

## XIII<sup>me</sup> CONGRÈS DE L'ÉCOLE MODERNE

---

Comptes rendus des séances plénières  
consacrées au thème du Congrès :

# La discipline à l'École

Mardi 16 Avril

*Le Bureau est composé des camarades de la Loire-Atlantique :  
TURPIN, PIGEON.*

*La séance débute par quelques airs et danses folkloriques interprétés par le Groupe Scolaire de Noyal-Lamballe sous la direction des camarades M. et Mme LE JORT.*

*GUERIN fait entendre ensuite une bande magnétique enregistrée par l'École de Sermano (Corse).*

*FREINET présente son rapport introductif sur le problème de la discipline, thème de ce Congrès.*

### C. FREINET

Au cours de notre Congrès de l'an dernier à Bordeaux nous nous étions appliqués à l'étude du Rendement, problème important certes, problème capital pourrions-nous dire — car une éducation n'est valable que si son rendement est suffisant et justifie les sacrifices qu'on consent pour elle.

Nous sommes à l'ère du rendement. L'éducation ne peut échapper à cette considération à laquelle nous devons, dans les années à venir, accorder toute notre attention.

Mais nous nous sommes bien vite rendu compte que nous avons peut-être bien fait de marquer d'un coup le but à atteindre, mais que ce n'était point par là que devait et que pouvait commencer l'étude méthodique et expérimentale qui est de mise dans notre mouvement.

Le rendement est la conséquence finale de tous les arrangements, de l'organisation, de l'efficacité des efforts faits pendant une certaine période. C'est vers ces arrangements, cette organisation, cette efficacité que nous devons nécessairement nous retourner. Sinon nous ferons nous aussi d'inutiles discours dans les nuages.

Et c'est le reproche qu'on avait fait l'an dernier aux discussions de notre Congrès : qu'elles étaient théoriques et académiques, qu'elles n'étaient pas imprégnées de notre souci habituel de passer au crible de nos préoccupations scolaires tous les problèmes qui se posent à nous.

Alors, cette année, nous sommes descendus de la chaire. Nous sommes retournés à l'École pauvre et surchargée, à l'École caserne, aux cours trop étroites, et aux fosses aux ours.

Ce que nous pouvons dire au moins, c'est que le sujet ainsi abordé a passionné les camarades et que la discussion que nous aurons à promouvoir aussi aura une grande importance et une éminente portée.

\*  
\*\*

Afin qu'il n'y ait pas de malentendu sur la façon dont nous abordons cette étude, liquidons au préalable un certain nombre de questions préliminaires qui, pensons-nous, ne demanderont pas discussion.

La première, c'est qu'une discipline est nécessaire et indispensable. Ceci pour répondre à certaines critiques qui présentent notre pédagogie comme « spontanée » et anarchiste. On a trop voulu dire que dans nos classes les enfants font ce qu'ils veulent, qu'il n'y a aucune discipline. Et que, d'abord, un tel système ne saurait fonctionner que dans certaines classes particulières avec très peu d'élèves. Et que, d'autre part, une telle discipline préparerait les enfants à bien des désillusions.

Nous répondrons que nous ne discutons jamais dans le pur idéal. Seules peuvent le faire les personnalités qui parlent de l'école et de ses problèmes comme de questions qui leur sont étrangères, qui ne sont pas leur problème, et avec lesquels on peut donc prendre bien des libertés.

Pour nous, le problème de la discipline, c'est notre problème, notre problème dans les conditions qui nous sont imposées. Ce n'est jamais la discipline : c'est la discipline dans la maison d'enfants, la discipline dans l'école à classe unique de village, la discipline dans la maternelle aussi bien que la discipline en fin d'études, la discipline aussi dans la promiscuité des Ecoles-Casernes et des fosses aux Ours.

Et là, lorsqu'on est dans la réalité des choses, il ne suffit pas d'idéal. Bien ou mal, bon gré mal gré, il faut mener sa barque et trouver les solutions les meilleures. Ce n'est pas toujours commode. Nous y tâtonnons tous, nous y bafouillons bien souvent. Et c'est parce que nous avons conscience de bafouiller, c'est parce que nous savons aussi que notre salut ne nous viendra pas de ceux qui ne sont pas dans le bain que nous avons pris

l'affaire en mains, collectivement. Nous dirons les conditions du vrai problème et nous chercherons ensemble les solutions.

Parmi ces solutions, il y en a qui vont de soi, et que nous pourrions sans discussion exclure ou recommander. Mais l'éventail reste hallucinant de tous les problèmes pour lesquels nous n'avons pas encore de réponse, parce qu'on a, jusqu'à ce jour, joué à cache-cache avec ces problèmes et que nous avons d'abord à les extérioriser, à les préciser, à les poser.

Nous ajoutons enfin, que nous n'avons aucune solution préfabriquée, que nous n'avons trouvé dans les livres et revues, aucune solution acceptable, sinon on pense bien que nous y aurions tous sauté dessus et que nous aurions tous, dans nos classes, une discipline parfaite.

Or, c'est justement le contraire qui a lieu : nous avons tous, dans la pratique, une mauvaise discipline, qui est loin de nous donner satisfaction. Et c'est pourquoi aucune étude, aucune discussion ne saurait être plus nécessaire ou plus utile que celle que nous entreprenons.

**Deuxièmement :** Pourquoi ce problème de la discipline n'a-t-il pas été plus souvent évoqué et traité ? Pourquoi sommes-nous dans ce domaine si scandaleusement en retard ?

C'est, je pense, parce que ce problème de la discipline a été présenté de tous temps comme une affaire personnelle, indépendante d'autres contingences et qui se règle exclusivement par des moyens et des techniques personnels. Alors, qui ne possède pas ces moyens, se sent en infériorité, un peu comme l'adolescent qui n'a pas encore de barbe au menton. On se croirait déconsidéré si on allait dire : je ne sais pas m'y prendre... Ce sont les enfants qui commandent... Je donne des verbes et des claques mais rien n'y fait...

Apparemment, vu du dehors, il n'y a pas de problème de la discipline. Ce problème est considéré comme résolu. Et c'est pourquoi on en parle si peu. Nous avons eu beaucoup à faire pour, selon l'expression de notre ami Fonvielle, faire soulever, faire éclater le couvercle de la marmite.

Ce n'est pas seulement pour la discipline, mais bien pour l'ensemble des problèmes d'éducation qu'il s'agit d'affaires personnelles pour lesquels l'extérieur ne saurait jamais nous être d'aucun secours.

— Tenez ! un tel ou une telle ! Si vous le voyiez dans sa classe, un silence, un ordre... quel travail...

— Moi, disent quelques collègues prétentieux, je n'ai jamais touché un gosse.

De là à nous affirmer que l'éducation est un art, qu'on naît artiste mais qu'on ne le devient pas, que donc on naît éducateur et qu'on ne le devient pas, qu'il y aura donc toujours à l'École ceux qui sont capables et les incapables, il n'y a pas loin.

Nous reconnaissons qu'il existe des hommes et des femmes qui sont éducateurs nés, qui respirent et émanent la discipline, l'ordre, l'amitié et

le travail. Nous nous époumonons dans notre antre à 40 ou 50 élèves. La pédagogie entre : tout se tait comme si agissait une magie qui nous dépasse. Pour ces hommes et ces femmes en effet, il n'y a pas de problème de la discipline. Ou du moins, ce problème ne se présente pas comme pour nous.

Car il y a un autre problème. Disons que un instituteur sur 100 possède ces qualités — et nous sommes larges.

Nous souhaiterions certes que cette proportion monte à 50 ou 80 % mais en attendant il y a 99 instituteurs sur 100 qui n'ont pas ces possibilités et qui cherchent avec anxiété le secret de la barbe au menton.

Nous sommes de cette catégorie des 99 % et c'est ensemble, nous les 99, que nous allons chercher et trouver des moyens, peut-être pas idéaux, de solutionner nos propres problèmes.

Il résulte de cette situation que nous aurons d'autres exigences.

Lorsqu'il y a un excellent bricoleur dans la maison, tous les problèmes sont résolus : si le courant saute, le bricoleur le réparera ; si la charrue est désaxée, si le moteur est en panne, ou une bête malade, inutile d'aller chercher ailleurs. Ces choses-là, vous dira le bricoleur, sont si simples... Vous n'avez pas besoin d'aller ennuyer les gens.

Mais nous qui ne sommes pas bricoleurs, nous avons besoin de l'électricien, du charron et du vétérinaire, des outils et des remèdes qu'ils nous offrent en attendant peut-être que nous puissions nous en passer.

Ajoutons enfin que les administrateurs et l'Etat ont entretenu cet état d'esprit.

Pour eux, il est précieux de montrer en exemple des hommes et des femmes qui, dans les circonstances les plus péjoratives, se tirent toujours d'affaire sans accuser d'autres coupables possibles. Et si des éducateurs qui n'ont pas les qualités des personnalités d'exception se plaignent et réclament, on pourra toujours leur dire : voyez un tel... il ne cherche pas à accuser les autres d'insuffisances ou d'erreurs qui leur incombent exclusivement.

Et les éducateurs se taisaient : il n'y avait pas de problème de la discipline.

Nous avons fait éclater le couvercle de la marmite et ce que nous voyons là-dessous n'est ni beau ni réjouissant.

Et nous avons hésité un instant parce que d'aucuns nous disaient :

— Vous allez jeter le discrédit sur l'Ecole Laïque qu'on croyait exempte de telles tares !

— Et ce sont les instituteurs qui, en définitive, feront les frais de l'opération.

C'est parce que nous avons conscience de servir l'Ecole Laïque et les instituteurs que nous n'avons pas craint de faire sauter le couvercle.

Nous l'avons fait parce que nous étions en mesure de rétablir la vérité et de rechercher, et de trouver les responsables réels de cet état de fait.

Il nous fallait établir, révéler, crier cette vérité :

- que la discipline dépend certes des qualités morales et intellectuelles des éducateurs. Nous pouvons prouver que, sauf exceptions qui ne font que confirmer la règle, la masse des éducateurs a ses qualités hélas ! souvent impuissantes et donc caduques dans les conditions déplorables de la majorité des classes.
- nous étudierons dans quelle mesure les conditions déplorables dont nous nous plaignons font perdre aux éducateurs et le goût du travail et l'amour des enfants.
- mais que la discipline dépend bien plus de conditions qui sont extérieures à l'éducateur et dont celui-ci n'est, en définitive que la victime, au même titre d'ailleurs que les enfants.

Il suffirait pour nous en convaincre et pour convaincre les parents, de leur rappeler certaines observations de bon sens :

a) Ils savent tout le mal et le désespoir qu'ils ont avec certains enfants difficiles, nerveux, excités, névrosés, rebelles à l'étude.

Mais on leur a assuré — sans expliquer comment — que l'école les dresserait et ils viennent nous dire en toute bonne foi : Ne les manquez pas !

**Il nous faut leur expliquer que l'École ne peut rien faire de bon avec de tels enfants et qu'une bonne éducation nécessiterait qu'on les soigne d'abord, qu'on les rééquilibre, qu'on leur redonne le goût du travail.**

Alors, les problèmes de la discipline perdraient de leur acuité.

b) Vous vous rendez compte vous-mêmes que les conditions actuelles de vie, la nervosité à la maison, l'exiguïté du logement, le bruit, la radio, l'absence de terrain de jeux, le cinéma, les illustrés, sont nocifs pour les enfants et en rendent le commerce difficile.

Or, ces conditions jouent dans les mêmes conditions à l'École.

**Nous dénonçons ces techniques de vie qui compromettent d'avance toute éducation.**

c) Ces tares jouent encore plus gravement pour l'École, et nous apporterons des éléments de l'accusation qu'on peut ainsi porter contre les locaux scolaires contemporains.

Je n'ai personnellement jamais travaillé que dans des écoles de village où ces conditions péjoratives jouent moins durement. Hors de l'École et à défaut bien souvent d'un logement convenable, les enfants ont du moins la réalité calmante et équilibrante de la nature, des animaux, des jeux et des travaux vivants.

Mais quand je suis entré dans une certaine école de la région parisienne — et on me dit qu'elle n'est pas la plus pauvre — j'ai senti comme

un sentiment de détresse et d'humiliation. J'étais au premier étage et je voyais les enfants jouer en bas dans une cour tout à fait semblable à une cour de prison. Là-dedans deux instituteurs, deux surveillants faisaient les cent pas. J'ai appelé cela « la Fosse aux Ours » et l'expression a fait fortune.

Qui donc, instituteur ou non, accepterait de travailler, même si ce n'est que pour une surveillance dans une « Fosse aux Ours » ?

d) Il y aura le procès des cours à faire — cet autre drame :

le procès des locaux trop sonores,  
du manque d'eau,  
le procès des écoles-casernes,  
le procès des classes trop exigües.

D'autres sans doute encore.

e) **Et nous en arrivons aux techniques de travail.**

On sait que les chefs d'entreprises y accordent une importance primordiale. Et nous pourrions prendre ici exemple sur la presque totalité des entreprises publiques et privées.

— Il faut les machines indispensables à un bon travail. A cet effet, l'Etat lui-même a consenti d'importants crédits pour l'équipement moderne et rationnel des entreprises.

— Il faut que les ouvriers puissent travailler à ces machines dans des conditions optimum : de place, de silence, de sécurité et même d'éclairage.

Ces mêmes considérations valent pour l'Ecole.

Jusqu'à ce jour, on a considéré que l'Ecole n'avait besoin que d'un outil : la salive. Il fallait un dispensateur de salive, bien placé sur une chaire, et des écouteurs dans la position de l'écoute : assis, bras croisés, et immobiles.

Par la suite on y a ajouté la technique des manuels qui se satisfait d'une table pupitre. C'est l'auditorium.

Pour une telle technique de travail les locaux actuels sont suffisants et les architectes ont raison de continuer à produire leurs écoles sur le modèle des vieux bâtiments avec leurs classes-cellules où il suffit que les enfants puissent s'asseoir, lire, écrire, écouter.

La modernisation de l'Ecole est fonction de la généralisation de nos nouvelles techniques de travail.

Lorsque, officiellement ou non, on saura qu'en classe il faut non seulement lire ou écrire mais composer, imprimer, graver du lino, dessiner, peindre, relier, avoir des fichiers et des collections, faire des expériences, alors on s'apercevra bien vite que ce travail est impossible dans les classes actuelles, que donc il faut en reconsidérer l'installation et l'équipement. Il faudra abattre des cloisons, élargir des couloirs, réserver des salles d'activité libre, changer les dispositions de l'ameublement. Exactement comme font les magasins lorsqu'ils veulent se moderniser.

Il suffit de faire la preuve pour les instituteurs, les parents, les pouvoirs publics, que cette modernisation est indispensable, qu'elle est vitale pour l'École d'aujourd'hui, **qu'elle est possible**. Nos réalisations témoins sont là pour en apporter la certitude. Alors, l'organisation nouvelle sera proche.

Pour l'instant il faut proclamer, il faut crier :

- que les techniques actuelles de travail sont dépassées et que la Réforme de l'enseignement l'affirme.
- qu'il nous faut d'autres techniques de travail.
- et que, pour ces techniques de travail il nous faut une modernisation indispensable dont nous donnons les plans.
- et que, enfin, les instituteurs respectueux des nouveaux soucis pédagogiques ne peuvent pas travailler dans les conditions matérielles actuelles de l'École.

