

37^e année

n° 11

1^{er} Février 1965



L'EDUCATEUR

magazine

ICEM FIMEM

Pédagogie Freinet

Sommaire

Le point de vue pédagogique

- De la dynamique des groupes à la coopération scolaire et à l'autogestion *C. Freinet* p. 1
- Pour l'organisation de notre Congrès de Brest : un colloque *C. Freinet* p. 7

La Part du Maître

- Les techniques parlées *P. Le Bohec* p. 11
- A propos de culture *Jacqueline Bertrand* p. 17

L'Education Physique

- Une lettre *D' Le Boulch* p. 21

Art enfantin

- Les vertus multiples du dessin libre enfantin *(fin)* *D' Braun* p. 23

Le Congrès de Brest

- Sur le thème du Congrès *Michel Tabet* p. 27
- Propagande et publicité *André Péré* p. 31

FIMEM

- La modernisation pédagogique en Belgique *L. Balesse* p. 33

Vie de l'ICEM

p. 38

Livres et Revues

p. 40

Illustrations :

Couverture : Photo de E. Lèmery
p. 9 Brest en 1848. Photo DCAN
p. 12-13 Photo H. Robic-Camps
p. 17 à 20 Dessins de l'Ecole Méro Filles, Cannes (A.-M.)
p. 35 Photo Painchaud

DE LA DYNAMIQUE DES GROUPES A LA COOPÉRATION SCOLAIRE ET A L'AUTOGESTION

par
C. FREINET

La pédagogie traditionnelle est aujourd'hui unanimement condamnée, théoriquement. Et nous aurons justement à voir, au Congrès, pourquoi la pratique pédagogique ne suit pas et en reste aux solutions retardataires condamnées, et ce que nous pouvons faire pour dépasser cette regrettable et dangereuse anomalie.

Le vent est actuellement dans certains milieux à la *pédagogie de groupe*. Peut-être parce qu'elle nous vient de l'étranger, la plupart du temps des USA et que les psychiatres en font grand cas, non sans raison d'ailleurs.

Le vent est à la pédagogie de groupe, ce qui ne veut pas dire qu'il soit à la coopération. C'est pourquoi, au début de notre étude, nous tenons à faire le point sur un certain nombre de tendances qui se sont fait jour ces dernières années et qui sont plus spécialement axées sur les problèmes nouveaux des relations entre les individus et les masses de plus en plus obsédantes auxquelles ils ont du mal à s'intégrer.

Il est exact d'abord que la fonction groupe a été totalement ignorée jusqu'à ce jour par la pédagogie courante. On ne peut pas considérer en effet comme groupe la réunion dans une classe de 30 à 40 enfants, qu'on isole systématiquement, et parfois matériellement, les uns des autres, sous le commandement et l'autorité souveraine du maître.

Le groupe a été totalement ignoré, ce qui ne veut pas dire qu'il n'existait pas auparavant. Il existait, mais clandestinement. Il était l'union organique de défense des opprimés contre l'oppresseur. Et cette union est vieille, hélas ! comme le monde. Le groupe, en classe, était, dans certains cas, non organisé, c'est-à-dire sans vérita-

bles responsables, les membres du groupe réagissant comme instinctivement selon le milieu. Mais assez souvent le groupe, à l'insu du maître, se structurait, partiellement ou totalement, et cette structure avait tendance alors à se prolonger hors de l'École, pour devenir le gang d'enfants ou d'adolescents.

Mais, même sans l'oppression scolaire, le groupe a toujours existé dans les aventures enfantines, notamment dans les jeux où une lointaine et mystérieuse tradition règle souvent les modalités d'organisation et de fonctionnement.

Qui d'entre nous n'a participé à de tels groupes? Pour ce qui me concerne, je me souviens toujours avec émotion de l'équipe cohérente que nous organisons l'été pour détourner, à grand renfort de terre et de fascines tout un bras de la rivière, où nous n'avions plus qu'à cueillir ensuite, à la main, les poissons désemparés.

Avions-nous un meneur? un chef? Je n'en ai pas l'impression. Nous étions tous absorbés par l'entreprise emballante et chacun d'entre nous donnait son maximum. La seule sanction était que les éléments défailants ou indésirables étaient tout simplement écartés du groupe dans la prochaine aventure. Et il ne manque peut-être que cet emballement au groupe pour devenir constructif. C'est ce que nous étudierons.

Relisez Pergaud dans sa *Guerre des Boutons* et vous comprendrez que la dynamique des groupes dont on fait tant de cas, n'est point une nouveauté. Elle est une tendance naturelle et générale, dont la pédagogie s'est non seulement désintéressée, mais qu'elle a combattue par tous les moyens, pour les mêmes raisons d'ailleurs qui ont fait tous les pouvoirs autoritaires s'éle-

ver, brutalement quand il le fallait, contre la tendance des masses à l'organisation de résistance et d'action. « *Tout organisme, écrit Carl Rogers, est animé d'une tendance inhérente à développer toutes ses potentialités et à les développer de manière à favoriser sa conservation et son enrichissement* ».

Mais n'est-ce pas là une chose qui va de soi et dont la scolastique seule masque l'évidente réalité ?



Ce qui est caractéristique aussi c'est que cette pédagogie de groupe n'est pas partie des milieux enseignants qui n'en avaient cure. C'est le milieu, le progrès technique, les changements intervenus dans les modes de vie qui ont posé brutalement le problème aux organisateurs et aux pouvoirs publics.

Au début du siècle, la vie de l'enfant et de l'adulte, malgré ses drames éternels, était un mélange permanent d'activités individuelles dans le cadre des rapports sociaux pas toujours apaisants. Mais l'homme n'était pas encore dominé par la masse — ce qui n'excluait pas, d'ailleurs, d'autres servitudes. Il ne connaissait pas encore ni les rues encombrées, ni les queues dans les magasins, ni les salles bondées ou les transports surchargés. La vie de groupe restait accidentelle et embryonnaire.

« *L'homme se trouve aujourd'hui aux prises avec des problèmes chaque jour plus amples, plus complexes et plus difficiles : la guerre, la planification économique, la restructuration de l'enseignement, en sont peut-être les exemples les plus frappants. Devant cette situation, l'homme s'est efforcé de donner à son travail le maximum d'efficacité et de productivité. C'est ainsi qu'il a été*

amené à recourir au travail en équipe» (1). Kurt Lewin a commencé à étudier ces problèmes vers 1930. Après lui, des équipes de chercheurs ont constitué une documentation pour étudier la psychologie des groupes. Ils ont appelé la nouvelle science : *la dynamique des groupes*.

Que les nouveaux rapports des individus avec les groupes et leurs réactions dans ces groupes, méritent d'être étudiées, qui le contesterait? On a même créé une technique : *la sociométrie scolaire* (2), avec des *tests sociométriques* qui fournissent une importante information sur la structure sociale des groupes et les relations sociales qui existent entre les enfants. Ils décèlent les enfants isolés et ceux qui sont très populaires. Ils révèlent les clans. Ils montrent quels enfants sont amis et lesquels ne le sont pas. Les tests sociométriques par eux-mêmes n'indiquent pas ce qu'il faut faire pour aider les enfants. Ils fournissent des renseignements plutôt que des directions.

Dans ce concert d'études, de statistiques et de techniques, l'intervention active de Carl Rogers a apporté une note originale et d'ailleurs assez percutante qui dérouta souvent théoriciens et praticiens, et que nous ferions souvent bien volontiers nôtre.

1. « *Mon expérience, écrit Carl Rogers, m'a conduit à penser que je ne puis enseigner à quelqu'un d'autre à enseigner. C'est une tentative qui pour finir, est futile.*

2. *Il me semble que tout ce qui peut être enseigné à une autre personne est rela-*

tivement sans utilité et n'a que peu ou point d'influence sur son comportement.

3. *Je m'aperçois de plus en plus clairement que je ne m'intéresse qu'aux connaissances qui peuvent avoir une influence significative sur le comportement d'un individu.*

4. *J'en suis arrivé à croire que les seules connaissances qui puissent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie.*

5. *Lorsque j'essaie d'enseigner, comme il m'arrive de le faire, je suis consterné par les résultats qui me paraissent un peu plus conséquents parce que, parfois, l'enseignement semble atteindre son but. Quand c'est le cas, je m'aperçois que le résultat est préjudiciable : en effet, l'individu perd confiance en sa propre expérience, de sorte que toute possibilité de connaissance authentique est écartée. J'en conclus que les résultats de l'enseignement sont ou futiles ou nuisibles.*

6. *Une implication de tout ceci serait qu'il faudrait renoncer à exposer des conclusions, car il est évident que personne n'acquiert de connaissances valables au moyen de conclusions.*

C'est sur la base de ces données nouvelles que Carl Rogers envisage l'action de l'enseignant dans le groupe, une action qu'il préfère non-directive. Nous engagerons-nous à fond dans cette pédagogie de groupe? Serait-elle une étape nouvelle à inclure dans nos processus de recherche ou est-elle implicitement contenue dans l'esprit et la lutte de notre pédagogie?

L'aspect coopératif des Techniques Freinet

« *J'ai déjà remarqué chez les partisans des Techniques Freinet, écrit notre cama-*

(1) J.M. Aubry : *Dynamique des groupes* Ed. Universitaires.

(2) M. Northway : *Sociométrie scolaire* Ed. Universitaires.

rade Morain du Gers, *une certaine déviation individualiste. Le maître mot de la coopérative semble être : ne pas se gêner mutuellement. Certes, on présente le résultat de son travail aux autres ; on emploie des outils créés par d'autres, on met sa création à la disposition des autres. Mais l'accent n'est pas mis sur le travail d'équipe. Quand je dis équipe je pense à réunion de compétences avant partage et organisation du travail pour un meilleur rendement. Le but profond restera toujours le développement de sa propre personnalité*».

