.E.M.  
de l'URUGUAY. Traduction : Madeleine SOULIÉ.)

Pr. Ramon COSTA I. (I.C.E.M. - MEXIQUE)

## Diffusion de la Technique Freinet

C'est maintenant une tradition dans nos colonies scolaires d'amener avec nous en fin d'année notre équipe d'imprimerie au grand complet, là où elle désire aller. Non dans le seul but de l'employer à la confection de textes provoqués par la vie de la colonie, mais aussi pour faire de véritables démonstrations publiques, pratiques et authentiques sur les possibilités de ce genre de travail, fondamental dans l'Ecole Nouvelle. Nous avons ainsi procédé, suivant la coutume établie au mois de décembre, lorsque avec nos élèves nous sommes allés au camp de Camohmila.

Aussitôt arrivés, nous avons installé une équipe dans une des huttes et nos colons ont alors commencé à rédiger leurs textes et à les composer, à dessiner et à graver les dessins sur lino, puis à imprimer les pages. Au cours de ces jours, nous vîmes combien certaines personnes s'intéressaient à ce travail. Des professeurs et des personnes éminentes dans le milieu culturel de l'endroit, de Tepozthan et de Cuernavaca vinrent visiter le camp de vacances, s'arrêtant singulièrement dans la hutte où se trouvait l'imprimerie, pour regarder travailler nos enfants.

Nous avons l'habitude de recevoir beaucoup de visites de personnes qui, par intérêt pédagogique ou par simple curiosité, sont attirées par ce mode de travail encore nouveau au Mexique. Jusqu'à maintenant, notre influence a été faible. Nous savons qu'il est plus facile de suivre les chemins battus que de se lancer dans des expériences nouvelles et cela est d'autant plus vrai quand l'expérience exige, par sa nature même (comme c'est le cas ici) un engagement passionné au grand travail de l'Education.

### CEPENDANT SE DESSINE A TEPOZTHAN MOR UN GRAND ESPOIR

Mais alors pour conséquence de ces démonstrations, la curiosité d'une part et d'autre part un profond dévouement attirèrent l'attention de deux maîtres sur les problèmes de l'Enseignement dans sa forme d'Ecole Moderne. L'un d'entre eux est directeur de l'Ecole secondaire de Tepozthan, l'autre, M. Wulfrano Aranda Bahena, professe dans ce même établissement.

Certain jour, ces deux professeurs vinrent à Mexico et visitèrent le Centre d'Orientation

pour s'initier par notre vie journalière et par nos réalisations, au sens et aux possibilités de la Technique Freinet. Le maître Aranda resta avec nous et se mit au travail avec nos élèves, se mêlant aux équipes de l'imprimerie scolaire. Cet homme d'une grande sensibilité dans les tâches éducatives comprit immédiatement la portée profonde de notre technique. De cette façon, à Tepozthán, une grande expérience se fit jour.

#### **LE CENTRE D'ORIENTATION :**

##### **SEJOUR D'ENTRAINEMENT POUR LES MAITRES ET POUR LES ELEVES**

Quelques semaines passèrent. Nous n'avions encore rien vu de concret sur le plan des réalisations, à Tepozthán, comme application de notre technique de travail scolaire. Cependant, profitant de quelques jours de fêtes, le professeur Aranda se présenta au Centre d'Orientation. Il était accompagné d'un de ses élèves, Tiburcio Rendon, qui resta avec nous, pratiqua la gravure sur lino et la composition typographique. Il établit de solides liens de camaraderie avec nos garçons.

##### **ACQUISITION D'UN EQUIPEMENT COMPLET A TOPOZTHAN MOR**

L'enthousiasme du maître Wulfrano Aranda suit le rythme logique d'ascension dans chaque expérience vécue. L'imprimerie à l'école a définitivement de grandes possibilités dans cette Ecole Secondaire. L'expérience qu'ils ont faite et la réaction positive d'un élève l'ont prouvé. Il faut agir pour convertir une idée en réalité, car celle-ci est des plus positives. Et c'est ainsi qu'en faisant feu de tout bois, peso et centavo s'ajoutant, comme il est coutume de le dire, pour signaler un effort économique extraordinaire, en tenant compte des moyens limités que cette Ecole possède et grâce à l'aide du Centre d'Orientation qui lui offrit la presse Freinet, elle acheta un équipement complet qui, nous l'espérons, fera du travail de l'Ecole Secondaire de Tepozthán, une réussite.

#### **AVEC LA DIFFUSION DE LA TECHNIQUE**

##### **S'OUVRENT DES PERSPECTIVES NOUVELLES**

Nous mettons un grand espoir dans le travail de Tepozthán. Il est prévu qu'un de nos élèves se rende là-bas durant une semaine pour guider dans les détails les élèves de cette école. Nous offrons, avec toute notre amitié, notre Centre d'Orientation pour que des élèves sélectionnés par les maîtres puissent venir ici passer quelques jours et travailler. Nous croyons que ce type d'interéchange est très éducatif.

Mais nous désirons voir les premières pages imprimées et les premières gravures de cette école. Dans *Nuestro Camino* N° 9 qui paraîtra ce mois de juillet, nous avons inséré ce texte et les gravures que fit ici avec nous l'élève Tiburcio Rendon. Cependant, l'échange de cahiers imprimés avec l'Ecole de Tepozthán aura une autre portée. Ils viendront s'ajouter à ceux que nous recevons de San Andrés Tuxtla, et à ceux que nous espérons recevoir très bientôt des Ecoles de La Cuenca de Papaloapan et de la région indigène de Chiapas.

Bien que lentement, peu à peu se fixent les jalons solides pour rénover le travail scolaire en accord avec les techniques les plus efficaces que proclame l'Ecole Moderne. Et cette réussite, dans ce cas concret, est le résultat de notre travail dans la colonie de vacances de Camohmila.

(Extrait de RUMBOS - Centre psychopédagogique d'orientation).

Jean BOREL

# Centre International Scolaire de correspondance Sonore

Sous les auspices de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (Techniques Freinet), à Cannes, d'une part, et de la Fédération Internationale des Amateurs de l'Enregistrement Sonore, d'autre part, avec l'appui du Département de l'Instruction Publique de la République et Canton de Neuchâtel (Suisse), un « Centre International Scolaire de Correspondance Sonore » vient de se fonder.

Son siège est à Neuchâtel, en Suisse.

Ce centre a pour but de mettre en relation les écoles de tous les pays du monde qui désireraient échanger une correspondance parlée, enregistrée sur bande plastique par le moyen du magnétophone.

Toute demande d'échange doit être adressée à M. Jean Borel, professeur, avenue de la Gare, 4, à Neuchâtel, en Suisse, et comporter les renseignements indispensables suivants : nom et adresse du requérant (ou de son collège), âge et sexe des élèves, pays avec lequel (ou langue dans laquelle) on désira correspondre, type et marque de fabrique du magnétophone utilisé, vitesse de défilement, piste simple ou double, etc...

En réponse à toute demande qui lui sera adressée, le Centre International s'efforcera de trouver un correspondant aussi conforme que possible aux désirs exprimés.

Prière de joindre à toute demande deux coupons-réponse internationaux échangeables dans tout pays de l'Union Postale Universelle dans un timbre-poste pour l'étranger.

Dès que le contact aura été ainsi établi entre deux écoles de pays différents, les échanges de bandes pourront se faire directement, dans l'une ou l'autre langue des intéressés, au gré des correspondants, les bandes étant conservées ou réutilisées (après effaçage) à volonté.

Si le type des appareils d'enregistrement n'est pas le même et que la lecture d'un texte enregistré sur l'un ne soit pas possible sur l'autre, M. P. Guérin, Ecole de Plein Air Chanteloup, Sainte-Savine (Aube), France, se chargera de transcrire la bande, à l'aide d'un appareil multistandard, de façon qu'elle soit audible sur l'appareil du destinataire.

## TRES IMPORTANT :

Lors des envois à l'étranger, préciser sur l'étiquette, pour la douane :

**Bande magnétique enregistrée sans valeur commerciale.**

**Tape recording no commerciale value.**

Ceci dans deux langues.

En cas de difficultés d'ordre douanier, retourner l'envoi à l'expéditeur et aviser immédiatement le Centre International.

Pour tout renseignement complémentaire, s'adresser soit à M. Guérin, soit à M. Borel.