Ou bien on reste avec les vieux cadres pour la vieille école,

Ou bien on crée hardiment les cadres de l'École Moderne.

**f) On nous dit : Nous avons tous travaillé ainsi et nous n'en sommes pas morts. Ça nous a dressé et ce n'est pas toujours si mauvais.**

On nous a même objecté parfois : ne faut-il pas habituer les enfants à l'autorité, même brutale, pour les préparer à un mode de vie où ils devront bon gré mal gré subir cette autorité ?

Nous répondons que nous ne préparons pas nos enfants pour la servitude mais pour la liberté, même si nous devons en souffrir.

« On a toujours fait ainsi. »

C'est l'éternelle chanson. Mais le monde change autour de nous. Si nous seuls ne changeons pas, il y aura alors un décalage catastrophique.

#### **QU'Y A-T-IL DE CHANGÉ ?**

Dans l'attitude des parents avec leurs enfants.

Dans la conception générale de la vie où l'autorité brutale ne sera bientôt plus admise qu'avec les enfants (il y a une Société Protectrice des Animaux. Il n'y a pas encore une société protectrice des enfants).

Dans l'équilibre et la nervosité des individus.

Ce qui était possible avec des enfants bien équilibrés ne l'est plus avec le produit de notre société moderne.

**g) Ces conditions diverses ne font qu'accentuer l'opposition maîtres-élèves qui est véritablement au centre du drame actuel de la discipline.**

- Moins l'enfant est habitué à obéir,
- Moins il est prêt à accepter ce qu'on veut lui enseigner.
- Plus on veut lui enseigner d'autorité,
- Plus l'opposition est brutale.

Il n'y a que deux solutions possibles :

**Ou renforcer l'autorité brutale pour briser la résistance,**

**Ou réduire l'opposition.**

Inutile de dire que la première position est immédiatement exclue par nous.

Réduire l'opposition est la seule position possible.

J'ai tenu à présenter ainsi, au début de ce débat, quelques aspects essentiels du problème. A vous maintenant d'en discuter, d'apporter les éléments nouveaux, de nous dire aussi comment nous pouvons faire davantage éclater le scandale afin que tous ceux qui, à des titres divers s'intéressent à l'enfant, aient conscience de la vraie situation du problème actuel de la discipline.

Si nous parvenons à faire prendre cette conscience, la solution deviendra possible et prochaine.

#### EN RÉSUMÉ :

- Vous aurez à dire si vous êtes d'accord avec nous sur la conception d'une discipline dont l'instituteur sera plus souvent la victime que l'acteur.
- Si vous êtes d'accord avec la nécessité de faire sauter le couvercle,
- Et d'aborder ensuite les points suivants :
  - la situation actuelle de l'enfant,
  - les enfants difficiles,
  - l'enfant dans la vie moderne,
  - les écoles casernes et les fosses aux ours,
  - la nécessaire modernisation des techniques de travail, donc de l'École,
  - l'opposition maîtres-élèves.

Peut-être quelques-uns de nos adhérents, et des délégations étrangères voudraient discuter plus longuement du problème de l'autorité, problème complexe, qui ne se présente d'ailleurs pas sous les mêmes incidences dans tous les pays et sous tous les régimes.

La discussion est ouverte.



#### *FONVIEILLE (Seine) vient donner un exemple.*

Dans la région parisienne, une expérience rationnelle avait été tentée par les C.E.M.E.A. avec la « Nouvelle Ecole de Boulogne » qui employait nos techniques.

Pour d'inconcevables raisons administratives, on a chassé la Directrice et disloqué l'équipe de travail.

On a alors constaté ces faits :

Tant que l'École avait vécu sous sa forme coopérative, avec une discipline de liberté constructive, il n'y avait aucune dégradation ni des murs ni du mobilier. L'École était respectée par les enfants. Depuis se produisent des faits typiques : dessins plus ou moins obscènes, bris de matériel, etc...

L'école n'est plus respectée par les enfants, parce que l'école ne sert plus à un usage qui leur paraît motivé, utile. Ils sont là, maintenant, « à l'école ».

*FONVIEILLE* donne alors lecture de quelques réflexions d'enfants entendues, depuis, dans cette école :

- Un gamin a dit : « Maintenant on ne travaille plus, on écoute. »
- Un autre (8 ans), qui a été transféré à l'école annexe de l'École

*Normale, au cours d'une leçon-modèle faite par un élève-maître, s'est levé, est allé voir le maître et lui a demandé : « Monsieur, qu'est-ce qu'on fait quand on s'ennuie ? »*

*C'est la réaction naturelle des enfants qui ont été habitués à la liberté de nos classes contre la discipline autoritaire.*

*OURY prend la parole : « On ne peut obéir à un caprice d'homme sans déchoir. On peut obéir à des organisations ; on ne peut pas obéir à quelqu'un. »*

#### ZERLING (Haut-Rhin)

Je voudrais montrer justement comment les conditions matérielles peuvent changer l'atmosphère dans une Maison d'Enfants.

J'ai eu la chance de vivre assez longtemps dans deux Maisons d'Enfants qui étaient du même genre, c'est-à-dire deux maisons de délinquants de 8, 9, 10 et 14 ans. Il y avait 60 enfants dans les deux cas, avec la même catégorie d'éducateurs.

— La première maison était une maison du Bas-Rhin.

Point de départ: une seule grande maison, genre privé, avec deux bâtiments. Les enfants vivaient dans un seul bâtiment. Ces 60 enfants étaient divisés en groupes de 15 avec un éducateur pour chaque cas.

La grande maison fut partagée en secteurs, d'une manière intellectuelle et chaque éducateur a reçu ses 15 enfants.

L'esprit des éducateurs a réussi à maintenir une discipline très libre et puis, nous avons été obligés de faire des rassemblements de 2 h. par jour au moins (où les enfants étaient au garde-à-vous). La discipline fut telle que les enfants en arrivaient à réclamer des punitions.

— La deuxième maison était à Kergoat, construite avec un ensemble de pavillons comprenant des groupes de 12 enfants. Ces groupes étaient indépendants, c'est-à-dire qu'ils avaient leur vie propre. C'était une véritable vie de famille.

Pendant tout le temps où je suis resté dans cette Maison, il n'y eut pas un seul rassemblement, on n'a jamais été obligé de punir les enfants, il n'y avait pas de vols.

Ces deux exemples prouvent qu'il existe une psychologie de masse et une psychologie de groupe.

C'est pour cette même raison que nous devons insister sur la nécessité de n'avoir que 25 élèves par classe.

#### DUPUY (Gironde)

On demande beaucoup trop à l'enfant sur des choses très abstraites pour lui.

Lorsqu'on établit des formes d'action plus libérales, l'attention de l'enfant n'est pas dispersée, ne crée pas de fatigue nerveuse en lui et c'est très important. L'enfant qui joue au mécano éprouvera une certaine fatigue, mais ne sentira pas le besoin de se dissiper. Cette fatigue a apporté quelque chose en lui, un certain contentement, une joie dans le travail.

Il n'y a qu'à comparer à la façon dont nous travaillons nous-mêmes. On éprouve à certains moments le besoin de se détendre, car il nous a fallu puiser dans le potentiel nerveux. Il ne faut pas demander aux enfants des efforts d'attention beaucoup trop longs quand nous leur parlons, lorsqu'ils sont beaucoup trop passifs.

#### PIGEON (Loire-Atlantique)

J'ouvre une parenthèse: Ces observations, ces difficultés soulevées le sont certainement dans les écoles où le nombre de classes est élevé, surtout lorsque parmi ces classes, un certain nombre de maîtres travaillent d'une façon traditionnelle, avec une discipline traditionnelle, avec seulement 1 ou 2 classes travaillant selon nos techniques.

Dans ce cas, et surtout s'il s'agit d'une école où les classes nouvelles sont les classes terminales, les élèves comprennent difficilement, lorsqu'ils sont dans une classe, la discipline des autres classes.

Il y a une certaine friction entre les maîtres et les élèves.

Freinet a dit: Il y a une Société Protectrice des animaux et il n'y a pas de Société protectrice des Enfants!

Je m'inscris en faux. Il existe en France un Comité de Vigilance pour la protection de l'Enfance malheureuse et si vous connaissez des enfants malheureux en danger physique ou en danger moral, vous devez les signaler au Comité de Vigilance de votre ville.

#### **DAVIAULT**

Jusqu'à maintenant, on a parlé de l'enfant en classe. Mais il y a une chose très importante aussi: la vie de l'enfant hors de l'école — les conditions de travail des parents, chose extrêmement importante aussi. Il n'est pas toujours facile de comprendre la réaction des enfants. Il y a encore la politique du logement sur laquelle il y aurait beaucoup de choses à dire.

Je suis à Besançon et je connais des maisons où il n'y a qu'une seule pièce chauffée, l'enfant est obligé de vivre avec ses frères et sœurs souvent dans cette unique pièce. Il n'a pour jouer que la cage de l'escalier.

Il y a les salaires des parents qui sont insuffisants, il y a les enfants sous-alimentés. Au point de vue discipline, la question sociale est aussi importante que la question psychologique. Il faut donc une amélioration des conditions de vie de l'ouvrier.

#### **LE BOHEC**

vient suggérer de faire un enregistrement de l'ambiance d'une école caserne (que nous ne connaissons pas dans les villages).

#### **FONVIEILLE**

La discipline en ville, dont « l'Éducateur » a donné des exemples, est hélas! une réalité.

Quand Le Bohec demande ce que c'est que les mains sur la tête, nous, nous le savons. Nous savons aussi ce que c'est un groupe de 1.000 enfants jouant dans une cour!

Je me suis toujours refusé à avoir un sifflet. Dans mon Groupe, les mises en rang durent 10 minutes, sans parler du temps qu'il faut aux élèves pour regagner leurs classes. Il y en a 27. Il faut monter un étage. La 1<sup>re</sup> classe rentre à 1 heure, la dernière à 1 h 15, 1 h. 20 m.

Pendant ces 20 minutes, les enfants se tiennent comme des pantins, avec des « fixe »; les rangs sont silencieux.

Moi, on m'accuse d'indépendance. Pour avoir soustrait mes enfants à la discipline, j'ai eu les reproches du Directeur.

Dans les écoles de villes, les bras en l'air font partie de la discipline de l'école. Et l'on assiste à de véritables parades militaires.

#### **OURY**

Je propose une enquête très intéressante à faire: Relever dans les écoles nombreuses les cahiers où il y a les comptes rendus des Conseils des maîtres.

Je pense que le problème devrait être considéré. Il serait intéressant de faire appel à des gens spécialisés, notamment de la sociologie moderne.

#### **BOUVIER**

Je suis assez mal placé pour parler de la question. Je suis dans une école à deux classes de 24 élèves.

Il y a un mois environ, notre Inspecteur nous a réunis pour nous demander notre avis sur la question de la Réforme de l'Enseignement.

Il proposait des écoles moyennes, réunies au moins par Groupes de 10 classes. Moi qui avais lu l'article d'Oury, je lui ai répondu: « Je crois que cela ne va pas », et je lui ai précisé pour quelles raisons.

## **DUFOUR**

On se plaint généralement du manque de discipline.

Dans ma classe, le lundi matin, il n'y a pas de discipline, parce qu'il y a passivité. Pour certains maîtres, cette passivité est un bien.

Le mardi, au contraire, le texte libre par exemple, est adopté avec passion.

D'où définition de la discipline: C'est lorsque le maître et les élèves n'ont pas à se « cogner » les uns contre les autres, c'est « l'harmonie de la petite société qu'est la classe ».

## **SABLE**

vient parler de sa classe. Il s'agit d'une école du Sud-Ouest de 10 classes qui a été construite il y a 6 mois; elle n'est pas finie. Elle a été construite pour recevoir les enfants des cités d'urgence de l'abbé Pierre. Le gros inconvénient de ceci, c'est la concentration de 250 logements avec 8 à 10 enfants par ménage. Ces enfants n'étaient jamais venus à l'école, ils ont de 10 à 12 ans, des enfants de clochards.

## **VANDEPUTTE**

J'ai une école à 4 classes ne fonctionnant qu'avec 2 classes. Le collègue me précédant mettait les enfants au mur. L'école avait un magnifique terrain de sport qui n'était pas employé. Ce collègue laissait les enfants dans une petite cour.

J'ai laissé les enfants libres, ils jouent sur le terrain de sport et je n'ai pas d'accidents alors que mon collègue avait eu 7 accidents. Le problème de la discipline est une question d'organisation. Nous avons perdu une bataille avec la multiplicité des constructions scolaires. On nous fait de vieilles écoles avec de nouvelles briques.

## **FONVIEILLE**

Vandeputte a parlé des constructions scolaires. Un autre problème se pose: celui de l'indemnité de direction.

Certains directeurs trouvent qu'ils ne gagnent pas assez. Ils envisagent donc de demander des groupes plus importants pour avoir une indemnité plus grosse. Plus l'école a de classes, plus cela rapporte. Donc il faut construire de grosses boîtes.

## **DAVIAULT**

Il y a peut-être la faute de certains directeurs, mais j'ai l'impression qu'on est bien content de trouver ces groupes, parce que la question des logements scolaires est une question de crédit et non pas de Directeurs. La question ne se pose pas dans les petites communes, mais en ville, la question de crédits se pose, à cause des dépendances (préaux) pour lesquelles l'Etat ne donne que 50 % du prix de la construction. La ville a donc tout intérêt à construire un groupe important de 20 classes par exemple pour lequel elle n'aura que 4 préaux à construire. Alors qu'elle aurait davantage de dépendances à construire si elle faisait plusieurs groupes avec moins de classes.

## Mercredi 17 Avril

*CABANES est désigné comme Président de séance.*

*La soirée débute par des airs folkloriques du Groupe de PENHARS-QUIMPER (Finistère).*

*Ensuite, le Groupe Folklorique « Grillons et Cigales » de LINXE (Landes) exécute quelques danses et chants basques.*

*GUERIN fait entendre une bande magnétique enregistrée à LA REUNION, avec un message de LE GUEN et UEBERSCHLAG.*

*COSTA présente et fait voter la Motion concernant les Cheminots.*

*FREINET donne lecture du deuxième rapport introductif : « Pour la discipline nouvelle »*

### C. FREINET

#### POUR LA DISCIPLINE NOUVELLE

Après la séance d'hier soir, et avant d'aborder les solutions souhaitables au problème de la discipline, nous aurions dû aborder l'aspect psychologique de la question et notamment du **Scolastisme** qui menace en profondeur et le fonctionnement normal de notre école et la portée de notre pédagogie.

Mais cette question si importante sera discutée demain soir, en un grand débat auquel prendront part un certain nombre de personnalités présentes ici à l'occasion de notre journée coopérative.

Nous réservons donc cette étude et nous passons tout de suite au troisième point qui est la conclusion pratique des études envisagées.

Nous dirons cependant, pour les Congressistes qui n'ont pas suivi les études de notre revue « L'Éducateur », que l'influence sur le comportement des individus de la discipline scolastique dont le débat d'hier soir a révélé le drame, est d'une portée décisive sur la formation non seulement psychique, mais psychologique et même physiologique des individus.

Nous avons déjà rappelé le mot de Dostoïevski : Le travail sans but rend fous ceux qui y sont condamnés.