Nous touchons là au principe même et à la technique de la coopération, scolaire ou adulte.

« Coopérer », c'est opérer ensemble, travailler ensemble. Il est effectivement des entreprises où les coopérateurs doivent travailler ensemble. Les imprimés des premiers temps de la coopération scolaire comportaient comme enseigne un groupe d'enfants poussant ensemble un bloc, avec, comme légende : *« Ce qu'un seul ne pourrait pas faire, les enfants unis le feront »*.

Mais la coopération n'a pas toujours cette forme primaire et simple : quand il s'agit de creuser un canal d'arrosage on peut opérer de deux façons : ou bien l'équipe travaille toute ensemble, vraiment en équipe, ou bien chaque coopérateur s'engage à creuser une fraction du canal, sur le passage de sa propriété. L'activité et la responsabilité individuelle sont, en tant que telles, éléments actifs de la coopérative.

Les deux sont valables selon les individus et le travail à faire, et ce sera là la grande réserve que nous faisons à la dynamique des groupes, comme aux coopératives genre administratives : on prend le groupe en bloc, et on oublie qu'il se compose d'individus dont la

conjonction harmonieuse fait la valeur du groupe.

Autrement dit, s'il y a une dynamique des groupes, il y a aussi une dynamique des individus, non pas artificiellement isolés au sein des groupes, mais participant à ces groupes, dans les milieux vivants auxquels ils sont intégrés. L'accent sera mis sur l'une ou l'autre de ces dynamiques selon le travail à exécuter, certains travaux ne pouvant s'exécuter qu'en groupes, d'autres étant forcément individuels. J'ajouterai même que le dynamisme des groupes n'est la plupart du temps que la somme des dynamismes individuels, à moins, ce qui est très souvent le cas, que le groupe ne soit mécanisé, apte seulement à intervenir selon des formules préparées d'avance et auxquelles les individus n'ont plus qu'à se soumettre.

Hors ces cas-là, la dynamique des groupes, tout comme la vie d'une coopérative est à base de dynamisme individuel.

Le groupe ne crée pas ; c'est l'individu qui crée au sein du groupe : une motion dans un Congrès ou une commission n'est jamais œuvre collective : il y a un individu qui réalise la motion, que les collègues corrigeront et critiqueront. Un Congrès ne peut discuter utilement que sur des données pensées à l'origine par les individus qui les ont, selon notre expression, versées dans le creuset coopératif.

Nous avons, avec nos *BT*, une entreprise qui prouve ostensiblement la réalité de ce point de vue. Nous avons à ce jour 600 brochures. Aucune d'entre elles n'a été réalisée en équipe, c'est-à-dire qu'à la base ce ne sont pas deux ou trois camarades qui ont préparé la *BT* (et tous les essais dans ce sens ont été un échec) : il y a un camarade qui produit un projet, lequel

est soumis alors au contrôle et au travail d'une équipe ou d'un groupe. Il y a donc bien travail de groupes, mais sur la base du travail individuel.

Je crois bien que ce processus est général. C'est en tous cas une question qui vaut d'être discutée.

Il résulterait de ces considérations :

1°. Que *dynamique des groupes* n'est qu'une expression dangereuse si elle porte à croire qu'il peut y avoir ainsi une dynamique spécifique d'un groupe en tant que tel, valable pour tous les groupes, indépendamment des buts et des éléments qui le composent.

2°. Qu'un groupe n'est qu'une réunion arbitraire d'individus, si ces individus ne sont pas groupés pour une action ou un but précis et dynamique.

Et cette observation sera essentiellement valable pour les coopératives scolaires qui seront selon que l'accent est mis sur le groupe ou sur le but qui réunit le groupe, des coopératives administratives sans idéal et donc sans action formative, ou au contraire l'organisation collective d'un travail dont on sent le besoin, la possibilité.

3°. Nous rejoignons alors notre *Education du Travail*, hors de laquelle il ne saurait y avoir ni dynamique des groupes, ni coopérative scolaire vivante.

Autre conséquence

La dynamique des groupes tend à s'organiser à l'aide de mécanismes imposés — plus ou moins autoritairement — par les éducateurs, et risque de ce fait d'être assez vite non-éducatifs.

Cette dynamique des groupes appliquée à la coopération scolaire nous vaudra quelques-unes de ces institutions dont

se félicitent certains éducateurs et qui ne sont bien souvent qu'un cadre formel sans contenu.

Cette distinction était nécessaire pour apprécier les *conseils de classe* dont on fait état volontiers dans certains milieux, qui apparaîtront comme commodes et pratiques pour l'organisation et la discipline, et qui risquent de n'être qu'une mécanique tournant à vide sans influence sur le comportement coopératif.

Le *conseil de classe* est souhaitable s'il est vraiment l'émanation de la coopérative ou du groupe qui garde tout pouvoir sur son action. Il devient dangereux s'il se transforme en institution bureaucratique souveraine qui agira selon son bon vouloir pendant la durée de son mandat.

Il faut certes habituer nos élèves à déléguer leurs pouvoirs à des camarades qui les représentent, mais il faut les entraîner aussi à surveiller et à critiquer leurs élus de façon que l'institution ne prenne pas sur l'action, le travail et la vie.

Nous préférons, au lieu de parler de *conseils de classes* sans référence essentielle à l'organisation coopérative, revenir tout simplement au fonctionnement démocratique et culturel de la véritable coopérative scolaire.

En 1939 déjà, à l'occasion d'un grand Congrès de la Ligue pour l'Education Nouvelle, nous écrivions, à propos de « l'Ecole au service de l'idéal démocratique » :

« L'application des principes démocratiques suppose une reconsidération du problème éducatif, qui ne sera plus centré seulement sur l'individu, mais sur l'individu au sein de la communauté ; un véritable acte de foi dans les possibilités de la nature humaine.

L'idéologie totalitaire joue sur un complexe d'infériorité de la grande masse qui cherche un maître et un chef. Nous disons, nous : l'enfant — et l'homme — sont capables d'organiser eux-mêmes leur vie et leur travail pour l'avantage maximum de tous.

Il nous faut :

— *Une éducation actuelle et pratique, qui abandonne résolument les sphères brumeuses de la scolastique pour s'en aller vers la vie complexe et diverse ;*
— *un travail pratique et effectif d'organisation nouvelle adaptée aux nécessités de l'heure.*

Application de principes démocratiques, cela signifie organisation précise et pratique pour la défense de notre idéal ».



Ce qui était juste, à la veille de la grande aventure hitlérienne, reste juste plus encore aujourd'hui, alors que la guerre, les fusillades et les camps d'extermination ont montré les dangers mortels d'une éducation et d'une société qui

ne savent pas préparer en l'enfant les hommes et les citoyens qui seront demain leur justification et leur sauvegarde.

Nous serions moins sévères sur le mot d'*autogestion* qui, en Algérie surtout, tend à remplacer le vieux vocable de coopérative.

L'*autogestion* n'est pas une institution faussement idéale comme le sont certaines coopératives. L'*autogestion* suppose au préalable une entreprise à gérer, et qu'on gèrera en commun.

Ma foi je verrais très bien notre entreprise éducative se faire de plus en plus en autogestion, cette gestion ne se limitant pas à quelques formules disciplinaires, mais à l'organisation en commun de toute la fonction enseignante et éducative.

Nous ne donnons ici qu'un schéma d'orientation des recherches, des expériences et des travaux qui seront présentés pour discussion à notre Congrès de Brest.

C. F.

Grande campagne de diffusion ! 600 brochures BT !

600 BT parues ! Plus de 20 000 pages illustrées d'une ENCYCLOPEDIE SCOLAIRE (avec les SBT) immédiatement à la portée des élèves !

Classée par coffrets, par centres d'intérêt, par cours et par matières, cette richesse est à votre portée !

ABONNEZ-VOUS ! ACHETEZ LA COLLECTION BT !

Ecrire à CEL, BP 282, Cannes (A.-M.)

Pour l'organisation de notre congrès de Brest :

un colloque

par

C. FREINET

Il est toujours difficile d'organiser les séances plénières de nos Congrès : nous ne voudrions pas adopter le style conférence, qui s'accorde mal avec l'esprit de dynamique libre expression de notre mouvement. Nous voudrions bien qu'interviennent dans ces séances le maximum de camarades, mais la tribune d'un Congrès de 1000 personnes impressionne trop les camarades non habitués qui, s'ils osent affronter le public, y sont souvent hésitants et maladroits. On voudrait, surtout pour le thème de cette année, un maximum d'expériences vécues, mais nous ne disposons guère que de trois fois deux heures. Et il faut de plus que nous puissions tirer de ces trois soirées des conclusions susceptibles de servir de synthèses à diffuser et à répercuter dans nos revues et nos groupes.

Ne nous étonnons pas si nous n'y réussissons parfois que très imparfaitement.

Il serait souhaitable aussi, pour le succès de nos assises que puissent y participer diverses personnalités qui nous permettraient d'élever le débat et de déborder le cadre habituel de notre premier degré. La présence l'an dernier du Professeur Dottrens et du Professeur Meylan avait été dans ce sens fort appréciée.

Pour faciliter cette confrontation d'idées, nous organisons, pour la première séance plénière, un colloque que nous axons sur le programme ci-dessous. Les orateurs pourront s'en inspirer pour leur intervention sans être astreint pour cela à un cadre rigide qu'ils peuvent toujours déborder pourvu que leurs propos répondent à nos préoccupations essentielles.

Nous pourrions, si la première séance ne suffit pas, prolonger sur la deuxième soirée.

Programme possible du colloque

1°. Nous aimerions qu'il soit fait un rappel qui pourrait être émouvant, de ce que fut l'École du début du siècle, au temps des grands laïques dont la foi s'était répercutée jusque dans les plus petits villages.