## DEMANDE D'ÉCHANGE

Nom du requérant : \_\_\_\_\_

Adresse complète : \_\_\_\_\_

Classe : \_\_\_\_\_ Age des élèves : \_\_\_\_\_

Classe MIXTE - de GARÇONS - de FILLES \*

Pays (langue) avec lequel  
on désire correspondre : \_\_\_\_\_

But de la demande : étude d'une langue - échanges culturels  
réguliers - correspondance occasionnelle. \*

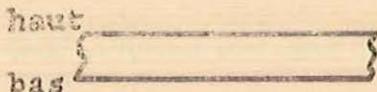
Type et marque du magnétophone utilisé : \_\_\_\_\_

Piste SIMPLE - DOUBLE \* - Vitesse de défilement : \_\_\_\_\_

Sens du défilement :

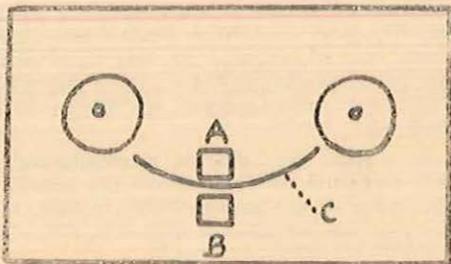
\* Biffer ce qui ne convient pas.

Marquer de hachures sur le dessin ci-  
contre la position de l'enregistrement sur  
le ruban magnétique :



Croquis explicatif complémentaire de  
l'appareil, indiquant en particulier la posi-  
tion de la tête de lecture par rapport à  
la bande magnétique. Marquer d'une croix  
rouge en A ou en B la place de la tête  
d'enregistrement, et d'une flèche sur la  
bande C le sens du défilement à la lec-  
ture.

Marquer d'une flèche également à la  
périphérie des bobines leur sens de rota-  
tion.



Renseignements complémentaires éventuels :

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Fiche à retourner, dûment remplie, à M. Jean BOREL, Centre International Scolaire  
de Correspondance Sonore, Avenue de la Gare, 4, NEUCHÂTEL (Suisse).

Hilda SANTUCCI

# Au jardin d'enfants de Pei-Mai à Pékin

...Il a été construit en mars 49 et a bénéficié des divers perfectionnements en matière d'architecture scolaire et d'hygiène. Cinq pavillons d'un étage (il y a en tout 300 enfants, de 3 à 7 ans). Les dortoirs comprennent 25 lits et 25 armoires individuelles. Un haut-parleur est encastré dans le mur. A chaque dortoir est attenante une salle de douches. Pour s'occuper de ces 300 pensionnaires, une jardinière d'enfants. En ajoutant le personnel médical, les services, les cuisiniers (toujours nombreux en Chine), cela fait un total de 98 adultes. Le matériel scolaire est moins abondant qu'en France et consiste principalement en pâtes à modeler et en jeux de construction. Je n'ai pas de matériel type Montessori ou Decroly. Dans les cours, des manèges, des toboggans et quantité de jouets. Les enfants se lèvent à 7 heures. Toilette, culture physique, petit déjeuner, jeu. De 9 à 10, 2 classes de 25 minutes chacune. De 10 à 12, promenade dans l'immense parc situé près de l'école. A 12 heures, repas. Menu : lait (1 litre par jour), porc, œufs, salade, fruit, riz. Celui des petits, qui n'ont pas de baguettes et mangent à la cuillère, dure plus longtemps que celui des grands. Sieste. Le goûter a lieu à 15 h. 30. Jusqu'à 18 h., jeux, chants, histoires. A 19 heures, dîner. Et au lit à 20 h. 30. Le week-end se passe en famille.

Tous les trois mois, examen médical systématique. Ces enfants, qu'apprennent-ils ? Dessin, découpage, chant, modelage constituent l'essentiel de l'enseignement donné. A 6 ans commencent les premiers rudiments de lecture (quelques idéogrammes très simples). Les promenades-visites (usines, champs) tiennent une place im-

portante. A l'issue de l'école maternelle, on passe l'examen d'entrée dans la « grande école ». Quelques exemples de questions posées : nombre et nom des membres de la famille — lire les chiffres — décrire une image de complexité moyenne — raconter tout ce qu'on fait au jardin d'enfants — reconnaître les couleurs. A cela s'ajoute l'éducation morale. A vrai dire, elle ne fait pas l'objet d'un enseignement supplémentaire, mais dans l'activité de l'enfant, tout est conçu pour que se dégagent « les cinq principes » : amour de la patrie — du travail — du peuple — de la science — de la propriété publique. En même temps est développé le sens de la solidarité internationale et de l'amitié pour les peuples des autres pays... L'enfant chinois est une révélation ; ce qui le caractérise, en premier lieu, c'est, je crois, sa liberté d'allure. Pour lui, l'adulte est un ami... En Chine, il vient tout de suite à vous. Démarche spontanée faite de confiance, de joie de vivre. Et tout cela sans turbulence, mais avec une certaine espièglerie. De tout évidence, il faut rire avec lui. Les Chinois cultivent leurs enfants. Les mots « d'équilibre » et « d'harmonie » prennent une résonance toute particulière. Je n'ai pas rencontré en Chine, de psychologie « es-qualité » mais tous les enseignants que j'ai eu l'occasion de rencontrer ont montré une parfaite connaissance de cette psychologie de l'enfant. J'ai eu l'impression que, pour les Chinois, il n'y a pas de solutions en dehors des cas concrets...

Hilda SANTUCCI.

Article paru dans « Paris-Pekin » —  
N° 57.

## LES ENFANTS DU MONDE

Un message des Instituteurs Japonais  
à H. FROSSARD

Yojiro Imai, président de l'Association Nationale japonaise des instituteurs pratiquant les « Textes de Vie », remerciant au sujet d'un message qui lui avait été adressé à l'occasion du Congrès annuel de son groupement à Tokio, du 1<sup>er</sup> au 3 août dernier, ajoutait ceci :

« Les messages venus de différents pays ont touché beaucoup les maîtres japonais. Les textes complets des messages, traduits en japonais, ont été publiés dans une brochure qui a été distribuée par les organisateurs de la réunion à chacun des participants. Le second jour, ces messages furent lus à la tribune un à un. Le premier jour, les discussions avaient porté sur diverses questions posées par les assistants, tandis que les second et troisième jours, les délégués échangèrent des points de vue sur diverses questions pratiques. Dans l'ensemble, notre Congrès a connu un grand succès.

« Il fit ressortir à nouveau le fait que, par suite de la situation intérieure et internationale dans laquelle le Japon se trouve actuellement, il devient de plus en plus important, pour les professeurs, d'exercer les enfants et les adolescents à exprimer des vérités humaines dans leur belle langue nationale ; que, ce faisant, les professeurs apprennent aux enfants à vivre en démocratie et que cela contribuera finalement, dans une certaine mesure, à favoriser la cause de l'indépendance nationale et celle de la paix mondiale.

« Ici, laissez-moi relater une courte histoire de notre mouvement, dans la mesure où cela concerne son aspect linguistique. Au Japon, le régime féodal fut aboli en 1867, et remplacé par un nouveau gouvernement. Ce dernier, dirigé par

l'Empereur, était absolutiste. Le langage classique japonais, rempli de mots dérivés du chinois, qui appartenaient à l'armée et à la noblesse, fut prisé dans les écoles, tandis que la langue du peuple, et les expressions libérales du parler commun étaient négligées.

« Cependant, après la première guerre mondiale, quand les mouvements démocratiques se développèrent et que les idées démocratiques furent introduites dans notre pays, il se forma un mouvement préconisant l'emploi de la langue du peuple dans les écrits des enfants. C'est alors que naquit notre mouvement. Ecrire dans la langue populaire exigeait de l'enfant une observation plus précise de la vie.

« Au moment de la crise économique mondiale de 1929, notre mouvement posa le problème sur le plan social : « Comment éduquer les enfants des familles pauvres ? » Le personnel enseignant prit de plus en plus conscience des problèmes sociaux. En dépit de la répression qui s'exerça contre le mouvement, celui-ci se développa petit à petit. Hélas, il fut aboli complètement dès le début de la seconde guerre mondiale.

« Pourtant, il reprit après guerre, et fut soutenu par beaucoup de professeurs et de parents d'élèves. Dans ces conditions, notre association des maîtres d'enfants écrivains fut fondée en 1947, groupant sur le plan national tout le mouvement.