Or, le propre de la scolastique, c'est d'exiger de l'enfant un travail qui n'a d'autre but que les considérations scolaires auxquelles l'enfant n'est qu'accidentellement sensible.

Et l'opposition maîtres-élèves dont nous avons déjà parlé est à bien des titres destructrice des personnalités.

Enfin, il apparaîtra, des opinions concordantes de tous ceux qui prendront la parole ici, qu'on ne peut former les individus à la liberté par l'oppression et la servitude, mais seulement par la liberté.

Ainsi s'achèvera demain soir seulement le grand procès que nous avons ouvert sur le thème de la discipline.

Dénoncer un état de fait préjudiciable aux individus, à la Société et à l'Etat est certainement utile et indispensable.

Nous n'aurions rempli que la moitié de notre tâche — et en une besogne vaine — si nous n'apportions maintenant des conclusions pratiques.

Je dois même dire que ces solutions pratiques ont précédé chez nous la dénonciation des causes. Certes nous étions, en ouvriers, en artisans, en praticiens, sensibles aux fausses manœuvres auxquelles nous étions condamnés. Tout comme l'ouvrier sent, même s'il ne se les explique pas, les insuffisances et les ratés de sa machine. Il leur cherche la solution indispensable, scientifiquement s'il le peut, à défaut, empiriquement. Et c'est quand sa machine aura redémarré qu'il s'appliquera à étudier en profondeur la panne dont il a été victime, afin d'en éviter le retour.

Nous avons conscience donc que la discipline qu'on nous a léguée ou enseignée ne convenait pas aux nécessités de notre éducation. Nous nous sommes souvenus de tout ce que nous en avons souffert sur les bancs de l'école. Et, expérimentalement, coopérativement, nous avons cherché ces solutions.

Nous avons maintenant étudié le problème en profondeur. Il nous reste à voir si nos solutions concordent avec les tares que nous avons décelées et dans quelle mesure, par quel biais, on peut, dès maintenant, en envisager la réalisation.

Si nous envisagions ce problème de la discipline par le petit côté, si, sans mettre en cause les principes mêmes de cette discipline, nous nous attachions seulement à en améliorer la forme, dans les données actuelles que nous renoncerions à changer, alors, nous pourrions discuter de questions qui se posent chaque jour aux maîtres, mais dont la solution n'est possible que si l'on prend le mal dans son ensemble, à la racine.

Nous pourrions discuter pour savoir :

- s'il vaut mieux faire aligner les enfants avant l'entrée en classe ;
- s'ils doivent avancer les bras croisés, les mains sur la tête, ou aux épaules, ou se tenant par la main.

Je passais, il y a deux jours, à l'heure de la rentrée des classes, devant le Groupe Scolaire de Cagnes-sur-Mer. J'ai assisté au spectacle d'enfants de 11 à 12 ans entrant ainsi à l'École, par deux, bras croisés, comme des condamnés qu'on mène au sacrifice. C'est un spectacle décourageant et humiliant, qui, en tout cas, ne correspond en rien aux nécessités formatives de notre époque.

Nous discuterions pour savoir s'il faut interroger individuellement ou collectivement, comment il faut administrer les punitions, s'il vaut mieux donner des lignes ou des verbes, donner des coups de règle sur les doigts, mettre au piquet ou à la porte.

C'est un peu comme si nous discussions de la façon la plus pratique de passer le licol ou la bride à un cheval, comment on doit l'attacher, s'il vaut mieux caresser ou donner des coups de fouet... alors que, en quittant cette salle, vous prendrez le volant de votre Aronde ou de votre 203, et les dames votre 2 CV.

C'est parce que nous pensons qu'une saine discipline, aujourd'hui possible, se passe d'alignements obligatoires, de bras croisés, de lignes et de verbes, que nous en venons au problème central dont nous discuterons seulement ici : à savoir comment organiser notre vie en classe pour que soient normalisés nos rapports communs sans que nous ayons recours à la coercition et à l'autorité brutale ou non.

Pourtant, diront peut-être quelques camarades, le cas se posera encore bien souvent où, par nécessité de groupe, par atavisme et habitude, par inexpérience, par manque d'organisation, nous retombons dans la scolastique avec laquelle il faut choisir, entre la perte de toute autorité et de toute discipline, ou les sanctions.

Dans ces cas-là, ma foi, vous choisirez selon votre humeur. L'essentiel, pour nous, c'est que ce faisant, vous ne soyez pas persuadés que vous faites de la bonne pédagogie, que vous ne défendiez pas des positions indéfendables, mais que vous ayez conscience, au contraire, de faire du mauvais travail, de sombrer dans l'ornière où vous retombez en y entraînant vos élèves.

Si vous avez cette conscience, vous vous appliquerez avec nous à modifier vos conditions de travail et de vie pour retrouver la vraie discipline à laquelle vous aspirez.

Selon le plan précédemment suivi, nous envisagerons les solutions possibles aptes à modifier les conditions défavorables qui, hors de l'école, influent directement sur nos conditions de vie en commun.

Il y a alors :

1°) — **Le problème des logements :**

Une motion sera proposée à l'issue de ce débat pour demander que soit activée la construction de logements, et que dans ces constructions on ne néglige pas les conditions de vie des enfants.

— **Le problème des espaces libres** avec possibilité de travail et de jeu.

— **Une Maison de l'Enfant** par quartier, dans laquelle les enfants qui, bien souvent n'ont plus de place, ni dans la rue, ni dans les cours, ni dans les squares, se trouveraient chez eux et pourraient se livrer à des activités formatives avec l'aide des adultes.

Cette réalisation serait d'autant plus urgente que les parents rentrent souvent tard à la maison et que, en attendant, les enfants sont abandonnés.

Ces Maisons de l'Enfant remplaceraient avantageusement les études du soir qui deviennent des pis-aller depuis qu'on a interdit les devoirs du soir.

— L'organisation par patronages, scoutisme, Francs et Franches Camarades, classes de neige et colonies de vacances, des sorties hors du cadre habituel trop réduit, afin de lui faire prendre un contact indispensable et rééquilibrant avec la nature et le travail des hommes.

— **Une bonne alimentation** : Rares sont aujourd'hui les enfants qui souffrent de la faim. Mais la grande majorité d'entre eux, sont **mal nourris**.

La nourriture des enfants est toute à reconsidérer.

Là-dessus, se greffe la question des cantines qu'il nous faudrait orienter vers la notion plus juste et plus digne de Restaurants d'Enfants.

Ces réalisations ne présentaient pas il y a 30 à 40 ans, l'urgence qu'elles ont aujourd'hui. Ce sont les formes actuelles de logement, de travail et de vie familiale qui font une obligation pour l'Etat de redonner aux enfants l'équilibre qu'ils ont perdu.

Les représentants étrangers peuvent, sur ces points, nous apporter le résultat d'expériences que nous savons concluantes.

2°) — **Le problème des loisirs de l'Enfant** et notamment :

La Radio,  
La Télévision,  
Le Cinéma,  
Les Journaux d'enfants,  
Le Sport.

Certes, ce problème de la discipline a ses racines dans toutes les grandes questions sociales et éducatives. Raison de plus pour nous en préoccuper pour bien faire comprendre aux parents et aux éducateurs dans quelle large mesure la discipline est un aboutissement.

3°) — **Les constructions scolaires** :

C'est un thème que les éducateurs négligent beaucoup trop. On fait voter des crédits — indispensables certes. Mais ensuite on se désintéresse trop de ce que construisent les architectes avec les crédits votés.

Or, ce ne sont pas les architectes qui habiteront et travailleront dans ces locaux, mais nous.

— On ne construit pas une école n'importe où.

Il y faut de l'air, du soleil, du silence. (La question de la construction des écoles dans les banlieues vaudrait d'être étudiée.)

— On ne construit pas avec n'importe quels matériaux. La question de froid et de chaleur est essentielle, et l'insonorisation est capitale.

— On ne construit pas une école dans la vallée des Alpes comme on la construit dans le Midi.

— Nous sommes contre les **Palais scolaires**, très beaux à voir en passant, mais où nous ne pouvons pas travailler normalement.

— Des cours spacieuses sont indispensables et vitales.

— Et surtout, nous sommes contre les écoles-casernes. Tous les professionnels à tous les degrés, s'accordent à penser qu'un Groupe Scolaire ne devrait pas comporter plus de 6 classes.

— La construction de groupes de plus de 6 classes devrait être interdite par les règlements.

D'autres questions sans doute seront présentées par les congressistes. Nous ne brosons ici qu'un plan de discussion.

4°) — **L'aménagement et l'équipement des écoles :**

Actuellement il est plus que réduit : Des tables standard, un bureau et une estrade standard aussi, une bibliothèque.

Si nous voulons pouvoir travailler dans nos classes il nous faut des outils de travail.

La construction des locaux n'est que la première phase. La deuxième en est nécessairement l'organisation des ateliers de travail et d'étude selon les plans et expériences résultant de nos longues recherches.

5°) — **L'instituteur et les enfants dans leur classe :**

Là se pose tout de suite et en préalable, toute la question capitale de la pédagogie qui doit orienter notre travail.

Si on pense que l'instituteur n'est là que pour transmettre et imposer si nécessaire aux enfants les connaissances prévues par les programmes pour l'écriture, la lecture et le calcul, alors, il n'y a rien à changer, rien à demander, pas même la réduction du nombre des élèves.

La pédagogie traditionnelle est bien à la mesure de l'Ecole et l'Ecole conçue à peu près parfaitement pour cette pédagogie. C'est pourquoi sont encore si nombreuses les personnes qui s'en accommodent.

Mais si, conformément aux nouvelles instructions officielles, nous voulons éduquer plus qu'instruire, donner les moyens et les instruments de la recherche et de l'expérience plus que la matière à apprendre par cœur, alors il nous faut reconsidérer le problème de fond en comble.

Parce qu'alors seulement nous dépasserons le conflit maître-élèves pour parvenir à une organisation plus harmonieuse de la vie.

**Alors nous accédons à la reconsidération de nos modes de vie et de travail.**

En voici les principes, à notre avis essentiels :

1° — **Nul n'aime le travail inutile, le travail scolaire. Tout le monde, maîtres et élèves, aime le vrai travail.**

Il arrive certes, qu'une longue perversion a fait perdre aux uns et aux autres le sens de cette nécessité. Il y faut alors toute une longue rééducation qui tend à corriger les erreurs dont nous souffrons.

L'idéal est de réaliser pour la classe et dans la classe, des conditions de travail vivant et fonctionnel, qui accrochent les individus, les mobilisent totalement, les passionnent. La chose est aujourd'hui possible.

Très rares sont les enfants qui ne sont pas attirés par l'un ou l'autre des travaux que nous avons rendus pratiquement possibles dans nos classes. La rééducation est parfois longue, mais il n'y a pour ainsi dire pas d'incurables.

Les plus incurables sont peut-être, sans doute, les maîtres.

Notre rôle est alors de chercher pour nos classes un éventail le plus riche possible de travaux fonctionnels et vivants : imprimerie, journal, gravure, correspondance, calcul, art, peinture, théâtre, marionnettes, expériences scientifiques, etc...

C'est dans notre classe le polytechnisme recommandé par nos camarades soviétiques.

Or, il est d'expérience que lorsque l'enfant est ainsi accroché par le travail, il s'intéresse peu à peu à toutes les activités de la vie, à toutes les branches scolaires.

Il a soif de travail. Il suffit de lui donner ces possibilités de travail. Problème plus délicat qu'on ne croit et auquel nous nous sommes attelés.

2° — **Dans la mesure où nous réalisons ainsi notre éducation du travail, le problème de base de la discipline est résolu.**

Nous n'avons plus à sanctionner et à punir pour obliger l'enfant à faire ce qu'il ne veut pas faire.

Le maître cesse dès lors d'être le chef, l'autorité formelle, pour devenir l'aide et le guide.

Le problème éducatif se trouve radicalement retourné.

C'est ce retournement qui est essentiel mais délicat.

3° — Dans la classe où maîtres et enfants travaillent, nous ne disons pas avec joie, c'est plus que cela, par besoin, avec ferveur, les problèmes ordinaires de la discipline sont spontanément résolus. Il y a encore des problèmes parce qu'aucun individu, ni maître ni élève n'est parfait, et que des erreurs sont souvent commises. Mais ce ne sont plus que des problèmes pour ainsi dire techniques, dont la solution est à notre portée, dont la solution ne s'obtient d'ailleurs pas en agissant sur la discipline mais sur les éléments du travail.

Peut-être les instituteurs seront-ils quelque peu sceptiques sur ces vertus majeures du travail, car ils sont loin d'en avoir éprouvé les effets. Ils ne connaissent à l'École et hors de l'École que le travail forcé, ce qui n'est pas tout à fait la même chose.

Les camarades de l'École Moderne pourront nous apporter une infinité de témoignages.

Ils vous diront que, dans nos classes modernisées quand par l'exploitation de nos complexes d'intérêts, par l'organisation de nos plans de travail, nous parvenons à cette situation presque idéale où chacun individuellement ou par groupe s'adonne à un travail professionnel, il n'y a plus aucun problème de discipline. Il peut y avoir encore des disputes, des cris, des coups peut-être. Ils viennent d'erreurs techniques : parce qu'un mécanisme n'a pas fonctionné, parce qu'un maladroit a fait un faux mouvement, parce qu'un nerveux a réagi anormalement.

On corrige techniquement et la vie reprend. Nous verrons tout à l'heure la grande part de la coopération dans ce redressement.

Cette atmosphère, nous le répétons, presque idéale, est loin encore d'être générale et permanente. Si elle n'est pas permanente, cela vient seulement du fait que notre organisation du travail est encore très imparfaite et comporte encore beaucoup de ratés.

Nous l'avons réalisée d'une façon presque définitive pour le texte libre et l'imprimerie et notamment pour le dessin. Elle reste à promouvoir pour les sciences et le calcul.

Il faudrait rentrer dans une de nos classes en train de peindre et de produire les chefs-d'œuvre que vous pourrez admirer, pour comprendre ce qu'est cette atmosphère de ferveur, à laquelle le maître participe d'ailleurs profondément et qui est éducative.

C'est ce souci d'offrir aux enfants des possibilités de travail, d'observation et d'expérience, qui nous permet à l'École Freinet une discipline exempte de tous les soucis habituels dans de telles maisons.

C'est ici très caractéristique : il est des jours où chacun a son travail. Il n'y a alors nul ennui. C'est quand le travail est mal organisé qu'il faut faire appel à la discipline.

**L'organisation à l'École d'un travail créateur et constructif à la mesure des enfants est l'élément essentiel de notre discipline moderne.**

Nous devons continuer notre effort constructif et expérimental pour la réalisation technique de cette Education du Travail.

4° — **L'éducation du travail suppose la coopération. La discipline de l'éducation du travail est forcément à base coopérative.**

L'éducation traditionnelle, comme toute l'économie et la philosophie bourgeoise, est foncièrement individualiste. Chacun doit travailler pour soi et une des tâches du maître est d'éviter le « copiage » qui est une forme rudimentaire d'entraide et de collaboration. Il en résulte une morale et une discipline individuelles aussi, où les notes et les examens orientent et sanctionnent l'activité scolaire.