Nous rendrions hommage à la cohorte admirable de nos maîtres qui surent alors, non seulement par la parole, mais par l'action, défendre l'École contre l'emprise cléricale, pour qu'elle puisse former les enfants de la *libre-pensée* et de la république (faire revivre les luttes ignorées des jeunes, du temps des inventaires).

2°. Sous l'action d'événements dont on pourra rappeler l'implacable évolution, l'École cesse d'être de plus en plus le foyer culturel, laïque ou républicain pour devenir simplement un centre neutre de passive instruction.

De ce fait, elle ne prépare plus les enfants à leur rôle social, culturel, politique ou syndical.

3°. Certaines pratiques scolaires, valables ou du moins acceptables dans le contexte de la société 1900, sont un flagrant anachronisme dans la société de fin du siècle.

De ce fait, l'École cesse d'être un élément de progrès, comme elle l'était au début du siècle, pour devenir un élément réactionnaire, contrariant ce progrès.

Je crois que ce décalage et cet anachronisme devraient faire le centre de notre démonstration. Nombreux sont encore les parents et les maîtres qui gardent bonne conscience parce qu'ils font en 1965 ce que faisaient leurs grands-parents avec, en moins, cette foi dans l'idéal laïque.

4°. L'unanimité patriotique de 1914 fut le résultat de cette action de l'École. A distance, elle nous paraît certes, condamnable. Mais elle n'en fut pas moins, à l'époque, un moment de cet idéal de liberté dont l'École avait su vulgariser l'éminence.

5°. Ce que sont ces pratiques? Nous pourrions en apporter des spécimens convaincants. Nous le ferons prudemment pour que les maîtres qui sont encore asservis à cette pédagogie retardataire, ne considèrent pas nos mises au point comme des attaques contre leurs pratiques ou même contre leur personnalité.

5 (bis) Quelles sont, dans cette évolution qui se fait malgré nous, l'importance de la biologie, de la physiologie et des changements brusques ou progressifs du milieu?

5 (ter) Répercussion de ces erreurs scolaires sur l'adolescence et conséquences pédagogiques à envisager à partir du CEG.

6°. Notre souci sera moins d'apporter des conclusions que d'ouvrir le débat, de sensibiliser le public aux discussions qui suivront sur le thème : *De la Coopérative scolaire à l'auto-gestion* et sur la pratique de *l'École Moderne dans la réforme actuelle*, qui conclura les débats.

Nous serions heureux que les personnalités qui voudront bien participer à ce colloque puissent nous faire connaître les points sur lesquels ils désiraient prendre librement la parole.

Nos invités pourront développer comme ils l'entendront, le thème qu'ils auront choisi dans le cadre de l'idée générale du colloque. Nous poursuivrons s'il le faut le colloque, le lendemain.



Le Port en 1854 (Photo Musée de la Marine)

De toutes façons la 3^e séance plénière sera consacrée à *la position de notre pédagogie dans le cadre de la réforme scolaire.*

Nous aurons là à nous situer :

- vis-à-vis du gouvernement et des Instructions ministérielles ;
- vis-à-vis des organisations syndicales, et notamment du SNI qui, par sa pédagogie réactionnaire, encourage toutes les résistances au progrès ;

— vis-à-vis des éducateurs de tous degrés qui devront obligatoirement, un jour prochain, s'engager dans les voies nouvelles ;

— vis-à-vis des jeunes surtout, pour lesquels le Congrès doit préparer les voies qui leur permettront de venir à nous avec un maximum de succès.

Nous demandons à nos camarades, à nos groupes, d'y réfléchir et de nous faire parvenir leurs suggestions.

C. F.

Inscrivez - vous au Congrès de BREST 12 - 16 Avril 1965
avant le 20 Mars !

LES TECHNIQUES FREINET DE L'ÉCOLE MODERNE

par C. FREINET

Collection Bourrelier-Librairie A. Colin (Carnets de Pédagogie pratique) Broché : 6,50 F.

Tant que ne venaient aux Techniques Freinet que quelques éducateurs, déjà sensibilisés à la nouvelle pédagogie, il était possible au mouvement de l'Ecole Moderne, par des visites de classes, des stages et des Congrès, de les assimiler sans danger.

Mais on assiste aujourd'hui à un véritable raz de marée qui fait s'engager dans le mouvement des éducateurs de bonne volonté certes, mais qui ont tout à apprendre en la matière.

Or, la littérature qui leur est offerte par *l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne* et par la *Coopérative de l'Enseignement Laïc* à Cannes, est nécessairement complexe et variée. Le nouveau venu ne sait pas toujours par où commence son information et ne peut que rarement bénéficier de l'expérience directe des classes déjà entraînées dans le travail nouveau.

C'est plus spécialement à leur intention que Freinet vient de publier dans la collection Bourrelier une sorte de résumé théorique des techniques Freinet, suivi de copieux comptes rendus du travail effectué dans les diverses classes de la maternelle aux CEG.

Cette pédagogie vivante, à même les classes modernes, vous permettra de vous engager sans heurts ni risques graves dans une pédagogie devenue officielle et dont des milliers d'éducateurs ont, par quarante ans de travail expérimental préparé l'éclosion.

Ce livre peut être pour la masse des éducateurs l'ABC d'une initiation que l'évolution pédagogique rend aujourd'hui indispensable.

En vente chez votre libraire

En vente à la CEL : expédié franco contre 7 F chèque joint à commande

Les techniques parlées

par

Paul LE BOHEC

Voir l'Educateur - Magazine

n° 5 page 9

n°s 7-8 page 17

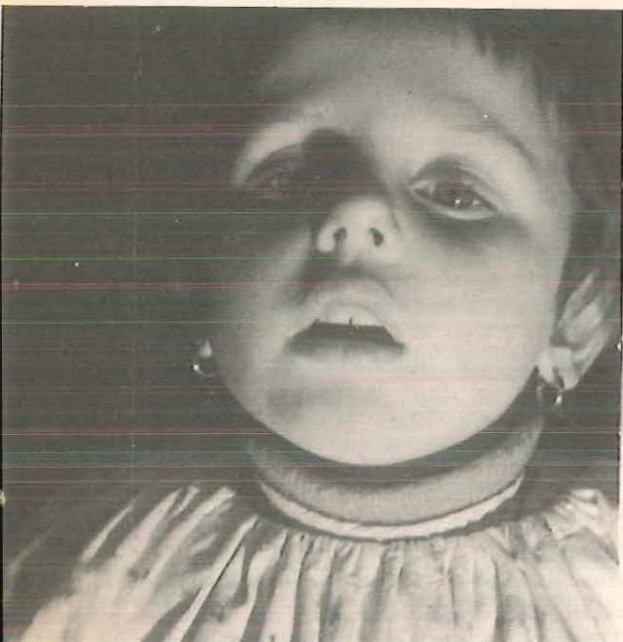
n° 9 page 5

Au début du CP, les enfants n'ont à leur disposition qu'un seul langage profond : le dessin. Mais cette technique d'expression ne convient pas à tous les enfants. Et puis il ne semble pas souhaitable de condamner le dessin à la seule projection. Il faut qu'il puisse s'étendre, qu'il croisse, qu'il cherche dans toutes les directions afin de devenir, si besoin est, le riche langage de l'âme ou le riche plaisir de l'œil. Mais, pour lui permettre de se développer librement, sans asservissement, il faut le relever de son rôle projectif. Mais qui le reliaera ?

Hélas, le langage écrit démarre à peine ; et il ne sera pas maîtrisé avant la fin du CE1, dans le meilleur des cas. Entre le dessin et l'écrit, il y aura donc un passage à vide. Heureusement, ce vide peut être comblé par le langage parlé et, plus spécialement par le chant libre.

Mais, attention, si les camarades ont des appétits de musique, il ne faut pas qu'ils attendent trop de ce mode d'expression, car ils risquent d'être déçus, surtout au début. Au commencement, le chant libre est plus libre que chant. Je veux dire qu'il est plus psychologique que musical. La musique ne l'emportera vraiment que lorsque le langage écrit aura été, à son tour, mis à la disposition de l'enfant et lorsque ce sera lui qui se chargera d'un maximum de tension affective.

Car, avant toute chose, c'est cette tension qu'il s'agit de libérer. J'écris ceci parce que j'ai rencontré plusieurs camarades qui réalisaient d'excellentes choses en chant et qui se désolaient pourtant de ne pas obtenir des chansons comme celles de Gérard. Pour un peu, ils m'auraient demandé quel était le « truc », comment je donnais le coup de pouce. Il n'y a pas eu de



coup de pouce, autre que celui d'une ambiance de liberté. Dans cette ambiance favorable, Gérard s'était emparé du chant libre et en avait fait son outil de projection totale.

Mais, d'autres enfants s'emparent du dessin, de la musique instrumentale, du langage parlé, du langage écrit, de la danse, du patinage, du théâtre, etc...

Il faut que chacun puisse accéder au langage qui lui convient plus particulièrement. Personne ne peut savoir au départ, ce qui est fait pour Paul ou Jean. Personne, ni le maître, ni l'enfant. Le maître doit offrir tous les langages et l'enfant essaiera et adoptera. Alors, il faut aussi offrir — et accepter — la complainte, la litanie, la psalmodie qui, en réduisant à peu la création sur le plan sonore, donnent un point d'appui solide pour la création à dominante psychologique.

C'est ridicule, mais je ne puis m'empêcher de penser au patinage d'embrayage que l'on enseigne dans les auto-écoles : le pied droit de l'apprenti conducteur donne un certain régime au moteur et il ne bouge plus ; le conducteur peut alors facilement concentrer son attention sur son pied gauche qui joue alors de la pédale d'embrayage avec beaucoup d'autonomie. Par la suite, le conducteur apprendra à mieux surveiller et le régime du moteur et l'embrayage. Mais au début, s'il ne fait pas un choix, il aura tendance à « se mélanger les pédales ».