« Si nous considérons le passé de notre mouvement, nous nous rendons de plus en plus compte de l'importance d'exprimer dans la belle langue populaire de nos pères des vérités humaines qui peuvent trouver leur écho dans les cœurs de tous les peuples du monde. »

# Santé d'abord

*Une alimentation saine dépend de la qualité des produits qui la composent. D'où il résulte que la santé est d'abord l'affaire d'agronomes qui au départ garantissent une loyale fertilité des sols. Nous donnons ici un passage de la revue « Sol - Alimentation - Santé » qui ne manquera pas d'intéresser nos camarades ruraux, producteurs dans leur jardin, de légumes et de fruits qui sont l'essentiel de leur nourriture au cours de l'année. Par ailleurs, la qualité des pâturages influe de façon si décisive sur l'état de santé du bétail de boucherie que la question du sol devient au départ facteur important de la vaste question de l'alimentation.*

## La fertilité vivante des sols

L'AFRAN et l'ASSOCIATION POUR L'ETUDE DE LA FERTILITE VIVANTE DES SOLS, sont heureuses d'annoncer la création de ce Bulletin mensuel commun. Il est destiné à informer les adhérents des activités des deux Associations, auxquelles ils pourront ainsi mieux participer. Nous espérons qu'il permettra également un amical échange d'idées entre producteurs et consommateurs, dans la recherche de la VRAIE QUALITE ALIMENTAIRE, qui est la raison d'être primordiale de nos mouvements.

L'article qui suit montre combien nos associations sont faites pour se compléter. Ecrit par un agronome de FERTILITE VIVANTE, ne pourrait-il pas l'être, aussi bien, par l'un des médecins de l'AFRAN ?

## La santé du sol

Les travaux de l'AFRAN (Association Française pour la Recherche de l'Alimentation Normale) ont conduit cette association à deux conclusions principales :

- la première, c'est que les besoins de fabrication par l'industrie et les facilités de vente des produits de consommation, incitent trop souvent fabricants et commerçants à créer, dans ces produits, des déséquilibres préjudiciables à notre organisme.
- la seconde conclusion est que les qualités physiologiques de ces denrées ne peuvent vraiment exister que si elles ont poussé sur un sol en bon état de santé.

Autrement dit, si l'AFRAN s'impose comme mission principale de rechercher les causes d'origine alimentaire qui sont de nature à nuire à la santé humaine, l'Association pour l'Etude de la Fertilité Vivante des Sols a pour but principal de rechercher les causes d'origine biologique qui sont de nature à nuire à la santé des sols. appelle le « Progrès », oublie ou méconnaît les grandes et immuables lois de la Nature, quand il n'a pas la prétention de les dominer et de les maîtriser !

C'est contre ces prétentions et contre cet aveuglement que nous luttons, pour que les progrès soient envisagés, en accord avec la Nature, et non contre Elle !

Les deux Associations, partant chacune d'une extrémité de la « chaîne santé », sont ainsi faites pour se comprendre, se compléter et se rejoindre dans leurs activités.

Médecins de l'Homme et Hygiénistes du sol ont, en effet, dans leurs conceptions, de nombreux points communs, parce que tous deux travaillent sur des organismes vivants.

**C'est que, comme un être humain, un sol naît, vit, peut être malade et mourir.**

La Pédologie, cette branche maîtresse de la nouvelle « Science du Sol » nous enseigne, en effet, comment le sol naît d'une « roche-mère », la vie lui étant conférée à partir du moment où la matière organique fait son apparition.

C'est ainsi que des « micro-sols » peuvent se former dans des anfractuosités de roches nues, par l'apport de poussières organiques amenées par le vent et portant avec elles des micro-organismes.

Certains terrains, autrefois stériles, sont nés de l'apport de feuilles ou de toute autre matière organique véhiculée par le vent.

Dès leur naissance, ces sols donnent à leur tour la vie aux graines que le vent a déposées à leur surface.

Les plantes poussent mais dépérissent au bout d'un certain temps, laissant sur place, leurs feuilles, tiges et racines.

La décomposition de ces résidus par des micro-organismes, enrichit et augmente la couche d'humus qui s'est ainsi formée peu à peu.

Cet humus est le siège de la fertilité des sols, parce que c'est lui qui, au point de vue physique, retient l'eau de pluie et, au point de vue biochimique, sert d'habitat aux racines et à la micro-population du sol, en même temps qu'il constitue en quelque sorte un laboratoire où vont s'élaborer les transformations chimiques des substances fertilisantes servant à l'alimentation des végétaux.

Un sol, bien nourri de matières organiques et, par suite, riche en humus, vit donc et se porte bien.

Il produit, de ce fait, des végétaux et du bétail sains, propres à assurer à la base, une alimentation normale aux êtres humains.

Sans doute, les sols, comme les hommes, peuvent souffrir de carences alimentaires diverses.

Si les remèdes de l'Homme, employés à des doses convenables, corrigent ses carences, de même, les engrais chimiques, administrés à des doses raisonnables, pallient les carences du sol en éléments majeurs (N, P, K, Ca) ainsi qu'en oligo-éléments.

Mais, au cours de sa vie, le sol, comme l'Homme, peut être malade :

- maladies respiratoires quand, à la suite de mauvaises techniques culturales, le sol, glacé en surface, ne peut plus respirer, et que les micro-organismes aérobies (notamment les azotobactères, fixateurs de l'azote atmosphérique), ont leur activité stoppée ;
- maladies de la circulation par excès d'eau (insuffisance de drainage) ou par manque d'eau (insuffisance d'irrigation) ;
- affections digestives enfin, soit par carence de certains éléments, soit par intoxication provenant d'abus d'engrais ou de produits parasitaires (hormones, DDT, HCH, etc.) insuffisamment sélectifs, qui détruisent de précieux auxiliaires de l'Agriculture (coccinelles, microbes, vers, etc.).

Une autre maladie, qui s'étend actuellement, est due à la dégradation des sols, causée la plupart du temps, par une insuffisance d'humus consécutive à une diminution du bétail dans nos exploitations. L'humus, cette « chair du sol », disparaissant, le sol se décharne, laissant apparaître son squelette : la roche. Les érosions, éolienne et hydrique, achèvent la dénudation et... c'est la mort, le désert !

Le grand responsable de ces maladies et de cette mort est incontestablement l'Homme qui, grisé par les conquêtes qu'il réalise chaque jour dans le domaine de ce qu'il

# Nos points de vue

---

---

Nous donnerons la première place, encore une fois, à un petit livre qui vient de paraître dans la Collection *A la découverte de l'Enfant* (aux Editions du Scarabée, Paris) : A.-S. Makarenko : *L'Education dans les collectivités d'enfants*, textes choisis, traduits et présentés par Irène Lézine.

Nous avons dit à diverses reprises le bien que nous pensons de la vie et de l'œuvre de Makarenko qui, ennemi des faux intellectuels, a réalisé, lui aussi, à partir de la base, des expériences héroïques dont il nous a dit dans ses livres, les enseignements.

Ces enseignements, comme ceux de toute pédagogie solidement assise sur un examen loyal et sensé des vrais problèmes, sont évidemment valables pour toutes formes d'éducation à tous les degrés. Mais c'est plus spécialement aux organisations de jeunesse, aux maisons d'enfants, aux colonies d'enfants qu'ils seront précieux. Makarenko ne s'est jamais attaqué au problème que nous nous appliquons à éclaircir, celui de l'Ecole.