**L'éducation moderne est toute à base coopérative.**

Le matériel de travail d'abord est essentiellement coopératif : imprimerie, limographe, fichiers, dessins, théâtre, échanges, voyages, travail d'équipe, etc... L'École traditionnelle c'est l'époque de l'ouvrier et du paysan isolés et de l'artisan. L'École Moderne, c'est le travail collectif organisé sur la base de la possession et de la production coopératives.

Nous avons en France, un élément de toute première valeur : **la coopérative scolaire** qui est la forme moderne du self-government.

Par la **coopération scolaire** l'École déborde les murs de la classe et s'accroche à l'économique et au social. La coopération suscite la collaboration permanente entre enfants, entre enfants et éducateurs, entre enfants et milieu. Elle suscite une nouvelle morale, de nouvelles formes de vie, de travail et de pensée. Elle est l'expression la plus sûre de la démocratie.

**Coopération scolaire et Ecole moderne** forment un tout. Il ne peut pas y avoir de coopération scolaire sans Ecole Moderne, ou bien alors on n'atteint qu'à la « forme » de la coopération. Et une coopérative scolaire sans véritable esprit coopératif, n'est qu'un moule vide et sans effet.

L'Ecole Moderne sans coopération scolaire, c'est comme un outil qui manquerait de manche pour le manoeuvrer, une idée qui n'atteint pas à son éclosion, une réalisation qui a manqué de moule.

Dans les milieux coopératifs on parle aujourd'hui comme d'une nouveauté d'une pédagogie coopérative. Cette pédagogie coopérative c'est nous qui en avons jeté les bases, c'est nous qui la réalisons.

Et la preuve en est que les seules coopératives vivantes et dynamiques sont les coopératives d'esprit Ecole Moderne. Et c'est pourquoi la campagne de propagande ardemment menée par l'Office Central de la Coopération à l'Ecole ne parvient pas à donner à la formule Coopérative l'ampleur qu'elle devrait avoir dans l'Ecole Française.

La pédagogie coopérative se développe dans la mesure où se développe l'Ecole Moderne. Et les conquêtes faites en dehors de l'Ecole Moderne restent fragiles et sans lendemain.

On ne s'étonnera donc pas que nous accordions tant de place à la Coopération dans nos recherches pour la Discipline de l'Ecole Moderne.

#### **MAIS POUR CELA IL NOUS FAUT :**

Cette pédagogie et cette discipline ne sont pas possibles dans n'importe quelles données de l'Ecole. Comme si on prétendait qu'on peut sortir des 4 CV ou des postes de télévision dans n'importe quel local et avec n'importe quelle organisation.

Il est naturel, il est normal, il est indispensable que soient réalisées au plus tôt les conditions qui permettront cette pédagogie coopérative de l'Ecole Moderne.

Pour cela, il nous faut :

— Les 25 élèves par classe. Une classe surchargée rend impossible tout travail valable.

— Un équipement permettant le travail nouveau.

— La formation des instituteurs à ce travail nouveau. « Il est vain, écrit Makarenko, de s'imaginer qu'un éducateur inéduqué puisse éduquer qui que ce soit ».

Il nous faut :

1° — D'abord des instituteurs plus aptes à faire le métier, mieux sélectionnés, donc mieux payés.

2° — Des instituteurs rééduqués par un système de stage et de visites d'écoles.

3° — Des instituteurs mieux préparés et non seulement des cadres de suppléants.

4° — Une modernisation des services de l'Inspection.

— De nouveaux programmes.

— Une aide technique pour les éducateurs.

Le Congrès pourra sur ce point discuter de l'importance des techniques et de leur rapport avec l'esprit et les méthodes.

La discussion est ouverte sur les divers points de ce rapport.

La Charte de l'Enfant *soumise au Congrès a été insérée dans notre « Educateur » n° 21.*



*Comme suite à cet exposé, Albert BONNEAU (Deux-Sèvres) et OURY (Seine) avaient apporté les observations suivantes sur l'aspect juridique de la question de la discipline.*

Il y a une donnée qui fausse tout le problème de la discipline: c'est la responsabilité en cas d'accident.

Certes, l'Instituteur ne saurait être mis directement en cause devant la juridiction civile, et il est extrêmement rare que l'Etat exerce l'action récursoire contre le maître responsable. Mais une sanction administrative est toujours à craindre. Etant donné surtout que l'imposant dispositif de prévention contre les accidents n'est pas l'œuvre d'Éducateurs, mais de Juristes. Et de là vient tout le mal.

Il y a bien la circulaire du 12 avril 1946 qui devrait apporter quelques apaisements pour les cas particuliers d'accidents survenus « dans un groupe d'élèves dont la surveillance est assurée selon les conceptions éducatives nouvelles par un de leurs camarades ». Cette Circulaire admet que l'élève surveillant (sans doute indispensable aux yeux du Ministre) ne saurait être tenu pour responsable; les fonctionnaires qui ont organisé le groupe et le mode de surveillance non plus, puisque c'est l'Administration supérieure qui recommande l'emploi de telles méthodes d'éducation. Mais la circulaire rappelle aussitôt que ces fonctionnaires peuvent encourir une peine disciplinaire; et il est à craindre que l'autorité chargée d'infliger ladite peine ne se montre guère favorable aux « méthodes nouvelles d'éducation » dès que cela lui occasionne des ennuis.

Nous savons tous que les accidents ne sont ni plus fréquents ni plus graves lorsque les enfants sont plus libres. Nous savons même que la surveillance répressive peut en provoquer directement en amenant les élèves à commettre des imprudences pour déjouer cette surveillance, et indirectement par le déséquilibre nerveux qu'elle crée ou augmente à la longue. Mais il y a le règlement que l'instituteur isolé ou le conseil des maîtres ne peuvent modifier dans un sens favorable, alors qu'ils l'aggravent sûrement si, obéissant aux Instructions, ils en précisent les modalités d'application suivant les conditions locales. Il est impossible de ne pas s'y soumettre et de ne pas le faire subir aux enfants; car l'accident prendra les proportions d'une catastrophe si le maître responsable ne parvient pas à prouver qu'il a fait « son devoir » tel qu'il est défini par le règlement en vigueur; non seulement sa carrière sera irrémédiablement brisée, mais il sera cruellement atteint dans sa dignité d'homme. Voilà pourquoi nous hésitons à prendre sous notre responsabilité des initiatives admises et même recommandées dans une troupe d'Éclaireurs, mais qui ne sont licites, ni en classe, ni pendant l'inter-classe, ni pendant les récréations.

C'est toute une partie de notre législation scolaire qu'il faut modifier. Il est indispensable de laisser à l'Enfant des « secteurs libres » où il puisse agir sans

surveillance, seul ou en compagnie de camarades: cela est une condition **essentielle** de l'Education. Il y a là un droit intangible pour l'enfant, dans la mesure où l'on admet qu'il a droit à l'Education. Le bon sens populaire est d'accord: toutes les mamans savent bien que leur petit doit s'habituer à faire seul des commissions, à voyager seul dans la rue où les risques moraux et matériels sont beaucoup plus grands qu'à l'Ecole. Cette « expérience tâtonnée » de la liberté est irremplaçable. Elle devrait se poursuivre normalement aux heures où l'enfant est placé sous la responsabilité de l'Instituteur. La position de ce dernier n'a rien de comparable à celle d'un chauffeur d'auto, d'un conducteur de troupeau, ou d'un patron d'usine. Ses devoirs sont d'un ordre différent. Mais cette conception, l'Autorité judiciaire ou administrative chargée de régler les inévitables conflits ne saurait la connaître tant que les textes considéreront l'enfant uniquement comme un mineur irresponsable, et le maître d'école comme le gardien d'un troupeau.

### **C. FREINET**

Légalement, nous écrit Oury, les méthodes actives sont tout à la fois recommandées et interdites.

« Mon directeur, écrit-il, est responsable (donc peut m'interdire et le fait) lorsque je laisse trois gosses imprimer hors de ma vue, ou lorsque j'envoie un gosse chercher de l'eau pour arroser le jardin. »

Ces règlements de responsabilité étaient intervenus, il y a cinquante ans, quand n'existait aucun principe d'assurances dans les entreprises. Mais depuis les choses ont évolué. L'employeur paie à la Sécurité Sociale un tant pour cent sur les salaires pour l'assurance accident. Tous les accidents pouvant survenir dans un atelier sont couverts par l'assurance; on ne recherche pas si l'employeur ou les ouvriers ont des torts. Les services de Sécurité Sociale veillent seulement à ce que l'installation et les machines ne fassent pas courir trop d'accidents et de graves.

Nous pensons que l'Etat pourrait envisager une garantie exactement semblable et qui pourrait être établie sur les principes suivants:

« Dès que l'enfant est entré en classe, il est placé sous la responsabilité de l'Etat, quelles que soient les conditions où se produisent les accidents.

Les services d'inspection veilleront seulement à ce que soient écartées de l'Ecole, les installations ou les machines qui risquent de susciter des accidents graves.

L'instituteur n'est pas plus responsable à l'Ecole que le contremaître dans l'Usine. »

Un projet de loi pourrait être préparé dans ce sens, le Congrès pourrait en établir la présentation.

### **BULTKEEL**

Pour la discipline, il faut tout un ensemble de conditions de vie pour que l'instituteur se sente lui-même, pour qu'il prenne toute initiative, pour qu'il soit libre vis-à-vis des municipalités.

Dans les villages, c'est le problème de cette liberté et de cette indépendance qu'il faudrait solutionner. Il y aurait un moyen de pallier cet inconvénient: l'Etude d'un projet de loi.

*Lucienne MAWET donne ensuite lecture de la motion adressée par les instituteurs belges au Ministère de l'Education Nationale de Belgique, ce qui est le résultat de longues discussions au sein du groupe de Bruxelles.*

### **GOSTA**

Je m'excuse auprès des camarades parisiens, mais il faut croire que Paris n'est pas la France quand nous entendons les conditions de travail des camarades parisiens.

Nous lutterons bien sûr pour la défense des conditions de vie de ces camarades, mais nous ne connaissons pas, en dehors de Paris, les conditions qui ont été dénoncées hier soir.

Le scandale est qu'il n'y a pas de scandale. Pour l'instant, il y a un drame; si nous le transformons en scandale, je crains que selon la forme que nous mettons à dénoncer ces situations pénibles, nous risquions de faire tourner contre nous les parents.

Pour moi la discipline comprend un certain nombre de données et plusieurs parts :

**1<sup>re</sup> Part : Personnelle :** qui ne nous intéresse pas. Nous ne pouvons pas la modifier. Nous savons que certaines personnes se trouvant dans un milieu d'enfants ont ou n'ont pas d'autorité ! Il y a donc une part personnelle de discipline.

**2<sup>me</sup> Part : Appartient à la formation professionnelle :**

Le scandale, ce n'est pas que le maître n'ait pas de discipline. Il faut augmenter la capacité des Ecoles Normales, favoriser la formation des jeunes en dehors de l'Ecole Normale, payer davantage pour que les jeunes se présentent plus nombreux.

**3<sup>me</sup> Part : Appartient aux conditions matérielles :**

Locaux, mobilier, matériel scolaire.

**4<sup>me</sup> Part : La discipline appartient aux élèves :** C'est un problème économique et social dénoncé par Lucienne Mawet et par Daviault.

Problème plus important : l'enfant actuel n'est plus l'enfant que nous étions. La vie sociale l'a transformé. L'élève s'est transformé, mais les bancs sont les mêmes. Ici, devient nécessaire l'action des pères de famille, des parents d'élèves, l'action des électeurs pour obtenir l'amélioration matérielle.

**5<sup>me</sup> Part : Appartient aux méthodes de travail :**

C'est le travail de l'I.C.E.M. et de la C.E.L. pour apporter une vie nouvelle dont découlerait une discipline nouvelle.

Il faut que nous apportions des solutions. Il faudrait que nous essayions de séparer les différents points, de voir dans quelle mesure nous pourrions agir.

Je souhaiterais que nous arrivions à mettre de l'ordre dans notre débat, pour présenter quelque chose qui puisse être séparé.

Il y a des choses qui s'adressent à l'Administration, aux Municipalités. Restons sur la part qui nous appartient à tous: celle du travail que nous voulons apporter et des méthodes qui sont les nôtres et qui, parmi tant d'autres, pourraient nous donner de meilleurs résultats.

Je voudrais que nous ne perdions pas de vue l'aspect pratique. C'est un vœu.

## **OURY**

Le scandale dont nous avons parlé hier est-il typiquement parisien puisque Paris n'est pas la France ? Mais les enfants en ville sont certainement les plus difficiles.

*Un camarade, qui a enseigné pendant plusieurs années à Paris, insiste sur le fait que le problème de la discipline dans l'école de ville n'est pas celui de la discipline dans les écoles de campagne. Il serait heureux que l'esprit C.E.L. « perce » dans la ville afin d'y apporter des conditions de travail plus humaines.*

## **CABANES**

Je crois que l'intervention de Costa a été bonne. Il propose une étude des différents problèmes sans laisser la discussion s'engager sur des points différents. J'aimerais, et j'espère que vous êtes d'accord, que nous discutions — comme le propose Costa — point par point.

*Mme COSTA apporte son témoignage :*

*Son groupe comprend (à Marseille) 425 élèves, 13 classes, et il n'y a rien de dramatique. On se demande aussi dans son école ce qui se passe dans les écoles parisiennes.*

*FREINET répond qu'il y a danger à généraliser. Il y a certainement à Paris des écoles où la vie est possible...*

#### FONVIEILLE

Je réponds au camarade qui est intervenu tout à l'heure. Je veux dire à ce camarade que même dans les conditions de vie où nous sommes, nous tentons quelque chose et il y a des réussites. On ne se résigne pas à ne pouvoir rien faire.

Il y a des tentatives quelquefois couronnées de succès, grâce à des solutions que nous savons provisoires et qui sont toujours individuelles.

Il faut en effet que chacun s'adapte et s'intègre dans un groupe très complexe pour introduire sa classe qui gêne tout le monde, il faut mener la lutte pour instaurer la discipline du travail que Freinet a préconisée et qui est valable dans toutes les écoles.

Restent les problèmes de cohabitation avec les classes traditionnelles.

*OURY rappelle que des solutions ont été proposées par le Groupe Parisien (Cf. Ed. N° 20, page 20).*

Ce qui mine les camarades, c'est le sentiment d'isolement et d'impuissance. On vous considère un peu comme dérangé. La difficulté à la ville me semble bien le sentiment d'impuissance totale.

Quand il faut redémarrer chaque année, votre vie perd son sens.

On n'est plus un homme mais un stratège, parce qu'il nous faut tout faire dans la clandestinité.

Dans mon groupe, comme il faudrait que les gosses sortent en rang et en silence, mes élèves ont parfois recours à toutes sortes d'astuces et nous ressemblons souvent à une association de malfaiteurs.

Les solutions proposées :

1°) Respect par tous des Instructions Officielles qui, théoriquement, protègent les tentatives actives contre les coutumes scolastiques; car ce ne sont pas les règlements qui nous ennuiant, ce ne sont pas les programmes, ce sont les coutumes. Et les coutumes sont beaucoup plus fortes, parce que réelles.

2°) Possibilité de garder les enfants pendant toute leur scolarité et de prendre nos responsabilités ou, au moins pendant plusieurs années : **Solution importante** : faire du travail qui reste.