Ainsi, au début du chant libre, l'enfant se crée souvent une ambiance sonore de peu d'étendue (un ou deux tons, voix monocorde) qu'il modifie peu, tout au long de l'émission parce qu'il donne priorité absolue aux paroles.

Ces paroles se dévident facilement parce que la complainte monotone se déroule sans que le réflexe d'investigation soit suscité par quelque accident événementiel. Ce qui permet à l'inconscient d'affleurer à la surface (comme pour tout ce qui coule de cette façon : l'eau de la rivière, la musique de l'orgue, la prière monotone : voir *L'Education du travail*).

On le voit, la création musicale orale s'inscrit d'abord dans le cadre des techniques parlées. Puis, peu à peu, elle pourra s'enrichir de musique qui ajoute une dimension supplémentaire au message. Et puis, un beau jour, cette musique pourra être recherchée uniquement pour elle-même. Par la suite, elle pourra s'adjoindre encore le son instrumental, ce qui en fera, au total, un riche moyen d'expression.

Quels sont donc nos devoirs sur le plan du chant ? C'est simple : il doit suivre la règle générale de l'acquisition

de toute technique par les enfants. Mais quelle est cette règle? Je crois la discerner parce que je suis actuellement l'un de ces enfants. En effet, j'essaie d'apprendre la mathématique moderne. Pour cela, je lis quelques livres, j'écoute les émissions de la TV scolaire (information des professeurs), et je bavarde avec mon garçon qui est en math. élém. D'autre part, je fais des expériences dans ma classe et je soumetts ces expériences à l'appréciation de Hervé et de Jean Sadin (Isère). Il y a donc un milieu dans lequel je me plonge (les livres, la télé). Je ne cache pas que je ne comprends pas grand chose de ce qui se dit à la télé. Mais qu'importe: je n'ai pas le souci de la mathématique, mais le souci de la pédagogie primaire de la mathématique. Alors, je peux voler plus bas et écouter en toute décontraction. C'est à peine si je surnage et je suffoque même souvent. Mais qui sait? Peut-être qu'un jour je crawlerai.

Mon entreprise serait certainement vouée à l'échec, si je n'avais pas une attitude active. Je fais des expériences avec mes enfants (il s'agit de pédagogie); je tâtonne dans un milieu riche. J'ai aussi la chance d'avoir un condisciple: Puynège, qui participe au cahier de roulement: je peux suivre sa progression et profiter de ses découvertes. Et, enfin, j'ai deux parrains: Sadin et Hervé.

Pour le chant, l'enfant doit également se trouver dans un milieu riche. Il y a la radio et la télé, avec ses chanteurs, ses musiciens, ses chansonnettes, ses opéras... Cela, c'est le grand bain.

Mais on peut créer également un petit bain. Dans ma classe, il s'agit des créations des années passées, enregistrées au magnétophone ou bien



enseignées comme « chants » avec l'aide du pipeau. Cela le met dans l'ambiance de création parce que ces chants sont à sa portée (il faudrait que pour toutes les techniques parlées, la CEL offre des exemples de création afin de susciter le démarrage). Dans ce milieu riche, l'enfant est actif: il peut tâtonner librement et faire toutes ses expériences. Il peut également profiter de l'apport de ses camarades qui lui ouvrent des voies. Enfin, il bénéficie de l'aide d'un parrain: un autre enfant plus chanteur ou le maître, quand il sait être enfant.

Voici donc examinée la création sonore pour la projection et pour la musique.

Mais il y a aussi la création pour la communication. Notre devoir, c'est de favoriser, comme l'a recommandé

Freinet, le tâtonnement sur le plan de l'imitation. Cette fois-ci, il s'agit d'une étude objective, d'une prise de possession du monde sonore tel qu'il se présente à l'enfant. Oui, il faut cultiver la tendance à imiter le cri des animaux, les bruits des autos, les bruits de la télé, tous les bruits de la vie. Encourager l'imitation des sons, c'est développer la faculté d'analyse. De même que dans le dessin *objectif*, ce n'est pas la main qui dessine, mais l'œil ; ici, c'est l'oreille qui chante ou crie. Il faut affiner l'oreille.

Certaines classes de CM, FE, font déjà des expériences dans ce sens. J'en connais une où, lorsqu'un texte amusant a été écrit, une fille éprouve le besoin de le lire avec de la bouillie dans la bouche ; un garçon le lit avec l'accent de Lannion, un autre avec la... bouche de travers, un autre comme Pollux.

Et cela n'a rien de gratuit : l'aptitude à l'imitation des sons, c'est l'aptitude au théâtre et aussi, l'aptitude aux langues étrangères que l'on parle surtout avec l'oreille. D'ailleurs, pour qui sait l'infinie possibilité des trajectoires d'un individu, rien n'est gratuit. L'individu est là avec toutes ses potentialités, il faut préserver l'intégralité de ses chances. D'autant plus que personne ne connaît le monde dans lequel il vivra et que par conséquent, rien ne doit échapper à ses recherches. C'est pourquoi, il faut encourager, également, l'étude objective des possibilités de l'organe vocal et permettre ou susciter : les jeux de voix, les vocalises, le bruitage, les créations sonores (tel « *l'oiseau curieux* », de Delbasty), les créations de comptines chantées sans signification, bref, toutes les recherches exploratoires du monde sonore dans ses diverses composantes : hauteur, timbre, intensité, durée.

Rêverie sur un programme

Je pense que le moment est venu d'apporter une conclusion à la série qui vient de paraître dans cette rubrique. Cette conclusion, la voici : il faut introduire les techniques parlées à l'école. Pour tenter de définir la ligne directrice d'un programme je cite Simone Garenc (Ecole Libératrice n° 39, 7-9-64, n° 1873) :

« Pour le langage, ce n'est que vers sept ou huit ans que le développement du cerveau est complet. Le fait capital c'est que le développement cérébral est fonction d'incitations fonctionnelles ; le manque complet d'incitations fonctionnelles pour l'acquisition du langage, à cette époque critique des premières années avant huit ans, est décisif. Cette période passée, l'acquisition du langage devient extrêmement difficile. Entre deux et huit ans, l'influence du milieu peut être énorme ».

Maintenant, l'accord est général : l'acquisition du langage dépend du milieu. C'est, d'ailleurs, l'évidence même, puisque l'enfant se trouve placé dans un système de signes sonores auxquels il a été attribué, par convention, des significations.

Les enfants viennent maintenant très tôt à l'école : l'école, c'est leur milieu. Il faut donc qu'elle incite à la pratique *active* du langage parlé parce que, après, il sera trop tard.

Cela rejoint ma petite théorie des graines qu'il faut semer à temps, c'est-à-dire avant que la terre ne soit durcie par le gel. Quand elles ont été mises en terre, on peut aller se chauffer les pieds à la bûche, elles sauront germer quand paraîtront les printemps de la vie.

Alors, il faut résolument changer d'optique : on ne doit plus réserver ses soins à deux ou trois plantules privilégiées. Non, jusqu'à 8-9 ans, il faut se préoccuper d'ensemencer encore et encore des plaines innombrables.

Revenons à cette idée de programme de l'enfant total. A la maternelle, il y a très peu à dire puisque, dès l'origine, elle s'est penchée sur le problème du langage. Tout au plus, pourrait-on signaler que l'on ne s'y est pas encore assez intéressé à la puissance de révélation des paroles émises. Cependant, quelques maternelles commencent à s'interroger, parce qu'elles commencent à entendre. Et, on peut faire confiance à la volonté de progrès des maternelles. Puisque quelques-unes se sont mises en mouvement, les autres suivront.

Au CP-CE que je connais surtout, il faudrait une demi-heure par jour. Et pas une demi-heure en miettes à propos de ceci et de cela, mais une demi-heure entière, officielle. Sa place dans l'emploi du temps importe peu. Personnellement, je la verrais très bien située, juste avant la récréation de l'après-midi. Avant elle, viendrait la demi-heure des techniques manuelles, après elle, la récréation, la demi-heure des techniques corporelles, suivie de la demi-heure des techniques musicales (orale et instrumentale).

— *Diable, que fera-t-on dans cette demi-heure ?*

— Oh ! il n'y a que l'embarras du choix. Vous savez que sur le plan du dessin, personne n'a jamais craint que les enfants n'aient pas d'idées et qu'ils puissent aller de l'avant. Sur le plan du langage parlé, autre secteur heureusement dédaigné par « l'école », le choix des techniques est également illimité.

Au CP-CE, par exemple, nous avons les « dialogues de loin » qui obligent à

parler fort et suscitent une respiration profonde, ce qui libère l'émission (dialogues à trois contre trois, puis à deux, puis à un contre un), les dialogues assis, les dialogues joués, le « téléphone », le monologue joué, l'histoire assise, l'histoire sans paroles (mime commenté par les spectateurs), le psychodrame à plusieurs, le théâtre libre, le jeu dramatique, les marionnettes, la création parlée sur dessin, sur danse, sur musique, etc...

Ces techniques qui permettent la projection auront encore leur place au CM parce que certains enfants en auront encore besoin. Mais il faut espérer que les progrès de la pédagogie des enfants de 3 à 8 ans seront suffisants pour que la plupart des problèmes psychologiques se trouvent déjà liquidés au niveau du CE2 (ceci suppose, évidemment, un personnel très qualifié dans les petites classes).

Au CM, il faudra ajouter, pour ceux qui bénéficient d'une accalmie sur le plan affectif, des techniques parlées visant à une relation objective du monde : conférences d'enfants avec documents, reportage, narration objective, rapport oral...

Donc, une demi-heure de techniques parlées au CP-CE (plus une demi-heure de techniques musicales), et trois quarts d'heure au Cours Moyen. Et après, au CEG, au lycée ?