*La première chose dont nous ayons besoin, écrit Makarenko à M. Gorki, est d'être libérés des gens d'affaire, de tout le fatras qui nous accable, et après nous nous libérerons facilement de nos préjugés pédagogiques.*

*Il se passe habituellement ceci : dans des dizaines et centaines de cas, l'affaire se décompose et s'écroule ; on laisse grandir des petits bonshommes sauvages, démoralisés et faiblarde. On contemple ce désastre les bras ballants. Mais dès qu'apparaît un foyer de travail sérieux, tout le monde se jette dessus ; on exige avant tout une idéologie et une idéologie supérieure à laquelle personne ne comprend goutte. Dans ce cas, la simple idéologie du travail et de la culture est déclarée péché capital. Enfin, il suffit d'une seule erreur accidentelle pour que s'élèvent immédiatement des hurlements et une telle hystérie qu'il faut des nerfs solides pour y résister.*

Les observations abondent auxquelles nous pourrions nous référer pour l'étude de notre thème de la discipline :

*Ce qui compte pour nous, ce sont nos expériences quotidiennes de vie avec les enfants et les éducateurs, l'organisation de détachements proposés aux tâches matérielles, la discipline exacte, le travail joint à un but économique, le refus de tenir compte des traits de caractère par trop individualistes des membres de la colonie, et notre position économique par rapport au monde environnant.*

*Dans la vie de la commune, l'enfant ne doit pas se sentir l'objet de l'éducation...*

*L'ennui, c'est que la pratique pédagogique envisage des problèmes dont discutent depuis dix ans des milliers de spécialistes : éducateurs, inspecteurs, instructeurs. Pour nous, ce sont des problèmes toujours actuels, problèmes maudits qui n'en restent pas moins des problèmes pédagogiques. Ils nous préoccupent parce que nous comprenons très bien que notre réussite dépend de leur solution.*

*Mais la littérature et la pratique s'occupent justement très peu de ces problèmes-là. Veut-on nous faire croire que les problèmes de premier plan dans la pratique ne se posent pas en théorie ? Je ne vois pas pourquoi : comme si le traitement du cancer, si important en pratique, n'avait pas d'importance en théorie ? En théorie, notre problème pratique n'est ni premier ni second ; il n'y figure tout simplement pas.*

*Voilà pourquoi nous autres, praticiens, nous avons du mal à formuler une théorie pédagogique.*

Comme nos lecteurs s'en rendent compte, ces observations si justes du praticien Makarenko sont valables à cent pour cent dans les difficultés que nous rencontrons nous-mêmes pour promouvoir une pédagogie axée sur la pratique et sur les techniques.

Et nous répétons avec Makarenko :

*Nous demandons qu'on considère comme pédagogiques et qu'on traite en problèmes dignes d'étude pédagogique les questions pratiques qui nous crévent les yeux et sans la solution desquels nous ne pouvons faire un pas de plus dans notre labeur éducatif.*

*Nous demandons que la science pédagogique soit considérée comme quelque chose qui nous est nécessaire, à nous, praticiens, et qui existe spécialement pour nous, et non qu'on considère que nous existons, nous et nos élèves, pour servir de sujets à cette science pédagogique.*

Il y aurait tout à citer de ce que Makarenko dit de la collectivité pédagogique, dont nous faisons, nous aussi, la base sociale de notre vie.

*Si vous ne donnez pas de responsabilités réelles à un individu, aucune force sur terre ne peut le forcer à travailler.*

*On nous dit : l'enfant a besoin de créer après la classe (cela ne se passe pas dans notre école) ; quelquefois il a besoin de briser les carreaux. La nature de l'enfant l'exige. On pense que, pour que l'enfant ne casse pas les carreaux, il faut le distraire, exciter ses nerfs dans un autre sens. On le fera chanter, danser, écouter la T.S.F.*

*Je vais dans beaucoup d'écoles, j'ai les nerfs endurcis, j'ai des nerfs comme des câbles, mais lorsque j'entre dans une école de ce genre, je commence à avoir des tics nerveux. Et les enfants, eux, doivent y passer dix ans !*

*J'y ai longuement pensé et puis j'ai découvert le bonheur parfait : un ordre absolu, pas de cris, pas de courses en tous sens. Si tu as envie de courir, va dans la cour, et si tu as envie de crier, retiens-toi. Il faut avoir des égards pour nous. Un instituteur est une richesse de l'Etat et vous devez veiller sur nous, mes enfants.*

Mais nous n'en finirons pas. Au moment où nous étudierons les modalités pratiques de la discipline, nous puiserons peut-être encore dans ce livre quelques conseils majeurs. En attendant, lisez-le. Vous en serez réconfortés.

Un autre maître livre, mais plus abstrait, plus spécialement destiné aux camarades — et ils devraient être nombreux — qui s'intéressent à toutes les questions de psychologie dans ses rapports avec nos tâches et nos réalisations : H.-J. Eysenck : *Us et abus de la psychologie* (Ed. Delachaux et Niestlé).

Nul ne nie, certes, la nécessité d'une meilleure connaissance de l'enfant, de son comportement, de sa « psychologie ». De grands progrès ont été faits depuis vingt à trente ans dans le domaine de la mesure, par les tests notamment. Mais cette mesure — et c'est la question que nous avons nous-même posée à diverses reprises — est-elle valable, est-elle mathématique et scientifique ? Ne se gargarise-t-on pas souvent de résultats qui n'excèdent guère le cinquante pour cent, proportion qu'atteint aussi bien le pile ou face du hasard ?

L'auteur fait de cette question une étude très documentée, menée sans aucun parti-pris et qui dénote une grande science, et plus encore de bon sens et de philosophie. J'estime, quant à moi, toutes ses réserves éminemment justifiées et pourtant, comme l'auteur, je crois aussi qu'il ne faut pas se décourager et continuer les recherches.

Mesure de l'intelligence ? Et d'abord, qu'est-ce que l'intelligence ? se demande l'auteur.

Nous en avons donné une définition dans notre *Essai de psychologie sensible* en disant que c'est la perméabilité à l'expérience. L'auteur dit que c'est une aptitude étayant toutes les opérations intellectuelles mais à des degrés variables. On peut mieux préciser aujourd'hui ce qu'elle n'est pas : la psychologie des facultés a fait faillite et la phrénologie est définitivement frappée de discrédit. L'intelligence n'est pas quelque chose de donné directement dans la nature, et nous ne pouvons réussir à l'isoler et à la mesurer. C'est un concept qui nous aide à décrire la conduite humaine.

L'auteur est, de ce fait, amené à douter de l'efficacité de la plupart des tests actuellement en usage pour cette mesure de l'intelligence. Par contre, les tests pour mesure des aptitudes face aux exigences de la vie semblent avoir plus d'efficacité, quoique certains pays fassent encore sur cet emploi les plus expresses réserves.

En résumé, nous pouvons dire que, lorsque nous quittons le domaine de l'aptitude et que nous essayons d'estimer l'ensemble bien plus complexe des tendances qui donneront un bon officier ou un fonctionnaire remarquable, nos problèmes deviennent, eux aussi, beaucoup plus compliqués. Cette complexité engendre des méthodes diverses en quête d'une solution ; elle sépare ceux qui désirent se maintenir dans la ligne habituelle du progrès scientifique avec l'aide de l'analyse « atomistique » et la vérification expérimentale, de ceux qui croient que l'intuition globale et la pénétration psychologique, libérées de la nécessité de la vérification, peuvent seules résoudre le problème.

Des chapitres particuliers sont réservés à la *Psychanalyse* et au *Comportement anormal*, ce qui nous amène à parler d'autres livres, notamment :



S. FREUD : *La naissance de la Psychanalyse* (Lettres à W. Fliess, 1887-1902), Presses Univ. de France ;

Et Oscar SPIEL : *La doctrine d'Alfred Adler dans ses applications à l'éducation scolaire* (Payot, éditeur).

On ne peut nier, écrit H.-J. Eysenck, l'influence extraordinaire que les théories de Freud ont eues sur la psychiatrie, sur la littérature et peut-être aussi sur tout le complexe des lois et du comportement, ainsi que sur beaucoup d'autres choses auxquelles nous faisons allusion en les englobant sous les termes « morale sexuelle ».

La psychanalyse a effectivement ouvert, ou du moins entrouvert, des portes jusque-là secrètes et ignorées. Des fruits nouveaux sont apparus, dans lesquels les chercheurs se sont engagés avec plus ou moins de bonheur. Les portes sont ouvertes. C'est tout ce qu'on peut dire et le mérite est énorme de Freud qui les a ouvertes.

Mais ce serait une erreur de croire que sont valables tous les chemins qui passent par ces portes. Nous croyons plutôt que tout reste à faire et que ce qu'on a découvert dans cette zone encore mystérieuse n'est rien à côté de ce qu'il faudra préciser un jour.