Tout le monde est d'accord dans le Groupe sur la nécessité de pouvoir garder les élèves pendant plusieurs années, c'est un but vers lequel tendent tous les efforts. Il n'y a pas de loi qui nous interdise de le faire, il n'y a que des coutumes; il faut lutter contre ces coutumes.

3°) Formation d'équipes de travail œuvrant dans le même sens

— soit à l'intérieur d'un groupe,

— soit dans un groupe-pilote.

4°) Création de petits groupes scolaires à l'échelle humaine permettant le « travail » artisanal en pédagogie.

#### GILIGNY (Orne)

Je suis arrivé il y a 8 ans à Alençon. J'ai démarré tout seul, puis j'ai formé une équipe. Toute l'école marche selon les Techniques Freinet. La Coopérative existe même dans les petites classes et ce sont même celles qui marchent le mieux. Il y a 42 élèves dans ma classe et 34 dans la petite classe. La Coopérative a la discipline en mains.

Nous sommes l'école qui a le moins d'accidents.

Nous avons des enfants caractériels dont on arrive à tirer quelque chose.

Il est indispensable de constituer une « équipe » de maîtres qui garde les enfants longtemps.

On peut faire quelque chose, l'Ecole Moderne peut faire quelque chose et seule l'Ecole Moderne peut le faire.

## **VANDEPUTTE**

Je dis que l'enfant n'irait pas de lui-même à l'école. C'est l'adulte qui le place. Je dis aussi que si l'on pouvait détruire cette notion de responsabilité des instituteurs, la discipline serait facilitée dans les écoles.

Il nous faut travailler contre l'esprit de responsabilité.

## **Madeleine PORQUET**

Je crains que les jeunes partent d'ici découragés après tout ce qu'ils entendent depuis deux jours. Je dis qu'il faut apporter des solutions aux jeunes, même avec des écoles chargées. Il faut leur dire ce qu'ils peuvent faire. Il faut leur apprendre à avoir leurs responsabilités.

## **Blanche HARVAUX vient parler de l'Ecole de Boulogne**

Ce qui faisait un des éléments du bon travail obtenu, c'était la cohésion de l'équipe. Cette équipe a été dissociée. L'équipe se réunissait une fois par semaine depuis 9 ans. Nous étions profondément d'accord.

Il faut d'abord un climat de sécurité profond. C'est un élément décisif de la discipline dans une école et non seulement dans la classe.

Il faut aussi mettre l'accent sur l'équipe de travail.

Ce qui compte, c'est la disposition intérieure de l'adulte; il faut un minimum de tension, tension dont les enfants souffrent dans l'atmosphère de l'Ecole traditionnelle.

Il y a une façon de parler aux enfants qui fait sentir cette tension.

Il y a là un travail d'information à faire dans les Ecoles Normales.

Tous les jeunes qui sont passés chez nous, soit en visite soit en stage, et je suis sûre que Freinet est de mon avis, sont tous ouverts, tous intéressés. Toujours les jeunes sont accrochés. Ils sentent qu'il y a possibilité d'expansion.

Qu'on ne les décourage pas à l'avance. J'affirme que les jeunes sont ouverts spontanément à l'Ecole Nouvelle comme n'importe quel être est ouvert à la vie, car l'école nouvelle c'est tout de même la vie.

## **FREINET**

Il ne nous était, certes, pas possible de discuter en un soir de tous ces problèmes si complexes et pourtant si importants. Nous avons du moins posé les bases de ce qui sera notre travail pour l'année à venir.

Nous avons nous aussi, enfin, le souci de ne pas décourager les jeunes et de les inciter à attendre, pour faire mieux, que les conditions favorables soient réalisées. Nous ne sommes pas des suiveurs. Nous nous plaçons sans cesse à l'avant-garde. C'est par notre action non seulement en classe mais aussi hors de l'Ecole que nous pousserons pratiquement à la roue pour la réalisation d'une atmosphère nouvelle favorable aux techniques de l'Ecole Moderne.

Si nous avons ainsi débordé le problème habituel de la discipline, c'est pour éviter que les jeunes, découragés, nous accusent un jour de les avoir trompés. Voir juste et agir avec audace et ténacité sont les conditions de notre réussite.

## Jeudi 18 Avril

*Avant que commence la discussion sur la discipline, un hommage est rendu à l'instituteur-poète nantais René-Guy CADOU, sous la présidence de M. MENANTEAU, inspecteur primaire et poète, assisté de Mme Hélène CADOU et des animateurs de la « Chandelle Verte » (M. BERTRAND, J. BENS, R. JARDIN).*

*M. CHIFFOLEAU retrace la vie du poète et présente un choix de ses œuvres.*

*Ensuite commence la dernière séance plénière.*

*Cette séance est présidée par ALZIARY, assisté de GILIGNY et de DANIEL.*

*Sur la tribune, le Docteur GORMAN et le Docteur de MONDRAGON, psychologues nantais qui participeront aux discussions.*

*FREINET résume les travaux de ces deux journées et remercie d'avance les personnalités venues à cette séance.*

*Il présente son rapport sur : La psychologie et le comportement de l'enfant dans leurs rapports avec la discipline à l'école*

### C. FREINET

#### LA PSYCHOLOGIE ET LE COMPORTEMENT DE L'ENFANT DANS LEURS RAPPORTS AVEC LA DISCIPLINE A L'ECOLE

En ouvrant cette séance si importante à laquelle ont bien voulu participer un certain nombre de personnalités, je tiens à résumer d'abord les travaux poursuivis au cours des deux premières journées, et qui font suite aux études menées dans notre mouvement et dont notre revue « L'Éducateur » a publié l'essentiel.

Nous avons expliqué au cours de la première séance que la discipline à l'École a été longtemps et reste encore considérée comme une affaire personnelle, une question d'ascendant et de principe, sans relations donc avec aucune autre incidence préalable. On a ou on n'a pas de discipline.

Il en est résulté que chaque instituteur a solutionné selon ses possibilités les graves problèmes de discipline qui se posaient à lui. Mais il les a

résolus pour ainsi dire clandestinement. On sait vaguement que la discipline à l'École comporte un certain nombre de pratiques, légales ou non, qui n'honorent pas la pédagogie. On sait qu'il en est dont la révélation serait un scandale. Mais nul n'en parle ouvertement.

Nous avons pensé, nous, que, en l'occurrence l'éducateur est plus victime qu'acteur responsable, que la discipline n'est qu'un aboutissant et qu'il est de notre devoir de situer les responsabilités.

Nous avons alors entrepris la dénonciation de diverses pratiques disciplinaires. Selon l'expression de notre ami Fonvieille, nous avons fait sauter le couvercle de la marmite. Il faudra qu'on sache maintenant ce qu'il y a dans la marmite. Et ce qu'il y a n'est pas beau. Encore une fois les instituteurs n'en sont que dans une très faible mesure responsables. Nous ferons connaître les responsabilités.

Hier soir, nous avons étudié les solutions pratiques pour le problème de la discipline. Et nous avons terminé la séance par le vote d'une charte de l'enfant.

Mais nos observations, notre pratique d'École Moderne, nous montrent que la discipline traditionnelle a une portée très néfaste pour la psychologie et le comportement des enfants ; que l'École Moderne est, au contraire, équilibrante et libératrice.

C'est en somme le procès individuel, psychologique, psychique et humain des diverses formes de discipline que nous voulons examiner ici.

Nous ne ferons certainement pas le tour complet d'une question dont il nous faudra reprendre l'étude l'an prochain. Nous noterons du moins ici quelques aspects méconnus, et excessivement graves de ce problème.

A mon avis, mériteraient d'être étudiés :

— l'influence de l'alimentation, du bruit, de la mauvaise atmosphère familiale sur le psychique de l'enfant et son aptitude à l'instruction et à l'éducation ;

— l'influence des procédés audio-visuels en général (cinéma, radio, télévision) qu'on ne pourra pas substituer sans danger à l'expérimentation et au travail constructif.

Nous signalons seulement ici ces deux points qui pourraient faire l'objet d'études à venir :

— l'influence de l'École Caserne, de son entassement et de sa promiscuité sur la personnalité de l'enfant ;

— l'influence déplorable, et parfois tragique, de la surcharge des classes, non seulement sur l'instruction de l'enfant mais aussi sur son psychisme ;

— la portée, jamais assez étudiée, de la discipline autoritaire, donc de l'opposition maîtres-élèves et de l'usage permanent des sanctions comme soutien de cette discipline ;

— le travail individuel, les notes, les classements et les examens.

— toutes ces tares sont synthétisées dans cette maladie nouvelle que nous avons appelée le **scolastisme**, par analogie avec l'hospitalisme dont parlent couramment aujourd'hui les médecins.

Nous voudrions que les Congressistes s'attardent particulièrement aux manifestations particulières de ce scolastisme, qu'ils nous aident à en déceler la genèse, à en établir le diagnostic. Nous en étudierons alors le traitement.

Il y a scolastisme chaque fois qu'on fait un travail sans but, parce que les règlements de l'Ecole nous y contraignent, mais auquel on échapperait bien vite si on était libre :

- froideur et impersonnalité de la scolastique ;
- manque total des contacts affectifs ;
- recroquevillement sur soi parce que l'Ecole établit un mur entre l'activité et la vie. D'une part le travail, d'autre part la libération qui ne peut être que clandestine et entraîne de ce fait des tares psychiques et même des psychoses ;
- portée des punitions ;
- instincts agressifs ;
- haine du travail et anorexie mentale ;
- vices d'acquisition et de comportement ;
- sentiment permanent de l'échec.

Il serait souhaitable que les congressistes nous apportent des faits précis, des cas, montrant l'importance de ces tares et la nécessité de les éviter.

Nous apporterons alors nos solutions :

- Libération psychique de l'enfant par le texte libre, le dessin et la correspondance.
- Normalisation des rapports humains entre enfants.
- Normalisation du travail d'acquisition et de culture.
- L'amour du Travail. Le besoin de travail et de connaissance.
- La formation civique des enfants par le travail coopératif.
- L'Art.
- La connaissance de l'enfant.

J'aimerais que ne soit pas négligé aussi dans cette discussion le problème du comportement moral et nerveux, du psychisme, de l'éducateur.

Le scolastisme joue péjorativement sur l'éducateur aussi. Faire un travail sans joie, être gardien et surveillant en lutte constante active ou sournoise contre les éduqués, ne connaître aucune satisfaction de réussite, remplir ses journées avec un horizon catastrophiquement rétréci, il n'y a rien qui use davantage une personnalité.

L'instituteur parvient lui aussi à prendre le travail en grippe ; comme ses enfants, il attend qu'on sorte...

Tout travail sans résonance psychique est toujours destructeur de la personnalité.

Lorsque s'ajoutent encore à ces tares l'insuffisance des locaux et la surcharge des classes, le métier d'instituteur qui devrait être le plus beau des métiers devient le pire des métiers. Il n'est pas étonnant qu'il y ait de moins en moins de candidats pour une telle fonction.

Les instituteurs doivent défendre leur santé physiologique et nerveuse et leur vie en danger.

La modernisation de l'Ecole devient une nécessité. Avec le scandale de la discipline traditionnelle, nul ne pourra plus négliger l'urgence de cette nécessité.

Et nous dirons alors ce que nous apportons pour correctif et remède à cet état de chose :

- Travail vivant, qui nous intéresse, nous prend totalement et nous fait ignorer la fatigue, surtout la fatigue nerveuse.
- Atmosphère détendue et familière de l'Ecole et hors de l'Ecole.
- Production dont on est fier.
- Sentiment libérateur de l'efficacité d'une fonction dont on sent désormais la portée pédagogique et humaine.



Chacune de ces questions demanderait à elle seule une séance de discussion. Nous n'avons pas la prétention d'en épuiser l'étude. Nous jetons des jalons. Nous attirons l'attention des intéressés sur ces questions majeures. Nous élargissons ainsi le cercle de notre audience.

L'éducation de demain sera meilleure que celle d'hier. Ce sera notre essentielle récompense.

Nous allons maintenant, sur la base de ce schéma, passer la parole aux personnalités qui voudront bien nous faire part de leurs observations et de leurs réflexions.

Nous tâcherons ensuite de tirer de cette soirée les conclusions pratiques.



*Le Docteur CORMAN donne lecture de l'exposé du Professeur G. MAUCO, directeur du Centre Psycho-Pédagogique de Paris, qui n'a pu venir, retenu par ses obligations professionnelles.*

## LES CONSEQUENCES NEFASTES DE LA DISCIPLINE AUTORITAIRE DANS LES CLASSES SURPEUPLEES

1° **Pour l'élève.** L'enfant pour se développer psychologiquement, tant sur le plan affectif que sur le plan intellectuel, doit connaître un climat de sécurité sans lequel il ne peut s'épanouir. C'est ce qui se produit pour la plupart des élèves soumis à la discipline autoritaire telle qu'elle est pratiquée actuellement, surtout dans les classes surchargées des villes.

De là nombre de troubles de comportement : opposition, anxiété, révolte, inhibition, tics, dégoût pour le travail scolaire, crainte ou hostilité à l'égard de l'école et des maîtres, mensonges, échecs systématiques dans certaines matières particulièrement associées à des sentiments pénibles, instabilité psycho-motrice due aux tensions intérieures. Parfois ces troubles nés dans le climat scolaire rigide peuvent être plus graves et aller jusqu'à la fuite du milieu scolaire redouté. De là des fugues, voire des suicides. Rappelons que chaque semaine en France on enregistre un suicide d'enfant ou d'adolescent que l'école a achevé d'accabler, alors qu'elle aurait dû lui permettre l'épanouissement libérateur.

Ce qui aggrave les conséquences perturbantes du climat scolaire, c'est que les parents généralement ajoutent leur condamnation et leur punition à celles de l'école autoritaire. Les parents élevés et formés eux-mêmes par ce climat de contrainte qu'ils ont connu enfants, cherchent automatiquement à l'imposer à leurs enfants.

Sur plus de 8.000 élèves perturbés ayant consulté les centres psychopédagogiques tant à Paris qu'en province, un très grand nombre puisent dans le climat scolaire l'origine et en tout cas l'aggravation de leurs difficultés et de l'arrêt de leur développement affectif et mental. La plupart des « mauvais élèves » ont un quotient intellectuel supérieur à la moyenne mais ne peuvent disposer de leurs moyens intellectuels par suite de l'insécurité affective développée par la discipline autoritaire.

2° **Pour le maître.** La discipline autoritaire dans le cadre rigide de l'école caserne, oblige le maître à faire respecter la règle et à se faire obéir par la contrainte. D'où le climat d'hostilité qui dresse la « horde scolaire des élèves » contre le maître redouté qui cherche à se faire craindre pour obtenir l'obéissance.

Dans ce duel, l'agressivité des enfants insécurisés rend le climat pénible et fatigant. L'agressivité du maître le plus calme est sans cesse provo-

quée par ce chantage affectif épuisant. Et les maîtres savent combien il est parfois — trop souvent hélas — nécessaire de faire appel aux coups pour se faire obéir.

L'élève insupportable est particulièrement victime de la violence physique. Mais n'oublions pas que l'énerverment et la colère épuisent également le maître.

Le professeur en « proie » aux enfants, « la fosse aux ours », « le dompteur et ses fauves », etc., ne sont pas que des images fausses appliquées aux relations maîtres-élèves dans les classes surchargées des villes. Le maître sent que trop d'élèves éprouvent l'école comme un baignoire avec travaux forcés. Il constate que ses élèves supportent difficilement la contrainte corporelle qui les oblige à l'immobilité et au silence, et la contrainte psychologique exigeant l'attention continue pour un travail subi passivement mais contre lequel la nature de l'enfant se révolte.