Pour moi, deux heures par jour, ce ne serait pas trop. En effet, à ce niveau, bien des talents déjà auront pu se manifester ; des talents qu'il faudra confirmer, aider, étendre. Là encore, on ne peut abandonner l'enfant en marche. Et d'autres techniques apparaîtront qui seront appelées à se développer : conférence, récit objectif, conduite d'un débat, reportage, interview pour la radio, la télé, ou l'échange

magnétique... que ne sais-je pas encore et qui reste à découvrir. Et théâtre, avec des auteurs de la classe, ou des auteurs du programme, des discussions, des recherches de solution en commun, des créations sur des plans multiples, diction de poèmes... et tout ce que l'on peut maintenant emprunter à la Chine, au Japon, à l'Inde...

Et sur le plan du chant, l'improvisation, la création à deux, la création à plusieurs, le dialogue, le chœur...

Et à travers tout cela, pour les maîtres, une possibilité de connaissance réelle et profonde de l'enfant; non plus de celui qui se déguise en écolier ou en élève, mais de l'enfant vrai.

Et aussi, par la suite, une possibilité d'action thérapeutique qui permettra de traiter les troubles légers et de délimiter les troubles profonds pour une action plus spécialisée... Dans les livres et les émissions de psychothérapie, de psychiatrie, on parle souvent de troubles qui remontent à l'enfance. Mais cette enfance est là entre nos mains. N'est-il pas possible d'agir efficacement à ce niveau? Si, je crois que nous pouvons beaucoup et que nos techniques peuvent préparer en surface et en profondeur, d'autres hommes. Et, puisque c'est possible, cela doit être.

Ceci s'entend évidemment avec des maîtres très qualifiés, des classes de 20 plutôt que 25 élèves. Et, aussi, d'autres conditions de vie pour les maîtres, d'autres traitements, d'autres loisirs, d'autres moyens culturels, une autre sélection et une autre formation. Ceci n'est pas encore reconnu. Mais, une fois de plus, il faut l'imposer par la pratique. Il faut faire en sorte qu'il ne soit plus possible d'envisager l'école sans les techniques orales. Cette idée ne sera acceptée que si elle a déjà

reçu, un peu partout, un commencement d'application pratique.

Pour cela, cultivons-nous, documentons-nous. Que les gens qui entrent dans l'arène de l'éducation quittent leurs gradins pour venir nous aider.

Et que le BETA (I) soit avec nous.

P. LE BOHEC

(¹) Bureau d'Etudes des techniques audio-visuelles, Commission "Sonore" de l'ICEM.

Lisez le livre de C. Freinet

**Bandes enseignantes
et programmation**

BEM 29-32

Franco 9 F contre chèque joint

CCP CEL 115 03 Marseille

Participez à la

PROGRAMMATION

en adhérant au

**CENTRE INTERNATIONAL
DE PROGRAMMATION
DE L'ÉCOLE MODERNE**

Tous documents et liste des
bandes disponibles (100 nos)
à **CEL BP. 282 Cannes (a-m)**

CCP Marseille 115 03

A propos de culture

par Jacqueline BERTRAND

Il m'est arrivé d'écouter et de regarder par deux fois une interview télévisée de Jean Rostand. « Le patrimoine héréditaire de l'homme est en danger », disait-il.

Ce cri d'alarme, cette mise en garde terriblement précise et dépouillée que lançait le biologiste, ne manquait pas d'éveiller chez moi de profondes résonances.

Je pensais soudain à cette étrange dépossession de l'homme par l'homme, à cette marche lente et inexorable et dévorante de l'esprit, dépassé peut-être par son propre génie. Je pensais à toutes ces civilisations prestigieuses arrivées à leur sommet de progrès et anéanties tout à coup, englouties... à cet éternel et tâtonnant recommencement de l'homme.

Je pensais aussi à cette seule terre immuable, inchangeable. A la seule terre nue et découverte, reçue par l'homme comme seul bien, comme seule réalité.

A chaque fois, l'être humain s'y laisse prendre, il en fait sa chose, la partage, la possède, la vend, la façonne, la remanie, l'habille d'étrange sorte, la couvre de béton et d'acier, s'en croit le maître!

Il suffit d'un rien pourtant, un volcan, un cyclone, une secousse, pour que la terre se délivre du joug et retrouve sa suprême royauté, sa farouche indépendance.

Mais l'homme oublie, recommence, repart et essaye dans sa passion, de donner à la terre ses propres dimensions, son propre génie, de l'assujettir à ses seuls besoins, de la transformer à son seul usage.

Et je me demande soudain avec la même angoisse que Rostand ce que l'homme de l'an 2000 transmettra à son enfant de ce patrimoine-terre reçu à l'origine, comme seul bien valable, comme seule réalité, comme seule vérité.

Déjà notre enfant des villes ne connaît plus la couleur de sa terre. Il en ignore sa tiédeur au toucher, sa chaleur sous le pas. Etranger, il marche indifférent, habitué à la noirceur du bitume, à la sonorité du béton, au vacarme des grues et des marteaux-piqueurs, à l'odeur de l'essence. Inerte, insensible, il ne lève jamais la tête vers le ciel. Regarder les nuages qui l'habitent lui paraît dénué de toute raison et de tout bon sens.

Et je pensais avec toujours la même indéfinissable angoisse, à ce-devenir de nos enfants d'aujourd'hui, à ce qui est déjà leur inertie, leur privation.





Privation, que cette absence de communication entre le monde et eux, que cette absence d'élan, d'allégresse chaude, de souffrance aussi qui nous tient attentifs, constamment en alerte, prêts à nous sentir en communication avec le monde des êtres et des choses.

Ce vide, cette désagrégation, cette privation, je ne les ai jamais tant ressentis qu'en cette période où, après bien des années passées avec les « petits », je reprenais contact avec des « grandes » de 12 ans. Un contact tout d'abord terriblement déprimant.

J'avais les premiers jours, l'impression d'évoluer dans un monde fermé où je ne pouvais établir aucun contact. Retirées derrière le mur des « connaissances », enseignées et apprises, de tout ce qui leur était interdit, de tout ce qui leur était permis, mes filles habitaient un désert gris et uniforme dont rien ne transparaissait, où rien ne pénétrait. Nous n'avions ni le même langage, ni les mêmes yeux, ni les mêmes oreilles et en dehors des apparences de la vie courante, je n'étais pas capable de savoir si elles pensaient, si elles vivaient.

C'est là que m'est encore revenue, lancinante et obsédante, l'angoisse de Rostand :

« Qu'avons-nous fait de cet enfant de cinq ans, clair d'idée, « clair de langage », de cet enfant « fils-espoir, fleur-miroir, œil et lune », de cet enfant capable de « parler » le monde, pour qu'à 12 ans, nous n'ayons plus devant nous, qu'un enfant déserté, un enfant de nulle part ?

Qu'avons-nous fait de ce capital-vie dont nous avons la charge ?

Et j'ai essayé de revivre les années de ces enfants déjà trop vieilles :

Oui à 5 ans leur capital-vie était encore intact et l'héritage reçu de leur vieille terre emplissait encore leurs mains. La source pure, l'étincelle révélatrice était encore prête à jaillir, fulgurante, à la mesure même de ce monde qu'elles vivaient.

Mais, chaque jour, six heures durant, lentement, notre écolier apprend à se séparer de son univers familier. Enfermé dans les mêmes murs, sans attente, sans surprise, le voilà vidé inexorablement de tout ce qui faisait qu'il se sentait heureux, rattaché, libre d'être ce qu'il était — en égalité — en partage avec les autres — en équilibre avec son univers.

La désespérante monotonie, la grisaille uniforme des jours éteints... et tout se déroule comme tous les jours et tout se succède en dehors de lui et plus rien ne répond à cette attente émerveillée qu'il avait de la vie.

Le langage, l'écriture, la lecture, le merveilleux brassage

des mots, leur musique, l'alchimie secrète des images, des idées et des sons, tout se perd dans le désert aride des deux heures de dictée, de l'heure de grammaire, de l'heure d'analyse. Les moyens ont détruit le but. A 10 ans notre écolier modèle est devenu un étranger sur la terre qu'il habite, pire même, un indifférent.

Que dire de celui qui, dans nos classes populaires, occupe les places méprisées des rangs inférieurs? Nos classes traditionnelles sont le lieu de terribles privilèges et au moment où l'on réclame tant l'égalité de l'enfant devant l'instruction, en y voyant seulement une question de ressources, je me pose la question: « Où est l'égalité de l'enfant face à l'intelligence? Pourquoi cette différence navrante entre les bons élèves et les autres? N'ont-ils pas tous les mêmes besoins de vivre, les mêmes besoins de sentir, de penser, quelle que soit la capacité de leur cerveau ou la facilité de leur mémoire? »

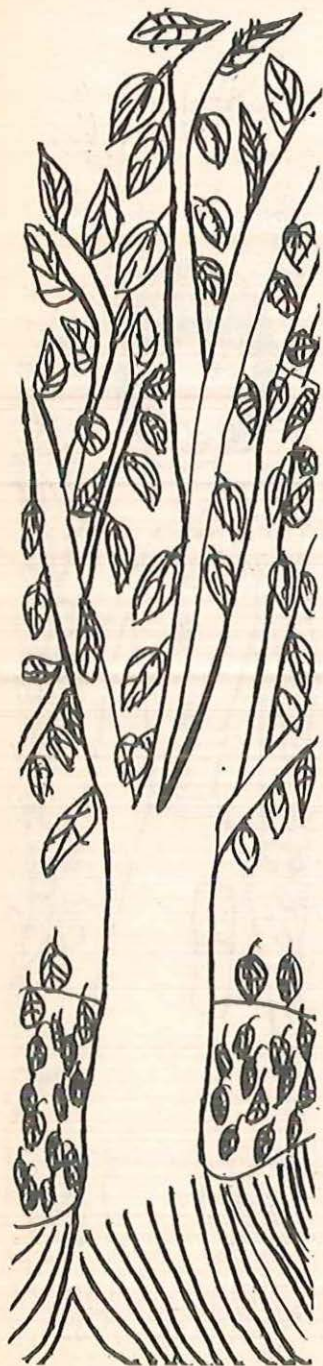
Pourquoi condamner l'enfant à subir le fardeau des connaissances où nous l'enfermons, — sans espoir de libération pour le « doué » attaché, rivé à sa besogne — sans espoir d'évasion pour « l'incapable » qui se désespère ou se révolte?