*Le psychologue, écrit encore Eysenck, n'en sait pas plus long au sujet de la « nature humaine » que le premier homme venu, et si le savant est sage, il ne permettra pas à ses prétentions de dépasser son discernement. Si le savant psychologue ne s'efforce pas de comprendre les autres, qu'essaie-t-il précisément de faire, alors ? Il essaie d'expliquer leur conduite en fonction d'un système de lois scientifiques générales. En travaillant dans cette voie, il se servira de termes empruntés au langage habituel tels que : intelligence, émotion, trait, type, aptitude et ainsi de suite, comme le physicien emprunta au langage de son temps les mots tels que espace, durée, poids, masse et beaucoup d'autres encore.*

Nous croyons juste l'observation de M. Eysenck :

*Si haut qu'on puisse mettre ses hypothèses et ses connaissances profondes, la psychanalyse qui s'érige en système clos et s'arroge le droit de donner une vue scientifique de la nature humaine est morte, même si sa momie est encore présentée aux fidèles.*

*La psychanalyse individuelle comparée d'Alfred Adler n'a rien de commun avec la psychanalyse, écrit Oscar Spiel, sans doute justement parce qu'elle a essayé d'échapper à ce système clos que nous dirions scolastique. La psychologie individuelle comparée est la doctrine de l'être humain en tant qu'unité indivisible.*

*La psychologie adlérienne ne considère pas le caractère comme quelque chose d'inné, ou encore de statique ou de fixe, mais comme quelque chose qui est façonné par l'individu, dynamique et susceptible d'être modifié.*

L'auteur s'applique à montrer alors ce que la psychologie individuelle comparée peut apporter de pratique aux éducateurs. Il procède, en somme, comme je l'ai fait dans mon *Essai de psychologie sensible* : il s'applique à vérifier par la pratique les enseignements théoriques de la méthode. Nous en retiendrons seulement aujourd'hui ce qui est dit sur la *Discipline*, notre thème du congrès

*Il existe des maîtres qui ne peuvent pas concevoir un enseignement sans punition. Nous savons que nous touchons là à un point très délicat. Rien n'a gêné davantage l'extension de la psychologie adlérienne — et l'auteur peut, par sa propre expérience, confirmer ce fait — que le mot d'ordre lancé par les adeptes enthousiastes d'une suppression immédiate de la punition. La psychologie adlérienne a une position trop réaliste en face du problème pour émettre le souhait d'interdire par une action codifiée la punition à l'École. Celui qui considère le fait objectivement se rend compte que la suppression de la punition à l'École, ou d'une façon générale dans l'éducation, ne pourrait avoir qu'une seule conséquence : le chaos.*

Cette formule nous apparaîtrait d'ailleurs comme dangereuse car elle ne tient pas compte du fait que l'École est la plupart du temps un milieu anormal qui doit être reconsidéré. Et il ne sera pas reconsidéré seulement par l'affection dont on entoure l'enfant mais par la maîtrise avec laquelle on organise sa vie et son travail. Ce que reconnaît par la suite l'auteur :

*Il ne s'agit pas d'abolir la punition dans un état d'affection fanatique, mais — et c'est l'opinion de la psychologie individuelle comparée — de surmonter progressivement l'utilisation de la punition par l'emploi d'autres moyens éducatifs qui agissent en profondeur... L'éducation sans punition est donc un but.*

En bien des points, nous sentons que cette psychologie adlérienne est tout près de la psychologie que nous avons mise au point comme conséquence de nos réalisations d'École moderne. Nous apportons, par notre Expérience tâtonnée, par notre éducation du travail, par le texte libre et le journal, des éléments majeurs de connaissance de l'enfant et surtout de démarrage par cette libération psychique que freudisme et adlérisme ne peuvent atteindre — et pas toujours — que par une technique délicate de spécialisations rarement sûres de leur ligne d'action et qui n'ont pas, comme nous l'avons fait, dépouillé la scolastique de toute sa carapace d'illusions et d'erreurs.

Les adlériens semblent admettre l'École comme un état de fait, valable dans les circonstances actuelles. Ils n'utilisent pas l'École pour la libération psychique des individus. Et c'est pourquoi leur médication nous reste essentiellement suspecte. Nous ne pouvons pas admettre que, parlant de la discipline, l'auteur écrive : *Force nous est d'avoir recours à un moyen pour rétablir l'ordre. Car cet ordre est le prémisses de tout rendement collectif, il faut l'établir et le maintenir.*

Comment ? Verbes, lignes, piquets, châtiments corporels. Tout est possible lorsqu'on admet une telle nécessité. Et ce possible risque fort de détruire tous les efforts des psychanalystes ou adlériens.

Nous disons, nous, que la punition est toujours une fausse manœuvre et une erreur. On peut y être acculé, mais ce ne sera jamais qu'un pis-aller destructeur de tous efforts sains.

Bien sûr, il y aurait tout à dire dans ce domaine et nous ne faisons qu'effleurer les problèmes majeurs. Nous sommes cependant en droit de les examiner parce que nous prétendons avoir trouvé des solutions autrement sûres qui pourraient bien un jour influencer sur les méthodes psychologiques comme nos techniques ont influé sur les méthodes pédagogiques.



C'est encore ce même problème des tests qui se pose à nous avec les deux livres de Ewald BOHM : *Traité du psycho-diagnostic du Rorschach, à l'usage des médecins et psychologues* (Presses Univ. de France).

Tous les enfants auront bientôt « leur Rorschach », ce qui veut dire que tout le monde « fait » du Rorschach et que les résultats de ces tests seront bientôt paroles d'évangile.

Or, que dit l'auteur du traité :

*La pratique du Rorschach, qui requiert à la fois des connaissances psychologiques et de l'expérience pratique, est un métier qui touche à l'art. Si la théorie est bien indispensable à la pratique, elle ne saurait certes en tenir lieu. Aussi verra-t-on le bon spécialiste du Rorschach occuper un juste milieu entre les deux tendances extrêmes de la psychologie actuelle, toutes deux également dangereuses pour le développement ultérieur de cette science : à un pôle, le savant de cabinet exsangue, au courant de tous les problèmes philosophiques, opérant parmi l'ensemble des solutions possibles un choix plus ou moins bien fondé, mais incapable d'effectuer l'expérience la plus simple, mais ni maîtrisant véritablement aucune des techniques pratiques de la psychologie*

*appliquée et de la psychologie des profondeurs ; au pôle opposé, le praticien exclusif, qui fait du noble métier qu'est l'examen psychologique, une routine rigide et machinale... Un autre danger menace encore de ce côté-ci : le recours mécanique à la science statique, où des questions complètement vides de sens reçoivent des réponses qui n'en sont pas moins dénuées...*

*Pour manier les tests de Rorschach, il faut... tout connaître et s'être entraîné pendant des années. Autrement dit, les bons testeurs Rorschach doivent se compter sur les doigts de nos mains. Ce n'est donc pas eux qui vont nous aider à affronter la connaissance de nos masses d'enfants. Ou bien on ne nous donnera que des apprentis. Or, Szondi a prononcé une fois cette parole d'or : « Un testeur sans psychologie est beaucoup plus dangereux qu'un psychologue sans tests. »*



Conclusion de cette longue rubrique : elle sera celle que je donnais au début de cette chronique en parlant de la psychanalyse : des portes se sont entrouvertes dont nous savons qu'elles peuvent mener aux solutions souhaitables. Mais nul n'a dépassé le seuil d'où l'on jette quelques coups d'œil sur un monde mystérieux qui reste tout à découvrir. Et ils sont bien prétentieux ceux qui disent apporter des mesures dans un domaine qu'ils n'ont prospecté que de loin, ou par personnes interposées.

Pour la connaissance de l'enfant — et de l'homme aussi — tout reste à faire. Et c'est peut-être nous qui, par l'expression libre, avons pénétré le plus avant — quand nous suivons humblement, par la porte entrouverte, l'enfant qui, par le dessin, le texte ou le langage, nous livre quelques-uns de ses secrets.

\*\*\*\*\*

## LES EDITIONS ROSSIGNOL

MONTMORILLON (Vienne)

produisent un matériel scolaire qui, souvent, s'accorde avec les techniques de l'Ecole Moderne.

Nous vous recommandons tout particulièrement :

- \* **CARTES MURALES DE GÉOGRAPHIE.**
- \* **PANNEAUX D'AFFICHAGE** pour exposition de documents.
- \* **DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE**, séries de documents 21 x 27 en couleurs.
- \* **VUES FIXES COULEURS** de géographie et d'histoire, format 24 x 36, montées sous cache carton.

ET, bien entendu :

- \* **TOUTES LES PRODUCTIONS C.E.L.**  
que diffusent, actuellement, les Editions ROSSIGNOL

## La plus belle des vies

*La plus belle des vies*, un film de Claude VERMOREL, avec Claire Maffei, Roger Pigaut et Jean-Pierre Kerien.

Nous avons rencontré, cet été, à Vence, M. Claude Vermorel, venu nous rendre visite. Il nous avait parlé de son nouveau film et c'est avec une certaine impatience que nous attendions de le voir.

C'est aujourd'hui chose faite, et nous ne sommes pas déçus : « *La plus belle des vies* » est vraiment un beau film, humain et généreux.