Nombre de maîtres perdent le goût de leur travail effectué dans un tel climat. Seuls les plus dynamiques ou les plus favorisés peuvent améliorer un peu ce climat sans pouvoir le modifier complètement car il résulte de l'ensemble social et administratif qui leur est imposé.

La fatigue nerveuse qui en résulte pour les maîtres se répercute sur leur santé. La profession est une des plus atteintes par la maladie mentale. On enregistre notamment un accroissement considérable des accès de dépression anxieuse ou des crises maniaques.

De sorte que l'enfant qui devrait pouvoir faire l'apprentissage des relations humaines avec des éducateurs forts et calmes, doit effectuer cet apprentissage avec des maîtres surchargés et ressentis comme insécurisants car eux-mêmes insécurisés.

### 3° Des exemples concrets :

Voici pris entre de nombreux cas semblables, celui d'un enfant de 13 ans qui s'est suicidé. C'était un dimanche. Les parents étaient sortis laissant l'enfant travailler pour se racheter de ses fautes scolaires. Découragé par les reproches des maîtres et des parents, il avait fait l'école buissonnière. Durant quatre jours il revenait en cachette à la maison vide. Les parents travaillaient tous deux et le frère aîné était mobilisé en Algérie. Cet élève très intelligent (il avait été premier en composition française) supportait très mal la discipline scolaire et ses échecs dans les matières autres que le français. Il exprimait à des camarades son découragement devant l'accumulation des condamnations de ses éducateurs. Quelques manifestations d'indépendance incompatibles avec la rigidité de la discipline scolaire avaient entraîné des mesures de renvoi du directeur de l'école. Un maître surmené l'avait pris en grippe.

L'enfant, après avoir eu soin de placer son chat à l'abri et avoir écrit sa tristesse, s'asphyxia au gaz. Les parents en rentrant ne trouvèrent que son cadavre dans la cuisine, où toutes les ouvertures avaient été bouchées.

Officiellement l'enfant est mort par accident. Or, nous l'avons dit, *il n'est pas de semaine qui ne connaisse en France de tel drame, généralement inconnu car la douleur des parents en tait le mobile.*

Or on peut affirmer que si cet enfant avait pu se confier à un de ses éducateurs, il aurait été sauvé. Mais la discipline scolaire élève des barrières entre maîtres et élèves. Elle interdit ou rend difficile toute relation humaine normale. Nombre de drames d'enfants qui pourraient ainsi être évités sont au contraire précipités par le climat scolaire insécurisant.

Voici un autre exemple sur la nocivité de la discipline autoritaire. Je le prends dans une expérience instructive que vient de faire le Ministère de l'Éducation nationale.

Une école nouvelle avait réussi à établir un climat scolaire libéral et qui permettait l'épanouissement des élèves dans une atmosphère de sécurité. L'âge des élèves s'échelonnait entre 6 et 13 ans. Les maîtres y étaient ressentis par les élèves comme des « grands » compréhensifs et non redoutés, auxquels on parlait librement.

Il n'y avait pas de manifestation extérieure de respect. La directrice était familièrement appelée « mamano ». Mais par contre on sentait dans tout le comportement des enfants à l'égard de leur maître une affectueuse confiance.

Pas de problème de discipline proprement dit. L'activité des élèves était libre ou dirigée par petits groupes. Les créations spontanées de l'enfant : dessins, textes libres, poterie, etc., permettaient aux plus jeunes de s'exercer sans contraintes abusives. La variété des activités permettait à chacun d'être actif et de s'épanouir dans le domaine le plus conforme à ses aptitudes.

Lorsqu'on entrait dans cette école on était frappé par l'activité générale des élèves et leur calme relatif. On notait très peu d'accidents et de bagarres entre élèves. Pas de graffitis ni de chahut. En un mot une absence remarquable d'agressivité, preuve d'un climat sécurisant pour l'enfant.

Enfin les résultats scolaires et aux examens étaient supérieurs à la moyenne. Les troubles et difficultés d'élèves provenant d'autres écoles à discipline autoritaire s'estompaient dans cette école nouvelle grâce au climat permettant, sans discipline contraignante, des relations de confiance entre maître et élèves.

Ajoutons que les parents, par des visites et des réunions mensuelles, coopéraient avec les maîtres de cette école, ce qui permettait une connaissance du milieu familial.

Le Ministère de l'Éducation Nationale décida alors brusquement de normaliser (sic) cette école nouvelle. Horaire, nominations des instituteurs, programmes, discipline devaient être conformes aux directives générales et contrôlés par les inspecteurs primaires. En un mot la normalisa-

4° — Une modernisation des services de l'Inspection.

— De nouveaux programmes.

— Une aide technique pour les éducateurs.

Le Congrès pourra sur ce point discuter de l'importance des techniques et de leur rapport avec l'esprit et les méthodes.

La discussion est ouverte sur les divers points de ce rapport.

La Charte de l'Enfant *soumise au Congrès a été insérée dans notre « Educateur » n° 21.*



*Comme suite à cet exposé, Albert BÔNNEAU (Deux-Sèvres) et OURY (Seine) avaient apporté les observations suivantes sur l'aspect juridique de la question de la discipline.*

Il y a une donnée qui fausse tout le problème de la discipline: c'est la responsabilité en cas d'accident.

Certes, l'Instituteur ne saurait être mis directement en cause devant la juridiction civile, et il est extrêmement rare que l'Etat exerce l'action récusatoire contre le maître responsable. Mais une sanction administrative est toujours à craindre. Etant donné surtout que l'imposant dispositif de prévention contre les accidents n'est pas l'œuvre d'Éducateurs, mais de Juristes. Et de là vient tout le mal.

Il y a bien la circulaire du 12 avril 1946 qui devrait apporter quelques apaisements pour les cas particuliers d'accidents survenus « dans un groupe d'élèves dont la surveillance est assurée selon les conceptions éducatives nouvelles par un de leurs camarades ». Cette Circulaire admet que l'élève surveillant (sans doute indispensable aux yeux du Ministre) ne saurait être tenu pour responsable; les fonctionnaires qui ont organisé le groupe et le mode de surveillance non plus, puisque c'est l'Administration supérieure qui recommande l'emploi de telles méthodes d'éducation. Mais la circulaire rappelle aussitôt que ces fonctionnaires peuvent encourir une peine disciplinaire; et il est à craindre que l'autorité chargée d'infliger ladite peine ne se montre guère favorable aux « méthodes nouvelles d'éducation » dès que cela lui occasionne des ennuis.

Nous savons tous que les accidents ne sont ni plus fréquents ni plus graves lorsque les enfants sont plus libres. Nous savons même que la surveillance répressive peut en provoquer directement en amenant les élèves à commettre des imprudences pour déjouer cette surveillance, et indirectement par le déséquilibre nerveux qu'elle crée ou augmente à la longue. Mais il y a le règlement que l'instituteur isolé ou le conseil des maîtres ne peuvent modifier dans un sens favorable, alors qu'ils l'aggravent sûrement si, obéissant aux Instructions, ils en précisent les modalités d'application suivant les conditions locales. Il est impossible de ne pas s'y soumettre et de ne pas le faire subir aux enfants; car l'accident prendra les proportions d'une catastrophe si le maître responsable ne parvient pas à prouver qu'il a fait « son devoir » tel qu'il est défini par le règlement en vigueur; non seulement sa carrière sera irrémédiablement brisée, mais il sera cruellement atteint dans sa dignité d'homme. Voilà pourquoi nous hésitons à prendre sous notre responsabilité des initiatives admises et même recommandées dans une troupe d'Eclaireurs, mais qui ne sont licites, ni en classe, ni pendant l'inter-classe, ni pendant les récréations.

C'est toute une partie de notre législation scolaire qu'il faut modifier. Il est indispensable de laisser à l'Enfant des « secteurs libres » où il puisse agir sans

raux déchirés, désordre, plancher de la salle à manger tout souillé de taches. Un jour, un garçon ouvre secrètement le robinet à gaz. Dans la classe des élèves « difficiles » où l'école nouvelle par ses méthodes actives avait pratiquement supprimé le problème de la discipline, l'agressivité se déchaîne dès qu'on applique les méthodes traditionnelles (emploi du temps minuté, leçons de morale, copies, exercices monotones, silence absolu, pas de libre expression, pas d'activités permettant le succès, pas d'exercice de rythme ni de chant). Le maître en quelques mois a changé trois fois. Les carrés de céramiques d'un évier sont descellés par les garçons. Ceux-ci jadis actifs et paisibles sont devenus instables et hostiles. Pendant la classe ils lancent plumes, ciseaux et couteaux qui viennent se fixer dans les tables de travail. Quand on leur parle de leur classe, dont ils étaient jadis si fiers, ils disent maintenant : « Nous autres on n'a pas une classe, on a un taudis ! » (sur le ton de parias persécutés).

Les graffitis, jadis inexistantes, se multiplient après la « réforme ». Notamment les graffitis scatologiques qui expriment l'agressivité. De même dans les textes des élèves pour la première fois apparaissent des mots grossiers tels que « cambronne ».

Les accidents (fractures, fêlures, dents cassées, etc...) très rares dans le climat de liberté, se multiplient avec la discipline classique. On en compte une moyenne de 3 à 4 par mois, c'est-à-dire plus que pendant les 9 années où les élèves connurent des relations sécurisantes avec leur maître.

L'agressivité se manifeste également par des batailles « mauvaises » méconnues auparavant. Par exemple tel élève en tient un autre sur le menton et lui enfonce les doigts dans les yeux. Tel autre bat un camarade comme un forcené. Péniblement séparé de sa victime il crie : « la prochaine fois je le tuerai, oui je le tuerai ».

Des maîtres ayant travaillé dans l'école nouvelle et maintenus après la réforme sont gagnés par le changement d'atmosphère. Telle maîtresse, pourtant compréhensive, mais énervée par l'agressivité des enfants et préoccupée par la préparation de son C.A.P., dit aux élèves sur un ton sec et la gorge serrée : « Aujourd'hui c'est moi qui vous fais la leçon et je vous prie de croire que c'est une leçon sérieuse ». « Ce n'est donc pas sérieux les autres jours », demande tranquillement une fillette de 10 ans.

Une visite de l'inspecteur est annoncée. La maîtresse demande aux enfants de ranger leur tiroir. Elle ajoute sur un ton autoritaire : « Et je vais tous les ouvrir ensuite pour voir s'ils sont bien en ordre. »

En un mot, la seule instauration de la discipline autoritaire a transformé les enfants et aussi les maîtres. Epanouis et confiants dans un climat libéral, ils sont devenus méfiants et dissimulés. Des réactions de dissimulation et de mensonges protecteurs se sont multipliés. La confiance a disparu des regards des enfants. Une attitude de raidissement est visible dès qu'apparaît le directeur ou qu'un élève l'annonce comme on annonce un danger.

Le changement de climat scolaire ainsi opéré a donc la valeur d'une expérience instructive. C'est une contre-épreuve dont nous avons le devoir de tirer les enseignements.

En particulier une telle expérience permet de signaler le danger qu'il y aurait à soumettre rigidement les classes pratiquant des méthodes actives et une discipline libérale aux autorités administratives non-informées des besoins psychologiques de l'enfant.

Par sa nature même qui est de maintenir des règles générales et aussi par routine et par traditionalisme, l'administration peut difficilement admettre du nouveau.

L'organisation scolaire ne se prête pas à la souplesse qu'exige la vie. Au moment où l'on parle d'établir un statut pour les écoles nouvelles, il y a là un péril qui doit être signalé. Une aide et une officialisation des expériences novatrices risquent d'être redoutables si elles doivent se traduire par un étouffement ou, ce qui est pire, par une telle altération de l'esprit des écoles nouvelles que l'esprit en disparaîtrait et qu'elles ne garderaient que le titre. On aurait ici détruit tout en proclamant qu'on construit et qu'on développe.

On risquerait de laisser ainsi aux seules entreprises privées, la possibilité de créer des écoles nouvelles. L'école publique se verrait exclue de la recherche pédagogique.

Ajoutons que pour faire reculer la discipline contraignante, et développer la discipline libérale, des réformes très profondes seront nécessaires. Pour libérer le maître et l'élève de l'atmosphère autoritaire ancestrale, il faudra en effet modifier le milieu tout entier. C'est non seulement l'administration et ses exigences (horaires, programmes, classes surpeuplées, règlement, etc...), mais aussi l'esprit des éducateurs et des parents qu'il faut amener à d'autres vues en matière de relation enfant-éducateur. Mais nous pouvons déjà contribuer à la prise de conscience de cette nécessaire transformation et développer les tentatives d'écoles nouvelles. Nous pouvons notamment faire connaître la nocivité des attitudes contraignantes méconnaissant la personne de l'enfant.

L'enfant porteur de l'avenir ne peut s'épanouir et atteindre à l'autonomie de sa personne que par l'apprentissage de relations humaines confiantes et sécurisantes. La discipline autoritaire s'y oppose. La discipline libérale y travaille. La première détourne du sens social, la seconde y entraîne. La discipline autoritaire est donc une survivance des relations de type féodal où le plus fort soumet le plus faible. Les éducateurs sont ainsi réduits malgré eux à conserver une attitude dictatoriale qui emprisonne à la fois élèves et maîtres dans un climat d'insécurité réciproque.

Remercions M. Freinet et les maîtres qui ont le courage de secouer les vieilles chaînes. Ils travaillent dans l'intérêt des enfants et des maîtres.

*Et le Docteur CORMAN continue :*

Je voudrais, comme médecin psychiatre et psychologue, ajouter à tout ce qu'a dit M. Mauco, ce que m'a révélé la pratique de ce qu'on appelle les psychodrames.

Ce sont de petites scènes que l'on fait jouer aux enfants.

C'est le meilleur moyen de leur faire extérioriser leurs propres problèmes comme s'ils faisaient une scène de théâtre.

L'enfant joue un rôle qui correspond exactement à ses sentiments. On est effrayé de voir la somme d'agressivité que l'enfant décharge dans ces psychodrames.

Ces enfants ont des réactions caractérielles qui sont le plus souvent des réactions de sentiments refoulés et accumulés comme un torrent devant lequel on met une digue : l'eau s'accumule et essaie de rompre le barrage.

L'autorité éducative est accumulée en eux et crée une agressivité dont ils veulent se décharger. Ces psychodrames sont libérateurs. L'enfant qui peut décharger son agressivité est un enfant libéré.

Le problème est symétrique à l'école. Il faut une décharge d'agressivité pour les faire plus sages en classe.

*Le Docteur de MONDRAGON vient à son tour exposer son point de vue...*

**D<sup>r</sup> DE MONDRAGON**

## **LA DISCIPLINE ET LES CONSEQUENCES PSYCHOLOGIQUES DU SURPEUPEMENT DES CLASSES**

L'acquisition de la discipline est un des buts essentiels de toute pédagogie. Cet apprentissage est en fin de compte l'acquisition du contrôle instinctif, l'assimilation et la socialisation des pulsions.

Dans chacun de nous, dans chacun des enfants que nous avons été, deux groupes de forces se sont opposés : les pulsions et les interdits.