Oui, je crois qu'il serait temps de réclamer l'égalité de chaque enfant face au problème de son devenir. C'est là que le mot me manque et me blesse. Devrais-je dire face à la connaissance? C'est un mot pour savant, trop orgueilleux — trop sûr. Peut-être oserais-je dire face à la culture? Si tant est que culture corresponde à ce grand tournoiement des êtres et des choses, à cet envahissement du présent, au débordement du passé, à cette prescience de l'avenir. Si tant est que ce mot corresponde à cet impérieux besoin de se sentir en partage avec le monde et la terre et les hommes, en communauté avec tout ce qui vit et respire.

Oui, si pour nos enfants, pour chacun d'eux, nous arrivions à recréer, à redécouvrir le secret de ce partage, de cette compréhension, de cette communication, peut-être alors aurions-nous découvert le moyen d'abattre les barrières qui donnent à nos enfants des numéros comme à des chevaux de course. Peut-être les rendrions-nous tous égaux, tous libres. Peut-être face au monde de la culture, leur transmettrions-nous intact, ce capital-vie, ce patrimoine héréditaire auquel ils ont tous droit.

Peut-être seraient-ils tous alors capables de s'illuminer de la grande lumière dorée et sourde de Rembrandt, peut-être sauraient-ils prendre en charge la grande passion de Baudelaire, le cheminement magnifié de Colette. Peut-être pourraient-ils suivre la grande vague-pensée de Saint-John-Perse ou la musique débordée de Debussy ou simplement encore apercevraient-ils le long et blanc alignement des arbres au long de la route, le poudroïement des feuilles dans le vertige de la vitesse. Peut-être pourraient-ils écouter le bruit d'orgue qui allonge le vent dans





les forêts de septembre, ou le grand silence peuplé de la foule.

Où peut-être se sentiraient-ils frères de tous les hommes, ceux du passé et ceux du présent, peut-être se sentiraient-ils tout à fait vivants ?

Quant à moi, après bien des années, j'ai retrouvé le seul problème qui m'habitait aux premiers jours de mes débuts : donner à ces enfants d'aujourd'hui comme à celles d'hier : à ces enfants délaissées, oubliées, pourquoi ne pas le dire, méprisées, leur donner leur raison de vivre, leur faire retrouver et réapprendre ce rythme intime, ce rythme respiratoire, qui leur permet de redécouvrir ce silence intérieur qui les tient attentives, qui leur fait reconnaître le visage oublié de la longue vie des hommes sur la terre qu'ils habitent.

Pas à pas, patiemment, nous réapprenons cette lente respiration qui permet à chacune de découvrir et d'identifier son propre univers. Peut-être, elles à qui jusqu'alors, on n'a jamais rien demandé, peut-être pourront-elles en porter témoignage :

« Le soleil me couvre le visage. En un long soupir, je m'endors sur le sable ».

« C'était dimanche.

Les amandiers étaient en fleurs. Tandis que l'auto roulait dans la campagne, je pensais au Japon où fleurissent aussi des amandiers, où peut-être une autre petite fille recevait la même caresse des fleurs sur ses yeux.

Et je me disais : « Qu'il est doux, dans la campagne provençale, qu'il est doux d'avoir des pensées lointaines ».

Témoignage aussi, cet effort tâtonnant qui guide ces mains déshabituées à la poursuite de formes, de lignes, de volumes éparpillés dans l'espace, qui les rassemble, à grand labeur, qui les cerne et les étale là, sur la feuille blanche, intacte et vide de telle sorte qu'elle se vêt lentement, se peuple, s'anime. Témoignage étrange que cette récréation à base de couleurs largement étalées et brassées et mêlées et librement ordonnées.

Oui, témoignage sûrement que cette intime joie qui en découle, cette allégresse secrète qui les tient « en partage », qui habite chacune de ces enfants reniées et oubliées, les cataloguées les laissées-pour-compte des listes de fin d'année.

Peut-être alors ces enfants-parias, mes filles « cow-boys » auront-elles enfin reçu et reconnu leur « héritage-patrimoine »

Peut-être pourrais-je alors rester encore le soir, longtemps éveillée à écouter monter de la nuit, la longue respiration des hommes endormis.

L'éducation physique à l'École Moderne

Le temps — et la place dans L'Éducateur — nous ont manqué pour aborder comme nous l'aurions dû, le problème de l'Éducation, Physique à l'École.

Nous aurons là à considérer deux choses : — la nécessité d'une éducation physique qui compenserait partiellement au moins l'absence presque totale de l'exercice naturel d'autrefois. Mais les dangers aussi du sport mal compris, et surtout du sport de compétition ;

— la méthode, mais surtout l'influence de ceux qui l'emploient dans des situations matérielles et scolaires qui en contrarient les effets.

Notre ami Le Bohec, qui, avec Yvonne Gloaguen s'est beaucoup occupé de la question, nous adresse copie d'une lettre reçue, du D^r Le Boulch, du CREPS de Dinard, qui, on s'en souvient, avait participé à notre Congrès de Caen et assistera sans doute nous l'espérons, à notre Congrès de Brest.

Le débat reste ouvert.

C. F.

Mon Cher Le Bohec,

Tu dis « *l'Éducation Physique n'existe pratiquement pas à l'école primaire* », et tu penses « *qu'il faut faire quelque chose* ».

De mon côté, les 17 ans d'enseignement au CREPS, dominés par les conceptions officielles et traditionnelles, m'ont permis de constater l'inefficacité de ces vues et m'ont fait emprunter d'autres voies qui se rapprochent de celles que tu as suivies toi-même.

Actuellement, il y a opposition et divorce entre les conceptions anachroniques défendues par les textes officiels et les miennes. Me libérant des formes rigides et stériles de dressage préconisées par les programmes d'éducation physique à l'usage du premier degré, j'essaie d'emprunter la voie de la pédagogie active dont vous êtes les promoteurs à l'école primaire. Nos conceptions nous rapprochent donc l'un de l'autre.

Tu dis « *Pour qu'il y ait une E.P. au premier degré, il faudrait que les instituteurs y croient* ». Je pense aussi que c'est l'essentiel. Mais pour qu'ils y croient, il faut qu'ils en sentent l'intérêt. Or, ce qu'on leur propose est dépourvu d'intérêt vraiment éducatif.

Depuis deux ans que je me suis sérieusement penché sur le problème, je pense avoir trouvé quelques débuts de solution qu'il faudrait que vous qui êtes « sur le tas » approfondissiez. J'aimerais faire part de mes vues et de mes solutions à des convaincus comme toi. Peut-être votre mouvement pourrait-il organiser quelque chose soit sur le plan régional, soit sur le plan national pour aborder de façon saine et positive le problème fondamental de l'E.P. à l'école primaire. Si oui, je suis prêt à apporter mon

concours afin de servir de catalyseur à cette idée. En d'autres termes, je pense qu'il serait heureux que d'une manière ou d'une autre un stage de gens de bonne volonté soit organisé pour poser ce problème de l'E.P. à l'école primaire et pour trouver en commun des débuts de solution.

Ce que tu penses sur l'activité créatrice de l'enfant, je le pense également, et il est dommage que la scolarité traditionnelle étouffe cette spontanéité.

Pour conclure, je pense qu'il est temps que l'éducation physique fasse la place qui lui est due à l'école primaire, intégrée à l'éducation totale de l'être et de ce fait prodiguée par l'instituteur et par lui seul.

Jusqu'alors ces préoccupations étaient certes présentes à mon esprit, mais mes activités professionnelles m'avaient un peu éloigné de ces problèmes. Actuellement, je pense que tant qu'il n'y aura pas une éducation totale de l'être (mentale et motrice) à l'école primaire rien ne pourra se bâtir de solide. Il faut donc que ceux qui y croient s'unissent et poussent les tièdes et les réfractaires. Qu'en penses-tu?

Amicalement et sans doute à bientôt.

Dr LE BOULCH



les revues de l'I.C.E.M.

ont paru ou
à paraître :

● **BIBLIOTHÈQUE DE TRAVAIL**

n° 600 *Les cadrans solaires*

n° 601 *Christophe Colomb*

n° 602 *Brest*

● **SUPPLÉMENT B.T.**

n° 172-173 *Terre-Lune-Soleil*

Documents et travaux pratiques

n° 174 *Explorateurs et explorations*

Textes d'auteurs

n° 175-176 *Inventions et découvertes*

Maquettes

● **LA NOUVELLE GERBE**

n° 15-16 *Janvier-Février*

une gerbe de tous les journaux scolaires édités à l'étranger

n° 17 *Un numéro consacré*

au Gabon

● **ART ENFANTIN**

n° 28 de *Mars-Avril 65*

en préparation

● **L'ÉDUCATEUR**

Les numéros 13 et 14 à venir feront paraître les rapports des commissions préparant les travaux du Congrès de Brest

● **BT SONORE**

n° 822 *A la pêche à la sardine*



ABONNEMENTS à ICEM BP 251 - Cannes (A-M)

Les vertus multiples du dessin libre enfantin

Dr BRAUN

(Suite des pages 15 à 20
de l'Éducateur n° 9)

Il y a une certaine activité motrice, il y a une certaine libération, et il y a une certaine approbation, une approbation de la part de l'adulte, approbation qui n'a pas besoin d'être louangeuse, approbation qui est simplement permission. Il n'est pas question de dire à l'enfant : « *Tu viens de faire un chef-d'œuvre. Tu vas être un artiste!* » Non ! Il s'agit de dire : « *Mais c'est très bien, tu as fait ce qui te plaisait ; tu es content ? Et bien, c'est très bien!* » Alors que lorsque l'enfant n'est pas content, il est tout aussi nocif de dire : « *Mais si, c'est très bien!* » Au contraire. Il vaut beaucoup mieux dire : « *Tu n'es pas content ? Pourquoi ? Qu'est-ce*

qui ne te plaît pas ? » C'est là que ressortiront très souvent ces conformismes de l'enfant qui a déjà vu que les adultes ne dessinaient pas et ne peignaient pas comme cela. L'enfant qui a déjà entendu à l'école que lorsqu'on dessine un oiseau violet, c'est faux parce que, chez nous, les oiseaux ne sont pas violets ! Mais qui a peut-être vu une exposition d'oiseaux exotiques et qui dira : « *Mais si, ils sont violets, mais ailleurs!* » L'enfant qui a déjà fait sienne cette critique de l'adulte et du grand enfant, passé 12 ans ne veut plus dessiner de peur de se montrer inférieur, techniquement, à d'autres qui font mieux que lui.