Si nous le dépouillons de ses éléments dramatiques — au demeurant simples et émouvants — il reste ce qui nous intéresse plus directement : la vie et les expériences pédagogiques d'un jeune instituteur lâché en pleine brousse, dans la Guinée française. Nous disons « pédagogiques » parce que nous entendons ce mot dans son sens le plus large. En fait, il ne s'agit pas seulement de travail scolaire, mais d'une œuvre éducative profonde qui s'adresse aussi bien aux hommes du village qu'aux enfants de l'école.

Nous voyons s'accomplir une œuvre civilisatrice qui rend sa noblesse au mot « civilisation ». En effet, la vraie civilisation ne consiste pas à imposer de nouvelles conceptions de vie, de nouvelles structures sociales. On ne civilise pas les gens en leur faisant réciter le catéchisme, ni en leur vendant des lunettes de soleil.

Mais leur aider à exploiter leurs ressources naturelles avec le maximum d'efficacité ; mais leur montrer que le déboisement systématique amène la sécheresse ; mais leur apprendre à creuser un puits et à installer une noria ; mais expliquer aux mamans qui n'ont plus de lait que l'on peut nourrir un enfant avec du lait de vache ou de chèvre, voilà ce que nous

appelons une œuvre civilisatrice. La civilisation ne s'établit pas seulement avec des routes et des ponts, des hôpitaux et des casernes. La véritable besogne, efficace et profonde, s'accomplit au niveau de la vie de tous les jours, face aux problèmes quotidiens, avec les richesses propres aux pays et aux hommes.

C'est là le travail, non du commerçant, non de l'ingénieur des ponts, mais de l'instituteur. Nous devons remercier Claude Vermorel d'avoir su comprendre et exprimer cette vie de l'instituteur, dont les humbles réalisations, payées par d'humbles joies, réclament, elles aussi, de grands sacrifices.

Si nous avons pensé, tout au long de ce beau film, à notre camarade Lagrave, c'est que nous imaginons que sa vie, dans la brousse du Cameroun, doit ressembler étrangement à celle de l'instituteur de Guinée que nous montre Claude Vermorel.

Nous allons oublier de dire que ce généreux sujet de film est servi par une très bonne réalisation. Claire Maffei, dans un rôle tout en nuances et en contradictions intérieures, est émouvante et sensible. Roger Pigaut joue, avec son talent habituel, un ingénieur solide. Quant à Jean-Pierre Kerien, il interprète un instituteur sincère, enthousiaste et passionné. De belles images jalonnent le film ; nous avons, notamment, remarqué celles qui nous montrent les enfants noirs, aux grands yeux étonnés et au grand sourire.

Nous recommandons vivement ce film à tous nos amis, éducateurs, parents et enfants. Ils y puiseront de nouvelles raisons de travailler, de vivre et d'espérer.

C. F.

P.S. — Il n'est peut-être pas inutile de signaler que, pendant quelques instants, nous voyons l'instituteur apprendre, à ses jeunes moniteurs noirs, à se servir de notre matériel d'imprimerie.

# Livres et Revues

**Elian J. FINBERT : *Provence pastorale et transhumance* (avec 84 héliogravures, Collection Visages du Monde, Horizons de France).**

Après avoir admiré le berger et son troupeau devant le mas de Provence qui orne la couverture, vous feuillotez les pages et ce sont naturellement les merveilleuses photographies de brebis, de béliers, de bergers, d'ânes et de sonnailles qui vous font admirer ce livre — disons cet album — et vous vous attendez à lire un texte qui soit comme le commentaire fidèle des vivantes images.

Mais le berger Finbert ne pouvait suivre son illustrateur. Il a pris les devants, faisant du berger provençal une analyse psychologique et humaine jamais égalée, campant une philosophie ancestrale qui semble un défi anachronique à la mécanique contemporaine.

« Qu'on vienne voir dans le chaud de ses mille travaux lorsqu'il délivre les brebis, châtrer les béliers, s'occupe de la tonte, panse les boiteux, ampute les queues des agneaux, soigne la gale et le piétin, distribue les rations d'avoine et de tourteaux, règle la vie de la bergerie. Et quant à garder le troupeau sur les friches, qu'on vienne prendre sa place dans la solitude, on verra bien si les bêtes auront cette paix dans leur allure, cette confiance — elles, les éternelles épouvantées dans leurs plaines où le loup n'a pas fini d'y planter ses crocs et de hurler dans leur souvenir — parce qu'elles savent que leur ami, l'homme à la houlette, et leur dieu, le pourvoyeur de toutes les bombances d'herbe et d'eau fraîche, est là qui les connaît toutes, les désigne une à une d'un nom qu'il leur a choisi, et pose sur elles des yeux où elles savent lire l'alliance qu'il a nouée avec elles ».

D'autres écrivains ou poètes pourront chanter cette figure immuable à travers les siècles du maître, ce serviteur des brebis. Nul ne saura, comme Finbert, scruter en profondeur tout ce qui, dans le comportement plus que dans la pensée du

pâtre, semble établir un pont spirituel entre les bêtes, entre l'homme et les bêtes, entre l'homme, les bêtes, le mas de Provence et les pâturages des Alpes, entre ce qui est et ce que sentent, devinent, et exploitent ceux qui sur les landes ou dans les chalets, ont longtemps réfléchi aux destinées du monde.

C. F.

**André NEHER : *Moïse et la vocation juive*. Maîtres Spirituels. Ed. du Seuil.**

La figure de Moïse, mise en relief par d'innombrables documents plastiques, sonores et scripturaires, apparaît comme celle qui fut au commencement d'un humanisme où l'homme ne redoutait pas de converser avec Dieu sur un plan de simple et grande humanité. Le symbole des Tables de la Loi brisées au pied de la montagne autorise par déductions symboliques toutes les initiatives mythiques : le judaïsme, le christianisme, l'islamisme et jusqu'à certains aspects modernes des révolutions lui payent tribut.

Cependant, l'œuvre de Moïse ce n'est pas la Bible tout entière, c'est seulement le Pentateuque, la Thora, la loi. Et c'est cette loi à qui le judaïsme a juré la plus grande fidélité.

Rester fidèle à la légende — qui est l'histoire agrandie de tout l'idéal moral, de toute la propension intellectuelle des hommes à travers des millénaires — même très loin. La filiation de la loi orale précisée par le Talmud (de Moïse initié à la Thora au Sinaï, à Josué, de Josué aux anciens, des anciens aux prophètes, des prophètes à la Grande Synagogue) met à jour un éventail des disciplines spirituelles, des théories humaines très larges et qui témoignent de la tolérance du judaïsme et de son ouverture aux influences du dehors. Et tout ceci explique certainement les initiatives et le courage inouï d'un peuple pour qui la loi se confond avec l'action et qui accepte comme thème fondamental l'exode et l'exil inclus dans

l'image historique du désert. « L'Exil est pour Israël une mission dont chaque étape accomplie renforce davantage les liens entre le juif et Dieu qui l'accompagne ». Ainsi s'explique la vocation actuelle d'Israël qui n'est peut-être — magnifiée et transcendée par le symbolisme — qu'un attachement ancestral aux valeurs du nomadisme associées depuis des millénaires au désert. Le désert où dans l'implacable réalité géographique, la loi était la clé des secrets de la Nature perceptibles à ce peuple nomade et à son destin terrestre. Le judaïsme élargit la loi aux dimensions du monde entier que par obligation religieuse et par atavisme il est appelé à explorer. Et ceci est prodigieux de perspectives dans le domaine moral, géographique, scientifique, astrologique et conduit à un élargissement de la mystique de la Création à l'universel.

Ce ne sont là que quelques idées générales sur le Destin d'un peuple orienté par Moïse, il y a plus de trois mille ans et dont André Netter nous explique le message avec la compétence de l'historien, du théologien, de l'homme à vaste culture humaine.

Elise FREINET.

### *Les enfants de Paris et d'ailleurs.*

Nouveaux coloriages, Albums du Père Castor. 400 fr. Flammarion.

Les auteurs ont senti l'objection possible : « Complément indispensable, disent-ils, du dessin libre... exerce l'œil, la main et le goût. »

Rendons cet hommage que les dessins sont artistiques et soignés, ce qui nous change évidemment des affreux albums à colorier. Bien sûr l'éditeur cherche à vendre et les mamans qui achètent l'album y voient quelques heures de tranquillité. Nous savons hélas que rien ne contribue plus à faire perdre le besoin de la création que la pratique — essentiellement passive — du coloriage.