Ce n'est que dans la mesure où ces éléments sont intégrés, acceptés, rendus conscients, que la personnalité peut se développer et devenir réellement efficace.

Sans entrer dans les détails, il est facile de comprendre comment un climat scolaire qui s'oppose à une libre et consciente intégration tant des interdits que des pulsions, va, ou bien entraver chez l'enfant son développement psychologique, l'arrêter, le tarir, en refoulant toutes les pulsions naissantes, ou au contraire, si les pulsions sont suffisamment étouffées, les amener alors à se manifester sur un mode exacerbé d'instabilité, d'opposition, d'agressivité, avec toutes les conséquences caractérielles propres à cette attitude globale.

Quels que soient les effets de cette contrainte disciplinaire, selon les différents types d'enfants, elle aboutira à créer un climat d'insécurité affective, de crainte ; celui-ci s'opposera en partie à l'épanouissement des enfants et des maîtres.

Nous pourrions échanger nos opinions sur les nombreuses solutions proposées pour l'éducation de la discipline, mais ce qui nous importe ce soir, c'est de chercher à mettre en évidence certaines causes globales des échecs rencontrés par ces méthodes, et indépendantes d'elles. C'est cette indépendance qu'il est important de souligner.

Nous voulons parler des conditions matérielles concernant l'exercice de l'apprentissage de la discipline : essentiellement, l'exiguïté des locaux de classe et de détente. La surcharge des enfants entraîne des désordres immédiats et collectifs par contagion — comme dans les phénomènes de foule — et nécessite obligatoirement des mesures de répression, elles aussi collectives, qui ne peuvent tenir compte des résonances individuelles propres à chaque enfant.

On constate que dans un très grand nombre de cas, face à ces deux éléments, le pédagogue — pour « tenir » sa classe — est obligé d'imposer une discipline essentiellement interdisante, artificielle. (Ce qui est anormal, ce n'est pas le fait que les enfants de huit et neuf ans éprouvent le besoin de parler ou de se mouvoir pendant une classe d'une heure, mais l'interdiction qui leur en est faite).

Le résultat de cette discipline, imposée de l'extérieur, n'a qu'une portée éphémère, et dès la sortie des classes, on voit éclater la motricité contrainte de l'enfant qui, sans vouloir s'imposer la discipline personnelle du passage clouté, risque par exemple de se faire écraser en traversant la chaussée.

L'enfant enfermé se venge comme il peut, même au péril de sa vie ou de celle des autres. C'est dans de tels climats d'ailleurs que l'on enregistre les plus fortes statistiques d'accidents sur la cour : fractures, entorses, etc.

Dans les consultations médico-pédagogiques, deux grandes catégories d'enfants, hors les déficients intellectuels, sont amenées : les enfants inhibés et les enfants instables. Dans la majorité des cas, il se révèle qu'il s'agit d'inhibitions ou d'instabilités réactionnelles au milieu, soit familial, soit scolaire, par exagération des interdits.

1°) Les interdits moteurs :

- ne pas remuer,
- ne pas faire de bruit (les enfants d'appartements, les enfants des classes urbaines surpeuplées).

2°) Les interdits moraux :

C'est ici toute la liste des « grands principes » bien trop facilement établis en fonction de la seule tranquillité des parents ou de l'administration.

### L'INHIBITION :

Le mécanisme psychologique de l'inhibition se résume à ceci : Je ne dois pas suivre mes élans profonds, soit parce qu'ils sont interdits, donc mauvais, soit parce que j'échouerai puisqu'on ne fait pas confiance à mes initiatives.

Ces sentiments de faute, ces sentiments d'échec, aboutissent à l'extinction de tous les élans, à un repliement affectif, à une mauvaise conscience, à une « mise en prison » intérieure. L'enfant à la maison sera triste ; il devra être relancé pour ses devoirs, il ne cherchera pas à les exécuter rapidement afin d'avoir droit aux jeux vis-à-vis desquels il aura mauvaise conscience : il se les interdira donc.

Il aura la même mauvaise conscience vis-à-vis de l'affection manifestée chez ses parents ; ne la méritant plus, il la fuiera et sera même opposant pour s'attirer des punitions qui le soulageront.

La perspective de partir en classe l'inquiétera ; il ne voudra plus de son petit déjeuner, sera grondé pour ce manque d'appétit et, peu à peu, adoptera la même attitude aux repas de midi et du soir.

En fin de compte, son inhibition affective, ses sentiments d'échec, s'étendront à tous les secteurs affectifs et instinctifs pour aboutir dans certains cas, à l'aveu implicite de sentiments d'échec devant la vie ; l'enfant sera par exemple heureux d'être malade...

A l'école, l'enfant inhibé cherchera à faire du « par-cœur », uniquement pour éviter d'être pris en faute. Il ne bougera pas, afin de ne pas se faire remarquer. Son appétit réel de connaissances sera nul, il apprendra seulement pour obéir.

A la maison, il mangera sans appétit, dans le seul but de satisfaire sa mère ; à l'école, il apprendra sans élan pour satisfaire l'Administration. Tant que les programmes scolaires feront appel à sa mémoire il réussira à s'en tirer — par rapport aux moyennes et aux notes — mais dès qu'il s'agira de faire preuve de réflexion, de pensée personnelle, ses résultats déclineront, les mauvaises notes apparaîtront : il deviendra un « mauvais élève ». Lui qui aura toujours cherché à être certifié bon et conforme aux normes, subira la réprobation de la famille et de l'Administration. C'est un bouleversement grave qui pour certains sera sans issue ; ils resteront marqués définitivement.

C'est ainsi que certains enfants inhibés ne s'accordent plus jamais le droit de réussir. Cet interdit jouera aussi bien sur le plan conjugal que sur le plan professionnel. Le manque de confiance, la crainte de l'échec, les précipitent justement dans des impasses qu'ils ne peuvent surmonter.

### L'INSTABILITÉ :

L'instabilité a un mécanisme analogue pour certains enfants. Cette excitation sensorielle et motrice est un moyen d'échapper aux sentiments d'angoisse inconscients qui résultent de l'état d'inhibition précédemment décrit.

Comme les tics, c'est une névrose obsessionnelle gestuelle, et on sait que la névrose obsessionnelle est un mécanisme de défense vis-à-vis des sentiments angoissants qui résultent du conflit entre les pulsions et les interdits.

L'aggravation de l'instabilité psycho-motrice, dans le cadre des classes surpeuplées, et sous l'effet de la discipline coercitive, a des effets spectaculaires bien connus. Ces enfants deviennent les « bêtes noires » des maîtres surchargés, non seulement parce qu'ils « dérangent » toute la classe (dans la mesure où l'on cherche à ce qu'une classe soit un ensemble d'objets bien rangés), mais encore parce qu'ils les épuisent.

Quelle sera l'évolution des instables ? Ils iront d'abord à un échec scolaire, puis professionnel. Si les conditions scolaires n'ont pu apprendre à l'enfant à « fixer son attention », cette même déficience se retrouvera dans son apprentissage. Ou bien encore, dans la mesure où les pulsions instinctives resteront fortes, on verra apparaître des troubles caractériels : l'instabilité deviendra opposition, agressivité, fugue vers l'aventure, parfois celle de la délinquance.

J'ai remarqué, chaque fois qu'un enfant consulte en raison de son instabilité, que dans 75 % des cas il appartient à une classe surpeuplée.

En conclusion, je voudrais préciser qu'il serait erroné de dire que l'école surpeuplée crée l'instabilité de toutes pièces, mais dans la mesure où elle est dépassée par le nombre elle est incapable d'éduquer la stabilité de l'enfant. Elle accentue les perturbations motrices latentes et parfois les provoque.

Si l'école parvient à « produire » des enfants sages, elle risque fort, dans les conditions de surpeuplement où cette production s'est réalisée, d'avoir seulement fabriqué des inhibés, c'est-à-dire des sujets serviles, effacés, sans confiance en eux, qui pour ces raisons n'ont pas acquis une réelle morale civique. Car on le sait, ces mêmes inhibés sont prêts, en cas de bouleversement social, à accomplir des actes immoraux ou délictueux.

Nous, médecins et plus particulièrement les psychiatres, nous ne pouvons qu'approuver les méthodes pédagogiques qui cherchent à développer totalement l'enfant, qui acceptent les manifestations de ses pulsions, afin de les éduquer, c'est-à-dire de les amener à maturité.

La tâche est plus difficile que celle qui consiste à prendre un sécateur et à tailler l'arbre à notre guise. Mais c'est la seule voie qui peut réellement satisfaire un pédagogue.

Je terminerai en formant ce vœu : Puisse un mouvement d'opinion de plus en plus fort obtenir effectivement la réalisation matérielle de conditions scolaires telles que les maîtres ne soient plus accablés sans cesse par des questions de « maintien de l'ordre » : ce n'est pas leur rôle.

#### FREINET

Je remercie le Docteur de Mondragon du témoignage qu'il nous apporte et que nous pourrions dire décisif. Nous sommes heureux quand nous rencontrons des personnalités qui cherchent, comme nous, mais dans un autre domaine. Et nous nous rencontrons parce que nous avons le même but : sauvegarder la santé morale, psychique des enfants qui nous sont confiés.

Il serait souhaitable que d'autres personnes se joignent à nous pour que nous puissions développer l'entreprise que nous avons commencée.

*OURY (instituteur à Paris) rappelle l'action menée pour intéresser les psychiatres au problème de la discipline et aux thèses que nous avons exposées.*

*Un certain nombre de psychiatres ont répondu. Quelques-unes de ces réponses ont paru dans « L'Éducateur » avant le Congrès. Nous prions nos lecteurs de s'y reporter.*

*Il est alors donné lecture de la communication du Docteur OURY (frère de l'instituteur Oury).*

*A ce sujet, nous devons des excuses à nos auditeurs de Nantes.*

*Le Docteur OURY ne nous avait fait parvenir sa communication qu'à la dernière heure et je n'avais pu en prendre connaissance. Je ne sais par quel hasard Oury a fait lire cette communication par une camarade qui devait s'être trompé de feuilles car elle nous a lu et même commenté un certain nombre de citations qui étaient totalement inintelligibles, et qui ont prêté d'ailleurs à de regrettables malentendus.*

*Ce n'est qu'après le Congrès que j'ai lu le rapport intégral que nous donnons ci-dessous et que je trouve, pour ce qui me concerne, tout simplement remarquable, tant il est riche d'observations et d'idées originales et fécondes.*

#### D<sup>r</sup> Jean OURY

Je voudrais simplement vous dire que le travail entrepris dans la tâche éducative présente bien des points communs avec celui entrepris dans les tâches psychiatriques. On assiste d'ailleurs parallèlement à une réforme de structure qui, de part et d'autre, rencontre d'énormes difficultés.

L'instituteur ou le médecin sont bien souvent pris dans un système préétabli qui domine et étouffe les meilleures bonnes intentions. C'est un grand risque à assumer que de devenir instituteur ou psychiatre : il faut garder une vigilance constante pour ne pas se laisser aliéner par les habitudes et les systèmes qui ont une grande inertie et arrivent à user même les meilleurs. Mais une prise de conscience claire est possible et doit aider chacun à ne pas « se laisser avoir » et peut servir à créer des outils capables d'agir efficacement sur le milieu dans lequel il travaille.

L'instituteur arrive dans un milieu particulier : la classe, l'école. Il débarque là avec un savoir mais peu de connaissances, de même que le médecin qui sort de la Faculté.

Il doit éduquer les enfants et les instruire. Mais comment ? Lui en donne-t-on les moyens concrets ? Il est évident que le milieu scolaire tel qu'on l'offre au nouvel instituteur est quelque chose qui s'interpose entre son intention et la réalité des enfants. Loin de l'aider, elle l'**handicape** au point que la majorité renonce à tout effort en **s'enfermant dans un comportement stéréotypé** ou glisse vers des compensations imaginatives ou franchement pathologiques.

C'est en me basant sur une certaine expérience que j'ai des milieux collectifs humains que je voudrais vous apporter quelques réflexions. J'espère qu'elles pourront peut-être vous servir dans l'effort de compréhension de votre action.

On parle souvent de milieu scolaire. Mais prend-on conscience d'une façon précise de ce qu'on appelle le milieu ? Même sans savoir ce qu'est le milieu, avoir conscience que lorsqu'un enfant arrive à l'école, il entre dans un milieu social spécifique et que cela va créer des problèmes spécifiques est déjà une étape importante dans la maîtrise que l'on doit acquérir de sa profession.

Je ne veux pas tenter de définir ce qu'on peut entendre par le « milieu » ; mais nous pouvons certainement essayer de cerner cette notion en se référant à votre propre expérience, aux études que vous avez fait paraître sur la description détaillée des techniques que vous employez dans vos classes.

Je pense qu'il faut se méfier des explications apparemment scientifiques ; soit que l'on envisage le maître comme un substitut parental et que la classe fasse rejouer simplement les conflits familiaux ; soit qu'on envisage l'action du maître comme celle d'un leader qui groupe autour de lui un faisceau de forces obscures...

Ces explications ne sont certainement pas dénuées de sens, mais il est possible qu'elles masquent une méconnaissance de la structure très particulière du groupement d'individus qui se forme dans une classe.

En réalité, la classe est bien un ensemble de personnes : un adulte et des enfants. Il doit bien se passer quelque chose entre toutes ces personnes réunies dans un même local.

Bien sûr, on dit que l'instituteur — l'adulte — doit instruire et éduquer les enfants; leur apprendre à lire, à bien parler, à compter, etc... Mais comment se réalise ce mystère ? Est-ce qu'il se réalise toujours ? N'y a-t-il pas nombre de difficultés et d'échecs qui pourraient être évités si les méthodes employées étaient différentes ? Pense-t-on souvent à la quantité d'énergie qui se dégage de toutes les interrelations qui se développent dans une classe et à son utilisation dans un but éducatif ? Chacun sait pourtant que cette énergie est grande et qu'il faut quelquefois beaucoup de force pour réprimer les explosions, qui sont toujours menaçantes, par toute une gamme de procédés punitifs.

Mais si nous regardons d'une façon un peu dégagée — c'est-à-dire, avec un certain bon sens — nous nous apercevons que les méthodes employées par les maîtres sont souvent complètement anachroniques, hétérogènes aux structures mêmes qui se développent dans le milieu scolaire. Il existe une foule de contradictions que vous soulignez chacun dans votre expérience personnelle.

C'est tout de même curieux qu'une classe apparaisse bien souvent

comme un milieu sociologique très nocif ; où le maître livré au « milieu » — même s'il a de très bonnes intentions — se laisse prendre dans une dialectique non contrôlée qui aboutit rapidement à différencier la classe en trois secteurs : l'adulte, le groupe des bons, le groupe des mauvais. Dans cet univers manichéen, le maître glisse vers une sorte de déification et à chaque instant on a l'impression d'être plongé dans une atmosphère de jugement dernier. Chaque faute commise vous damne davantage, et chaque succès est une marche vers le ciel.

Tous les détails de la classe — les détails des choses, les objets utilisés — sont marqués de cette empreinte : le maître sur son estrade, la forme des tables, la forme de l'écriture, la nature des plumes, le sifflet, la mise en rang, etc...