Ces enfants et ces adultes ont justement perdu ce pouvoir d'émerveillement, cette possibilité de faire quelque chose qui leur donne des satisfactions sans se conformer toujours aux normes, aux normes qui ne sont pas toujours épanouissantes de la même façon.

Mais je voudrais aussi dire que le dessin, la peinture, dans la main des pédagogues peut être pour l'enfant une possibilité de rééducation. C'est d'abord une activité graphique et motrice en général, exactement comme la danse rythmique ou la boxe ou la calligraphie. Il s'agit de mettre en jeu un certain nombre de muscles dans un ordre donné pour obtenir un résultat fixé d'avance.

Donc peinture libre au début, mais introduction progressive de certaines techniques. On peut très bien montrer à l'enfant que pour obtenir une surface lisse on doit manier le pinceau d'une certaine façon. On peut très bien montrer que pour faire une tache en virgule, il faut appuyer avec le pinceau d'une autre façon, etc...

Il n'est pas du tout interdit de montrer à l'enfant qu'à côté du dessin libre où

il se libère, il peut y avoir un dessin discipliné qui l'amènera à un résultat qu'il vise. Donc des exercices éducatifs de la personnalité et de l'efficacité motrice peuvent être également trouvés dans le dessin, libre au départ. Si vous voulez le dessin libre, tout en restant une activité d'expression, peut aussi être au début une prise de contact avec un nouveau moyen de travail, avec un nouveau moyen de s'exprimer qui amènera de proche en proche à l'écriture, au dessin utile sur le plan scolaire, des classes plus élevées. Et toutes les possibilités vous sont offertes. Il y a le crayon, il y a le pinceau. Il y a toutes sortes de pinceaux : les petits qui permettent de faire des choses minuscules ; les gros pinceaux aussi.

J'ouvre ici une parenthèse à propos de la personnalité. J'avais vu à Strasbourg une école maternelle où la directrice donnait aux enfants des pinceaux qui étaient au moins larges comme cela ! D'énormes pinceaux ! Et elle nous disait : « *Ces énormes pinceaux ne permettent pas de faire de petits dessins !* » Or, comme elle leur donnait d'énormes feuilles de papier, cela obligeait les enfants à occuper la feuille de papier, à se faire une place.

Ils étaient obligés d'occuper toute la place. Et elle nous a montré le dessin d'un enfant en début d'année scolaire. Il faisait de minuscules petits pots de fleurs, grands comme cela, tout en bas, dans un coin de la feuille. Puis elle nous a montré ses peintures. Il y avait un énorme moulin et à côté, un ours tout aussi énorme. Et elle nous a raconté qu'à partir du moment où cet ours énorme est né sur le papier, l'enfant qui jusqu'alors était un enfant renfermé, replié sur lui-même, timide, cet enfant s'est affirmé et s'est montré beaucoup plus dynamique, beaucoup plus entreprenant. Il semblerait donc

que l'enfant s'est d'abord affirmé symboliquement sur le papier, puis, rassuré par cette réussite, a osé s'affirmer dans la vie réelle également.

Donc, les pinceaux de tous formats permettent d'atteindre des buts différents.

Il y a encore beaucoup d'autres moyens de permettre à l'enfant de s'exprimer graphiquement. Il y a la craie, la banale craie blanche utilisée sur les tableaux noirs de l'école mais qui permet à l'enfant de faire tout autre chose.

Nous savons par exemple que dans les écoles américaines, la classe est pratiquement ceinturée de tableaux noirs et que tout enfant passe un certain temps chaque jour au tableau noir. De telle sorte que pour lui, le tableau noir n'est plus quelque chose de dangereux, une espèce de piège qui l'attend derrière le bureau du maître ! Mais qui est une surface sur laquelle on peut s'exprimer, sur laquelle on peut dessiner, sur laquelle on peut écrire, sur laquelle on peut faire des calculs. On dédramatise le calcul et l'écriture en les mettant sur le même plan que d'autres activités bien plus aimables. La peinture au doigt : je vous y ai fait allusion : l'enfant peut ainsi non seulement exprimer quelque chose graphiquement, mais en plus avoir un contact tactile vraiment avec la matière et ceci peut le soulager considérablement.

On se moque beaucoup des peintres qui peignent à la truelle, qui appliquent des kilos de peinture. Peut-être que si on leur avait permis de faire de la peinture au doigt lorsqu'ils étaient plus jeunes, ils seraient plus économes, une fois adultes. C'est fort possible. Et une surface : des surfaces qui doivent être essentiellement variées.

Toujours dans le domaine de la psychothérapie, j'avais pu utiliser un certain temps, tout un mur pour peindre. Et l'enfant, au début, également hésitait. Peindre sur le mur ! mais ça va faire des saletés ! Il a dessiné des petites choses, puis de plus en plus grandes et lorsqu'en fin de séance, je lui permettais même de prendre une éponge et d'essuyer tout ça, et que dès le premier coup d'éponge, les rouges, les verts, les jaunes, les noirs et les bruns se mélangeaient en une chose infâme, cela lui donnait des satisfactions encore plus grandes.

Vous voyez à quel point les situations peuvent être variées. Et je crois que si l'on observe bien l'enfant, on voit que spontanément il a varié certaines manières de faire. Mais qu'il y a certains domaines où il croit qu'il y a des interdits et que notre devoir est de lever les interdits dans des limites admissibles pour la paix du ménage et de la société, de montrer à l'enfant où il est permis de faire certaines choses qu'il ne se permettait pas jusqu'à présent.

Ceci lui donnera une impression de liberté encore bien plus grande.

J'utilise encore une comparaison. Les médecins qui, lorsqu'ils prescrivent un régime à leurs malades, leur disent : « *Vous n'avez pas le droit de manger des viandes marinées, des charcuteries, des conserves de poisson...* », au bout de la liste, le malade se dit : « *Mais qu'est-ce que je peux encore manger ?* » Et il va faire du riz matin, midi et soir ! Alors qu'au contraire, comme je l'ai lu dernièrement dans une presse spécialisée, le médecin qui veut interdire les viandes grasses à son malade dit : « *Vous allez prendre de la noix de veau et vous allez l'accommoder...* » suit toute une liste de choses fort appétissantes... Le malade n'a plus

du tout l'impression d'être soumis à un régime. Il a l'impression qu'au contraire on l'incite à la gourmandise.

Si vous voulez, le résultat est le même, le résultat pratique, concret, les aliments seront les mêmes, mais l'ambiance dans laquelle ils seront absorbés sera toute différente. Et l'on sait très bien que l'état psychologique du malade est important pour sa guérison.

Alors ce qui est valable pour les régimes et pour les adultes mis au régime, pourquoi ne serait-ce pas valable également dans l'éducation de nos enfants, qui bien sûr, seront obligés un jour, de se plier à certaines disciplines, qui seront obligés de se couler dans certaines formes sociales mais qui le feront bien plus volontiers s'ils le font librement, s'ils le font avec une impression de liberté, si on leur montre qu'il leur est possible de faire cela.

L'emballage fait beaucoup ! La présentation fait énormément.

Je parlais de Picasso qui sert d'épouvantail pour beaucoup d'instituteurs dans les activités graphiques de leurs élèves. Je pense, qu'au contraire, lorsqu'on a montré aux enfants quel travail il a fallu faire pour arriver au résultat atteint par Picasso, on pourra montrer à l'enfant que tout est permis au départ mais qu'il n'est pas permis d'en rester là, qu'il faut sans cesse se perfectionner, qu'il ne faut pas se contenter d'un à peu près, qu'on peut faire mieux, que même les grands ont fait comme cela, que tout le monde a travaillé. Et que Picasso, il y a des personnes qui l'aiment beaucoup, et des personnes qui ne peuvent absolument pas le voir, de même qu'il y a d'autres peintres, qu'il y a Manet — certains aiment Manet, d'autres ne l'aiment pas — Rouault — certains aiment Rouault, d'autres ne l'aiment

pas. Je me demande si les élèves qui ont fait des cernes noirs autour de leurs taches de couleurs dans les peintures que vous verrez tout à l'heure, ne seraient pas enchantés de voir que Rouault en a fait de même. Certains enfants sont enthousiasmés par les petites taches de couleur : on pourrait dire qu'ils ont fait du pointillisme.

Ont-ils connu Seurat, Signac, etc? Il est quand même très attendrissant de voir la joie des enfants qui découvrent dans des œuvres d'adultes reconnus et appréciés des techniques qu'ils avaient utilisées eux-mêmes. De voir que ce qu'ils faisaient, ce n'était pas si mal que cela du moment que des autres apprécient aussi. L'enfant qui verra dans des reproductions des grottes de Lascau, certains animaux qu'il a esquissé lui-même, sera certainement très content de penser que ses arrières-arrières - arrières - arrières grands-parents en faisaient de même !