Il ne s'agit pas de complément. C'est l'un ou l'autre.

### Barthélemy AMENGUAL : *Le petit monde de Pif le Chien*, (Editions Travail et Culture d'Algérie. Diffusion Vernier, Paris).

Tout le monde aime Pif le Chien, mais personne ne l'avoue, par une sorte de pudeur, par une convention entre adultes : peut-on sérieusement s'intéresser, de nos jours, à quelque chose qui ne soit pas sérieux, profond et ennuyeux ?

Le livre de Barthélemy Amengual est donc, déjà, une sorte de justification dont nous sommes bien obligés de lui savoir gré. Grâce à lui, nous pourrions avoir l'air de lire Pif le Chien avec un regard de critique, d'analyste, de psychologue, que sais-je encore ?

Et pourtant, le Petit Monde de Pif le Chien est un monde vaste, curieux, fantastique, poétique, passionnant. Barthélemy Amengual n'éprouve aucune fausse honte à avouer qu'il s'y trouve à l'aise ; et c'est avec affection qu'il s'est attaché à en dégager les lois. Car ce Monde possède une logique. Elle n'est pas la nôtre, bien sûr, mais, pour relever du mystérieux, ses règles n'en sont pas moins claires, précises, inattaquables. Ses personnages ont une personnalité originale et cohérente. Ils peuplent, rationnellement, un univers mythique plein de charmes.

A partir des bandes dessinées par C. Arnal, le créateur de Pif, Barthélemy Amengual reconstitue, patiemment, le milieu où évoluent les héros et parvient à leur donner une troisième dimension, l'épaisseur.

S'il nous faut — « raisonnablement » — justifier, selon les lois adultes, le travail de Barthélemy Amengual, nous dirons qu'il ne s'agit pas d'un travail gratuit, composé pour le plaisir et comme un jeu d'esprit. A travers le Petit Monde de Pif le Chien, l'auteur étudie le phénomène des « comics », il précise leur sens, leur attrait, leur intérêt — leur rôle même.

L'ouvrage est illustré d'une bonne centaine de bandes de Pif dont la présence n'est pas un des moindres agréments du livre.

Cette étude est copieuse et complète. Elle est, à la fois, plaisante et profonde, ce qui nous permet de la recommander à tout le monde, aux amateurs de psychanalyse, comme aux simples et sincères amis de Pif.

J. B.

**Méthode d'éducation physique, pro  
Juventute, vient d'être publié en  
3<sup>e</sup> édition aux Editions du Soleil  
Levant, 33, rue Emile-Cuvelier,  
Namur.**

Cet ouvrage, honoré du premier prix Joseph De Keyn décerné en 1943 par l'Académie Royale de Belgique, est dû au travail méthodique et scrupuleux des membres de la « Commission de Coordination des Méthodes en Education Physique », institué par le Comité d'Administration de Pro Juventute.

Excellente nomenclature d'exercice, ayant pour but la description d'une technique de travail en éducation physique, dominé par un souci de préparation rationnelle sous forme de gymnastique dite « formative ».

Répertoire d'exercices empruntant surtout aux théories suédoises (L.H. Ling, Thulin), danoises (J.Lindhard ; Niels Buck), finlandaises (Elli Björsten), à la méthode de l'Armée Belge (1934), aussi à celle d'Hébert.

Les auteurs ont certes cherché à faire la synthèse de ces méthodes diverses, pour présenter un tout qu'ils voulaient cohérent. Ils ont, cependant, versé nettement dans le domaine de l'analyse, de la « décomposition », montré leur préférence pour les exercices « sémaphoriques », pour employer la formule du Docteur Theoris.

Certes, « les exercices à action localisée prédominante », sont suivis des « exercices à effets généraux prédominants ». Mais ces derniers, dépourvus de vie, réalisés à la manière militaire, avec un souci de correction dans l'exécution tout à fait anti-naturel, digne du classique « ancien suédois », sont bien loin de réaliser cette « unité de l'être vivant » préconisée par les auteurs.

Il nous faut attendre le dernier chapitre et l'âge de 16 ans pour voir apparaître enfin la vie et la joie sous la forme des « exercices d'application ou utilitaires » empruntés à Hébert.

Encore, à voir ce qui précède, on peut douter que les « principes de vie » dictés par le grand éducateur français Georges

Hébert, aient été choisis pour appliquer ces exercices utilitaires.

En conclusion, excellente nomenclature d'exercices, bien présentée, simple d'utilisation.

A notre avis, elle ne convient absolument pas (si ce n'est dans sa dernière partie) à nos conceptions d'un enseignement vivant, dans la joie, d'une méthode de travail proche de la nature... naturelle en tout.

Deux excellentes innovations :

1. Table des matières en début de l'ouvrage.

2. Tableaux synoptiques des exercices de gymnastique précédant l'étude des différentes familles.

Ces tableaux donnent un aperçu d'ensemble des exercices classés par genre, espèce, groupe, variétés, etc...

Ils sont très pratiques.

DUPUY (Gironde).

**Gilbert ANSCIEAU : *Le familier de  
l'arbre. Aux presses d'Ile de  
France, 1956.***

Trop de livres, traités ou encyclopédies, prétendent mettre la Nature en paragraphes et tout faire connaître, sans que le lecteur ait seulement à se lever de son fauteuil. L'ouvrage de G. Anscieau, dédié à la gloire de l'Arbre, a l'immense intérêt d'inviter à la découverte sur le terrain. L'Auteur a prévu 3 parties : 1<sup>o</sup> En suivant la piste parmi les paysages et les saisons. 2<sup>o</sup> Le carnet aux arbres. 3<sup>o</sup> Bêtes libres.

Lé « carnet aux arbres » est tout spécialement intéressant. Passant en revue les arbres, qu'ils soient Princes de la Forêt, hôtes isolés des parcs et vergers ou arbustes de taillis, l'Auteur ne donne pour chacun que quelques caractères essentiels, mais, par contre, il invite à faire, dans la Nature elle-même, quantités de remarques, d'observations, de croquis, de comparaisons, de collections qui feront « comprendre » et aimer l'Arbre.

Pour tous ceux qui, à l'intention de leurs élèves, s'efforcent d'établir fiches-guides et projets d'enquêtes, ce livre, très documenté, est une mine de renseignements.

G. MAILLOT.

**Encyclopédie Larousse des enfants**, un vol. 21,5 x 29 cm de 304 pages très illustrées en 2 et 4 couleurs, cartonné sous couverture laquée en couleurs : 2.950 fr.

**Mon Larousse en images**, un album 24 x 29, 100 pages, 2.000 mots dont 1.065 expliqués, 887 dessins et tableaux en couleurs, relié sous couverture laquée en couleurs : 1.000 fr.

L'édition pour enfants semble remonter la pente où la faisaient couler désastreusement les mauvais journaux illustrés et les albums de bazar.

La Librairie Larousse s'honore par la publication, à des prix abordables, de ces deux livres merveilleusement présentés, sous des couvertures très soignées, et qui sont accueillis avec enchantement par tous les enfants qui peuvent en bénéficier.

Certes, ces livres ont été réalisés plus pour les étrennes que pour les besoins scolaires. Le contenu y est encore quelque peu sacrifié à la présentation. L'Encyclopédie Larousse donne un texte trop compact, rédigé en un style encore trop savant que fort peu d'enfants liront et c'est dommage.

Souhaitons que les éditeurs qui voudront suivre l'exemple de Larousse sentent le besoin qu'il y aurait de contacter des instituteurs qui seraient susceptibles de donner d'utiles conseils. Il faudrait bien peu en effet pour que ces beaux ouvrages puissent devenir d'excellents outils de notre Bibliothèque de Travail.

**Le financement de l'éducation. Etude comparée.** Paris, UNESCO. Genève. Bureau international d'Education. Publication n° 162. 1955. 24 x 16. 290 p. Francs suisses 7.

Malgré les lacunes que comporte un premier défrichage dans un domaine aussi complexe que celui du financement de l'éducation, cette étude comparative, basée sur les résultats de l'enquête entreprise par le Bureau international d'Education

permet aux administrateurs et aux éducateurs de se faire une idée de la structure des systèmes de financement en vigueur dans cinquante-cinq pays et de juger de la faveur dont chacun de ces systèmes jouit actuellement.

**XVIII<sup>e</sup> Conférence internationale de l'Instruction publique 1955.** Paris, Unesco. Genève, Bureau international d'Education. Publication n° 166. 1955. 140 pages. Francs suisses 4.