Ceux qui ont modifié la structure traditionnelle de la classe ont commencé par modifier son agencement, par modifier les outils et l'emploi qu'on en fait. Aborder concrètement la critique du milieu scolaire, c'est commencer par modifier les matériaux de base. Tout ceci est très détaillé dans nombre de publications que vous avez lues et vous le savez mieux que moi.

Je voudrais souligner un aspect qui m'apparaît très important dans la compréhension de tous ces systèmes. Il me semble que toutes les modifications que l'on apporte dans les techniques de l'éducation afin qu'elle devienne vraiment une éducation, tendent à faire apparaître une juste réciprocité dans les multiples échanges qui se font à l'intérieur même de la classe. Que d'autre part il existe un moyen pour faciliter l'établissement des rapports réciproques équitables : c'est l'institution de systèmes de médiation dans lesquels les personnes ne sont plus simplement face à face, mais parlent de quelque chose qui existe, œuvrent sur quelque chose qui existe en dehors d'eux, mais dont ils sont responsables.

Il faut bien préciser ce qu'on entend ici par le terme « échange ». Il s'agit d'un échange généralisé, d'une prestation totale. Le nourrisson qui sourit à sa mère engage avec elle une relation d'échanges qui, si elle n'est pas respectée, peut amorcer des troubles d'une extrême gravité. Les manifestations dues à la carence maternelle — qui entraîne des retards de toutes sortes, et des troubles pouvant aller jusqu'à la mort — semblent être dues à la non réciprocité précoce de l'échange engagé par l'enfant. La structure même de l'échange suppose deux termes : un donateur et un donataire. Il est en outre bien démontré actuellement qu'on ne peut pas donner sans recevoir et que l'on ne peut pas recevoir sans donner. Cette loi de réciprocité totale est une loi qui gouverne d'une façon intransigeante le monde des hommes et qui — faute d'être respectée — entraîne des désordres de tout genre. Les ethnologues soulignent bien que la possibilité de contact avec une peuplade primitive n'est souvent possible que si l'on saisit d'emblée la nature même de la réciprocité que l'autre exige de soi ; faute de quoi l'autre vous tue. Les cadeaux ne sont inventés que

pour assurer d'une façon symbolique l'existence de cette réciprocité. Tout le monde sait qu'il est difficile de recevoir un cadeau.

La psychopathologie nous montre des exemples très schématiques de cette loi universelle. Voici par exemple une jeune malade « schizophrène » qui me dit : « Veux-tu t'échanger contre moi ? » A quoi je lui répons : « Je le voudrais bien, mais comment ? C'est difficile ! ». Et en effet il n'y a pas là de « comment » : l'échange des corps ou des personnes étant vraiment impossible. Pourtant il semble que ce soit le désir le plus fondamental que l'on ait quand nous nous trouvons devant autrui. C'est ce désir qui gouverne les échanges ; l'éducation a pour but d'apprendre un certain nombre de moyens de plus en plus complexes et subtils pour que ce désir se réalise pleinement mais d'une façon symbolique. Une dégradation de ces moyens peut aboutir à des formes d'échange dégradées (comme la prostitution : échange d'une partie de son corps contre de l'argent), ou à des formes pathologiques (telles l'hypocondrie : mise en valeur des morceaux de son corps dans une perspective d'échange de soins). En faisant une analyse plus complète de cet échange symbolique on arrive à la conclusion que la quintessence de l'échange est la création du langage. Nous ne pouvons pas entrer ici dans le détail de ces structures. Qu'il nous suffise de souligner que le langage est un moyen d'échange universel et que si l'on en comprend les lois on comprend nécessairement toutes les autres catégories d'échanges.

Or, que doit faire le maître dans sa classe ? Apprendre aux enfants à s'exprimer. Mais que voit-on souvent ? Une énorme absurdité : celle de forcer les enfants à coup de punitions ou autres méthodes à ingurgiter des règles de grammaire (qui est le langage) dans un milieu où la loi fondamentale de la réciprocité des échanges est constamment violée.

Que doit être le rôle du maître ? S'assurer de la juste réciprocité des multiples échanges symboliques qui se font dans sa classe. Cela demande certainement beaucoup de tact et d'intuition, mais aussi beaucoup de technique. Comparez, à titre d'exemple, les techniques du texte libre avec utilisation finale de l'imprimerie, avec les méthodes de la simple rédaction ou de la dictée. Dans quel cas le quantum d'échanges et de relations de réciprocité est-il le plus élevé ? Et surtout, dans quel cas la quantité des échanges est-elle la plus fine et la plus équitable ? Il me semble qu'une simple réflexion suffit pour décider que la technique du texte libre est infiniment supérieure.

Il serait intéressant d'étudier dans cette perspective les relations multiples qui existent entre les échanges que nécessitent le maniement collectif de l'imprimerie et l'apprentissage de la lecture ; ou la gestion de la coopérative de classe et l'apprentissage du calcul ; ou les enquêtes, les correspondances interscolaires, etc... et l'histoire, la géographie, etc...

En même temps de noter d'une façon précise ce qui se passe : qu'est-ce qu'on échange ? Qui échange à qui ? Car, en réalité, quand on échange

un objet : un crayon, une feuille de papier, une ligne d'imprimerie, un dessin, etc... il ne faut pas s'y tromper : c'est toujours un échange de personne à personne qui est en cause. L'échange lui-même est inter-relation humaine. Nous pourrions donc schématiser le registre des échanges dans le groupe en isolant ce entre quoi ces échanges se font. D'où l'intérêt de distinguer rapidement des aspects de chaque individu et de chaque groupe d'individus. Chacun doit avoir un rôle dans l'ensemble du réseau d'échange. Mais chaque personnage est articulé dialectiquement avec l'instance plus profonde de l'individu qui est la personne. C'est le jeu constant des relations intra-individuelles du personnage et de la personne qui est un des moteurs des rapports avec les autres. Ce que l'on peut encore plus schématiser en disant qu'il s'agit des inter-relations entre le moi (personnage) et le Je (personne) et de ses multiples rapports qui sont : le Tu, le toi, le il, le lui, et les Nous. Les Nous étant de petites structures collectives qui acquièrent par moment une existence autonome : telle la coopérative, tel le comité de rédaction, telle la réunion des élèves pour effectuer une dictée ou un problème. Ces Nous sont multiples, ayant des qualités très diverses. Ce sont eux qui peuvent souvent servir de médiation dans le fonctionnement des échanges et c'est en les réglant, en les « instituant », qu'on arrive à régler d'une façon presque automatique la réciprocité équitable des échanges entre les personnes.

Nous ne voulons pas ici entrer dans le détail et l'approfondissement théorique de tous ces systèmes. Mais il semble évident que l'éducation que l'on nomme traditionnelle manque de système de médiation. Ce qui entraîne de véritables corps-à-corps entre le maître et les élèves. D'où le développement d'une non-réciprocité dans les échanges, sources de troubles pouvant devenir extrêmement graves. Il faut bien penser qu'en fin de compte le maître — quoi qu'il en soit de sa subjectivité — a une « bonne place » vis-à-vis de l'élève. Il est investi de la puissance. S'il ne fait pas attention, automatiquement vont se développer des relations de maître à esclaves. On sait ce qui arrive dans ces cas : on ne sait plus au bout d'un certain temps qui est l'esclave et qui est le maître. Ce qui est évident c'est que le milieu dans lequel se développent de telles relations est un milieu très rudimentaire où les relations d'agressivité sont très primitives. Quoi d'étonnant que la dominante névrotique qui se dégage soit de nature sadico-masochiste ? Lisez la liste des moyens de punitions dans l'histoire pour vous en convaincre. Or, dans un tel milieu il existe quand même des échanges. Mais de quelle valeur peuvent-ils être ? Bien sûr, il y a un donateur et des donataires. Le maître déverse son « savoir » ; les élèves le reçoivent. Mais que donnent-ils en contre-partie ? Un temps, ce furent leurs fesses, que le maître fessait d'une façon érotique évidente ; maintenant c'est la sagesse, ou l'introversivité, ou l'hypocrisie, ou la rébellion, ou l'indifférence... Cadeaux de retour peu brillants qui dégradent rapidement les intéressés de part et d'autre. L'école fabriquerait-elle quelquefois des débiles ? C'est démontré. Que devient un dyslexique fondamental

perdu dans cette structure ? Ou un enfant qui n'arrive pas à surmonter ses difficultés familiales ? Il passe souvent dans le camp des « mauvais ». Et là commencent à jouer des mécanismes d'exclusion du groupe qui peuvent aller depuis le comportement du bouc émissaire jusqu'au rejet complet. On assiste quelquefois à l'évolution de « carence affective scolaire » qui est catastrophique.

Pour terminer je voudrais insister sur un aspect plus général du problème : sur le fait que la classe est dans une école et que l'école est inscrite dans les structures de l'Etat. Que tout ce qui se passe dans la classe entretient des relations plus ou moins indirectes avec tout ce qui se passe dans le reste de la société. Or beaucoup de difficultés viennent d'une méconnaissance des rapports exacts qui existent. L'école garde bien souvent une structure qui ne fait que chosifier ce qui se passe réellement dans le monde. On notait tout à l'heure la non-réciprocité des échanges, le développement du rapport maître-esclaves, le bénéfice unilatéral dans l'ordre des relations. Autrement dit l'inégalité foncière qui essaie de s'introduire dans l'ordre symbolique : « je te donne mon travail pour un prix dérisoire ; simplement de quoi subsister et encore ! » On pourrait étudier quelles sont les manifestations culturelles, à l'intérieur de l'école, des systèmes d'exploitation de la société, la notion de plus-value pouvant nous servir de référence pour mieux orienter notre action.

Mais bornons-nous à noter qu'il est bon de penser que la classe fait partie de ce qui l'entoure ; et que si l'on veut espérer acquérir une certaine maîtrise de ce milieu on est obligé d'entretenir des relations très précises avec ce qui l'entoure : les collègues, l'école, les parents d'élèves, la commune, etc... Mais ces relations ne peuvent avoir de sens que si nous sommes bien intégrés dans notre classe, sinon cela risque de dégénérer également en vaste bavardage.

J'espère que ces quelques notes vous serviront dans la découverte de certains aspects de votre tâche quotidienne, et qu'elles ne seront pas elles-mêmes, tout au moins en partie, un vaste bavardage.



## DISCUSSION

### MORMICHE

Nous sommes ici un grand nombre de camarades qui connaissons tous la valeur des Techniques Freinet et, ce qui nous pèse, c'est que nous souffrons de ne pas pouvoir les réaliser comme nous le voudrions.

Nos classes sont en ville et nous sommes seuls à pratiquer les techniques. Nos classes sont un mélange du meilleur et du pire. Il y a des soirs où nous rentrons désolés, avec la sensation de n'avoir pas fait ce que nous aurions dû faire.

Ce sont les bruits qui fatiguent les maîtres et les enfants : Il y a la poubelle qui passe le matin, il y a la pétarade des vélomoteurs et des motos (qui font trembler les vitres), les camions, etc...

Si nous voulons aller en promenade, il faut faire 1 km 1/2 avant de sortir de la ville et pour cela, il faut marcher sur des trottoirs d'un mètre de large, encore dans le bruit.

C'est tout cela qui fait que nous sommes dans de très mauvaises conditions. Mais je dis aux jeunes que nous avons aussi des satisfactions qui nous encouragent et qui nous soutiennent pour continuer; il y a par exemple l'enfant qui est heureux de recevoir la lettre de son correspondant, le partage du colis du correspondant, etc...

Il faut que nous luttons pour obtenir des conditions meilleures de travail, permettant l'application des méthodes modernes.

#### **FREINET**

Mormiche a conclu le problème de la discipline comme nous voulions le conclure.

Il a dit l'importance des mauvaises conditions dans la pratique du métier. Nous ne pouvons pas travailler à 100 %. Nous travaillons parfois à 80 % ou 50 % ou 40 %.

Nous résumerons en disant : qu'il y a en France, un certain nombre d'écoles qui sont, malheureusement, par la force des choses et dans Paris plus particulièrement, dans Lyon, Nantes, de ces écoles où l'instituteur est contré à 100 % ou à 80 %.

Par contre, dans la majorité des classes, en France, l'instituteur n'est contré qu'à 40 ou 50 %.

Il ne faut surtout pas décourager les jeunes camarades. Comme Mormiche, je dis qu'il faut continuer à lutter à 200 % sur le plan social et politique pour qu'un jour prochain nous bénéficions d'au moins 50 % des possibilités pour une éducation moderne.

#### **COSTA**

Je ne voudrais pas laisser une impression de pessimisme aux personnalités présentes. Je suis très heureux des communications des médecins: elles nous ont apporté, à nous qui sommes convaincus, des arguments supplémentaires. Dans tout ce qui a été présenté, considérons, camarades que nous sommes dans nos classes avec des enfants normaux, que nous sommes des maîtres normaux, que nous avons des classes normales dans un milieu normal. Nous allons essayer de faire un milieu normal avec les outils de Freinet, de la C.E.L., qui nous permettent de créer, ne serait-ce que pendant 1 heure par jour, ce milieu normal, où nous retrouvons cet esprit de création, cet esprit de curiosité où nous oublions les mains sur la tête, où nous formons un « tout », quand nous sommes au milieu de nos élèves.

Presque tout au long de cette discussion, c'est la méthode médicale qui a prévalu. Mais nous sommes dans un ensemble et lorsque nous voulons présenter nos réalisations, c'est le couronnement des œuvres artistiques que nous présentons.

Il faut que les jeunes se disent qu'il y a quelque chose à faire. Ne vous posez surtout pas tout de suite la question précise des schizophrènes.

#### **FREINET**

Personnellement, je suis très heureux de la tournure qu'ont pris les débats ces jours-ci.

Je crois que ce que nous avons fait sera très favorable en dehors de l'école. Si les médecins pouvaient être plus nombreux à penser et à dire tout ce qu'a dit le Docteur de Mondragon, alors, les parents prendraient davantage conscience de ce qu'est la véritable éducation et des conditions dans lesquelles doit se faire cette éducation.

Remercions doublement les médecins qui, ce soir, ont bien voulu ouvrir la voie.

#### FONVIEILLE

J'ai été « soufflé » par les camarades qui sont venus dire au micro qu'ils craignaient que les jeunes partent d'ici découragés à cause des lamentations qui ne sont pourtant pas inutiles.

Freinet a dû lutter et dans nos classes, nous avons lutté aussi. Il faut faire confiance aux jeunes. Il est bon qu'ils connaissent les difficultés qui se présentent pour mieux les vaincre.

Freinet nous a montré la voie.

---

---

### 4<sup>me</sup> STAGE DE TECHNIQUES SONORES



Des dates précises ne peuvent encore  
être données, mais vous devez savoir que :

Notre quatrième « stage vacances », centré sur les techniques sonores, aura lieu vraisemblablement au cours de la première quinzaine d'août, dans le **Puy-de-Dôme**.

Sa durée, comme d'habitude, sera d'une bonne semaine. Pour ceux qui le désirent, soit avant, soit après le stage, possibilité d'assister à l'enregistrement des danses du Massif Central :

Quatre danses auvergnates ;

Quatre danses du Rouergue.

Pour tous les camarades possesseurs ou non d'un magnétophone, le stage sera l'occasion d'un progrès certain par un contact direct, pratique, avec notre équipe de pointe.

Bon travail de photos également et mise au point de complexes audiovisuels.

**Inscriptions :** DUFOUR, aux Marais, par Beauvais (Oise).