C'est pour la première fois qu'une question d'une importance aussi capitale que celle du financement de l'éducation a été soumise à l'examen de la Conférence internationale de l'Instruction publique convoquée annuellement et conjointement par l'Unesco et le Bureau international d'Education. Malgré les différences de tous ordres qui existent entre soixante-cinq Etats qui ont pris part à cette réunion, les délégués ont réussi à se mettre d'accord et à voter à l'unanimité une recommandation comprenant 42 articles et portant entre autres sur la planification du financement de l'éducation, sur les responsabilités financières des pouvoirs publics aux différents échelons, sur le financement des divers ordres d'enseignement, sur la provenance des fonds, sur l'entraide financière internationale et même sur une question aussi controversée que celle du financement de l'éducation privée. En plus du texte complet de cette recommandation, on trouvera dans ce volume le texte de la recommandation sur l'enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires et secondaires ainsi que le compte-rendu analytique des quatorze séances tenues par la Conférence, y compris la discussion des rapports des Ministères de l'Instruction publique sur le mouvement éducatif en 1954-1955.

**Le Courrier (UNESCO).**

J'ai déjà eu l'occasion de dire l'intérêt exceptionnel que présente cette publication pour nos classes. C'est un des abonnements à souscrire en priorité. Tous les numéros sont de haute valeur. Le N° de janvier est consacré aux trésors ignorés de l'art mondial. Il y a là des reproductions en noir et en couleurs qui vous

seront précieuses. Le n° vaut 100 f., mais l'abonnement est seulement de 400 f. Vous ne les regretterez pas.

Librairie UNESCO, 19, avenue Kléber, Paris-16<sup>me</sup>, C.C. Paris 12598-48.

## NOUS AVONS REÇU

**Frédéric Hoffer** : L'équivoque catholique. Lib. Fischbacher Paris.

**E. Hazan** : Condensés des Ecrivains Pédagogiques (avec en sous-titre : De Socrate à Freinet). Fernand Nathan.

Nous avons reçu également :

— Le problème des stades en psychologie de l'enfant (symposium de l'Association psychologique scientifique de langue française) P.U.F.

— Octavio Paz : Anthologie de la poésie mexicaine (Nagel éd.) Collection UNESCO d'œuvres représentatives.

— Gramballista Vico : La science nouvelle, id.

— Maurice Dommanger : Edouard Vaillant, un grand socialiste (1840-1915). Ed La Table Ronde.

— Pierre Béarn : A la conquête de la mer (Collection La joie de connaître) Ed. Bourrelier.

Bonne illustration, mais texte un peu trop savant pour nos classes. Convient tout particulièrement pour la Bibliothèque de Travail des Fin d'Etudes et du 2<sup>me</sup> Degré.

— Michikiko Hachiya : Journal d'Hiroshima. Ed. Albin Michel.

Le Dossier de Décembre de la Documentation Photographique est paru. Il est consacré aux guerres d'Italie (1494-1516).

De merveilleuses illustrations en noir et en couleurs accompagnées d'un livret illustré très documenté.

C'est une réalisation de choix.

Nous recevons en même temps les brochures illustrées suivantes de la Documentation française illustrée :

L'Industrie française de la laine.

L'Industrie des matières plastiques.

Il nous manque toujours des BT pourtant indispensables sur ces thèmes. Qui voudrait s'y atteler ? Les brochures ci-dessus que nous pourrions communiquer vous aideraient.

Le gérant : C. FREINET

## LES REVUES

Pour savoir, il faut se documenter.

Dans Vaccinations et Santé N° de décembre, N° 19, lire :

**Dr Toulet** : Majors et vaccinés.

**Dr R. Soulier** : Plus fréquents qu'on ne pense, les accidents post-vaccinaux.

**Jean Rolin**, Professeur agrégé : Obligation et conséquences.

Les cuti-Réactions à l'Ecole.

Dans La Libre Santé, décembre N° 76 :

Les praticiens proposent des cures non conformistes et jugent les graves conséquences et inconséquences d'une médecine de monopole.

**Dr A. Dugast** : Bienfaits de la cure d'eau.

**Dr Jean Doux** : Lettre ouverte d'un médecin au médecin son confrère.

**Dr Cloué** : Divorce entre les élites conformistes et les citoyens.

**Paul Reboux** présente le livre de la libération de la médecine française.

Dans Vivre en Harmonie, décembre, N° 55 :

Les livres d'enfants.

Asthme et dépression nerveuse.

Vertus de l'Ail.

\*\*\*\*\*  
TRINQUIER, détaché I.P. en Tunisie rappelle aux correspondants de l'école de garçons de Montferrier-sur-Lez (Hérault) qu'ils doivent adresser leur journal aux élèves de cette école (et non à lui personnellement).

\*\*

Ecole de Venerieu, 2 classes : S.E., C.P., C.E., 22 élèves et C.E., C.M., F.E., 22 élèves cherchent classes correspondants de préférence d'une région maritime. Ecrire directement à M. Pelissier, instituteur, Venerieu par Saint-Hilaire-de-Brens (Isère).

## Prochaines B.T. à paraître

Les parasites de l'Homme ; le raffinage du pétrole ; le hanneton ; 50 otages ; le sucre ; le port de Marseille ; le Hoggar ; le moteur à 4 temps ; les chasses préhistoriques ; histoire de Marseille.

Imp. Ægítina - Cannes

# PUBLICATIONS DES ÉDITIONS DE L'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE

Boulevard Vallombrosa - CANNES (A.-M.)

★

## *L'Éducateur*

Revue pédagogique fondée et dirigée par C. FREINET.  
Présente les aspects théoriques, mais surtout pratiques des  
Techniques Freinet.

Paraît sous deux formes :

- une Edition Technologique (bimensuelle) ;
- une Edition Culturelle (mensuelle).

## *La Gerbe Enfantine*

La seule revue enfantine composée exclusivement de textes  
et de dessins d'enfants. Constitue le seul lien entre toutes les  
Ecoles travaillant suivant les Techniques Freinet.

Paraît deux fois par mois.

## *Albums d'Enfants*

Collection comprenant de beaux livres en couleurs conte-  
nant des histoires racontées et illustrées par les enfants.

Trois albums paraissent dans l'année.

## *Bibliothèque de Travail*

Les adultes ont besoin, pour travailler, de documents qu'ils  
vont puiser dans les bibliothèques. Le travail libre dans les  
classes crée le même besoin chez l'enfant. C'est pour répon-  
dre à cette nécessité que les Editions de l'E.M.F. ont créé  
la collection « B.T. ».

Les « B.T. » paraissent chaque semaine et sont, actuel-  
lement, éditées, en couleurs, par les Editions Rossignol, à  
Montmorillon (Vienne).

## *Bibliothèque de Travail (Textes d'Auteurs)*

Supplément aux B.T., cette collection présente des recueils  
de 24 pages contenant des textes d'auteurs sur un sujet donné.

Les « B.T. Textes d'Auteurs » paraissent tous les mois.

★

Voir les tarifs d'abonnements de ces diverses publications  
en deuxième page de couverture du présent numéro.

## Du nouveau dans les Couleurs en Poudre C.E.L.

Les Couleurs en Poudre CEL s'enrichissent de deux teintes nouvelles. Nous pouvons désormais vous livrer des poudres « or » et « argent », solubles dans l'eau, en sachets de 50 grammes. Ces teintes ne seront pas comprises dans les boîtes n° 9 ou n° 10, mais livrées sur demande.

Vous pourrez les utiliser pour la peinture des san-  
tons et de tous les accessoires de vos fêtes scolaires.

PRIX. — Or : le sachet de 50 g... ... 400 F  
Argent : — ... ... 300 F



Nous rappelons que nous livrons également la boîte **Céramique et Peinture Indélébile**, qui comporte, notamment, un flacon de **Super Médium Indélébile**. Ce liquide, mélangé aux couleurs CEL préparées, permet la peinture indélébile sur tissus, bois, terres cuites, matières plastiques, verre, etc.



Ces nouveautés étendent largement les possibilités qu'offraient déjà nos peintures et font, des **COULEURS EN POUDDRE C.E.L.**, un outil complet et indispensable dans toutes les classes.



*Comme toutes nos productions, les COULEURS EN POUDDRE C.E.L. sont livrées en exclusivité par les Editions ROSSIGNOL, à Montmorillon (Vienne).*