Donc vous voyez que ce dessin qui était une activité de récréation pour certains, qui paraissait être une méthode de traitement pour d'autres, est une chose infiniment plus riche. C'est une technique de projection c'est entendu, c'est-à-dire que l'enfant livre au papier ce qui se passe en lui-même. Mais c'est également une pédagogie curative parce que l'enfant peut se corriger de certains échecs et de certains mauvais apprentissages antérieurs. C'est aussi une valorisation parce que l'enfant avec ses moyens se sent écrasé par les techniques accomplies et achevées de l'adulte, alors que dans le dessin, il peut se mesurer à lui parce qu'il fait des choses analogues.

Mais le dessin, je terminerai par là, alors que j'avais commencé en disant qu'il ne fallait pas y penser, est révélateur pour nous, adultes : non pas des petits secrets que nous voulons dénicher au cœur de l'enfant, mais bien plus de ses trésors d'imagination, ses trésors artistiques qui sont enfouis en lui, et peut-être qui sont cachés plus tard par une demi-réussite d'adulte.

Témoignant de valeurs profondes qui existent dans chaque individu, mais qui malheureusement n'ont pas pu aboutir chez tous les individus.

Je terminerai par une citation de cet excellent petit ouvrage de Madame Favez-Boutonnier sur le dessin des enfants, sorti il y a déjà une bonne dizaine d'années où elle concluait en disant ceci :

« Si le dessin de l'enfant, en attirant notre attention sur des productions qui ne sont le reflet ni du savoir, ni de l'intelligence, nous pénètre mieux de cette conviction qu'il y a dans tout être humain des valeurs essentielles qu'il faut savoir découvrir, respecter et comprendre, nous devons accueillir avec beaucoup de faveur les nombreuses expositions toujours plus fréquentes de dessins d'enfants de tous les pays, de toutes les conditions qui se multiplient depuis quelques années. Non pas seulement à cause de l'inimitable fraîcheur de leurs couleurs qui fleurissent nos murs, et de cette grâce inépuisable de l'enfance qui s'en dégage, mais parce que nous pouvons espérer que le message humain qu'il nous apporte sera peu à peu déchiffré et entendu ».

Dr BRAUN

Sur le thème du Congrès de Brest ...

par

Michel TABET

Pour moi qui suis en Algérie depuis deux ans, le thème du Congrès de Brest ne pouvait mieux tomber, mieux me toucher.

Je désirerais parler librement, me libérer un peu de ce qui m'a écrasé et de ce qui maintenant me redonne confiance et joie de vivre.

J'en parlerai si vous le voulez bien, subjectivement et directement, ce que j'avance, n'engageant que moi.

Peut-être s'apercevra-t-on que cette façon de traiter les choses en regardant au fond de soi-même, cerne plus une vérité universelle que la manière dite « objective » appuyée sur des statistiques et autres éléments destructeurs de vie.

De toutes façons je parlerai de l'école traditionnelle au nom de ceux qui en ont souffert et en ont été les victimes. Si vous me trouvez par trop injuste de ne citer que le mauvais côté de cette école, dites-vous bien que je ne parle ici que de ce que j'en ai connu...

Lorsque je me tourne à nouveau vers ces quinze années de scolarité gâchée, je ne puis m'empêcher de contempler avec horreur le vide qu'elles ont laissé en moi. Je n'ai rien appris, rien retenu, qu'une longue suite de vexations, de traumatismes profonds, de révoltes impuissantes.

Je me souviens de cette vie qui m'emplissait par ondes grandissantes et qui faisait qu'à chaque fois que je voulais me redresser, je me cognais au cadre qui me maintenait à genoux.

Oh ! quelle honte infinie n'ai-je ressenti, lorsque je me suis aperçu que je ne savais pas à l'encontre de mes camarades que j'enviais tant, marcher à genoux. Et mon être tout entier s'y refusait !

Heureusement, il y avait ces belles journées d'école buissonnière où j'allais me réfugier dans la nature. Ces journées étaient pour moi, baignées d'une lumière qui m'inondait comme une tendre caresse maternelle. Reliés à elles il y avait ces beaux moments de classe où mon esprit s'évadait au-delà des murs pour me mener vers ce à quoi j'aspirais tant.

Mais il y avait, à ces joies éphémères, de violents contre-coups.

Alors que dans la classe je n'avais laissé de moi, assis sur un banc, que mon pauvre corps, réagissant en automatismes, l'interrogation, à la vitesse d'une gifle, m'atteignait de plein fouet. Et à chaque fois j'étais sonné. Je reprenais mon souffle très lentement, à la grande joie de mes professeurs et de mes camarades. Lorsque mes yeux accomodaient à nouveau, je me retrouvais tout penaud au milieu d'une classe pétrifiée devant le spectacle que j'offrais. Dans les yeux des professeurs, de mes camarades, même les meilleurs (ceux qui m'appréciaient en dehors de l'école) je lisais la même ironie, les mêmes sarcasmes, le même mépris.

J'étouffais, alors, d'angoisse et de honte. Ces scènes devinrent de plus en plus fréquentes, car cet état de rêverie devint presque constant. A la maison, même, il y avait des devoirs et des leçons. Je restais des heures devant mes cahiers, incapable de tracer une ligne, m'évadant continuellement hors de moi-même, tenaillé, par une angoisse quasi-permanente, qui envahissait jusqu'à mes nuits de cauchemars.

Devant la réprobation totale (scolaire et familiale), je me persuadais petit à petit que j'étais bête et que je n'y pouvais rien. Pourtant quelque chose en moi hurlait sans cesse. Pour apaiser ce sentiment, je me mis à falsifier mes

notes, à devenir expert dans l'art de copier. Ce qui fit que je continuais à passer de classe jusqu'en seconde où mon état s'aggrava et où la chance joua contre moi.

Je fus renvoyé du lycée (ou plutôt, suivant la formule hypocrite : *orienté*. Vers où? Je n'en sais rien! On ne me l'a jamais dit!) N'ayant plus aucun recours, je pris ma destinée en main et m'enfuis de chez moi vers la seule chose qui comptait encore pour moi : la nature. Je vécus plusieurs mois au fond des bois, ne voyant que quelques rares paysans, chez qui j'allais chercher ma subsistance. Cela me fut salutaire, car je me retrouvais, pour la première fois depuis l'âge de cinq ans.

Je sais maintenant ce qui me serait arrivé si je n'avais pas tant aimé la nature...

Il n'y a pas longtemps, j'ai revu quelques-uns de ces camarades que j'admirais tant parce qu'ils savaient marcher à genoux. Ils avaient tous un « bel avenir devant eux ».

Ils m'ont ébahi par leur adresse ; car non seulement ils savaient encore marcher à genoux, mais ils savaient aussi courir, sauter et faire la pirouette. Et moi qui tremblais encore sur mes jambes mal assurées, j'ai eu le vertige et j'ai eu peur en constatant qu'au-delà de leurs cuisses musclées, leurs mollets, leurs chevilles et leurs pieds étaient tellement atrophiés que je me suis demandé, s'ils arriveraient à se mettre debout, s'ils le voulaient un jour.



Si je suis devenu instituteur, c'est parce que je pensais que toute ma vie serait gâchée si je n'arrivais pas à

démystifier la source de ce qui m'avait tant fait souffrir.

Mais, lâché dans une école parisienne comme suppléant, j'ai voulu dès le premier jour me tenir sur mes pieds et ce sont mes élèves qui m'ont étendu à terre. Cela a été dur, très dur, car à chaque fois que je tentai de me relever, je retombai face contre terre. Il me fallait trouver une solution et vite ou abandonner...

C'est alors que j'ai découvert l'École Moderne. Ne croyez surtout pas que je m'y sois jeté tête baissée. J'ai d'abord été extrêmement méfiant.

Mais lorsque j'ai découvert qu'au milieu des enfants je pouvais rester moi-même sans tomber et que j'ai vu en eux s'allumer des lueurs prometteuses, je n'ai plus hésité, j'ai foncé. J'ai tellement foncé que j'ai abandonné l'école caserne pour une classe unique de montagne, et cela afin de réunir les conditions optima. Cette pédagogie allait tellement dans le sens de mon être tout entier, que je l'ai utilisée de toutes mes forces. Ce que j'ai vu durant les trois années qui suivirent, je m'en souviendrai toujours.

J'ai vu des enfants qui marchaient à genoux, se relever, marcher et courir. J'ai vu de jeunes élèves arriver à l'école sur leurs pieds et grâce aux apprentissages naturels, ne jamais mettre le genoux à terre, mais au contraire continuer à s'élever sans rien perdre de leur personnalité. (Il y a bien quelques enfants déjà durement touchés que je n'ai pas vu se relever. Mais peut-être est-ce parce que j'étais encore moi-même trop vacillant? Et que je ne savais comment leur faire comprendre que c'était à eux de se relever).

J'ai vu des choses si merveilleuses par

ces enfants se servant des outils comme instruments d'émancipation, de ces choses, qu'inconsciemment, j'avais tant désiré faire enfant. Comme par exemple peindre librement, lire pour répondre à un besoin d'aller au-delà d'eux-mêmes, écrire pour se libérer, filmer pour exprimer; que j'ai voulu pour moi-même, suivant leurs processus naturels redécouvrir les moyens d'expression à travers les instruments qui m'avaient asservi.

Cette redécouverte est pour moi une révélation extraordinaire. Et c'est ici en Algérie que j'en ressens tous les effets.

Sur le plan scolaire, nos conditions de travail sont très dures. Chaque jour, deux à trois classes de 40 élèves et plus se succèdent devant nous. Nous devons souvent voir chaque jour cent visages différents. Cela est dur et éprouvant pour nous qui voulons connaître les enfants un par un.

Nous avons beau tenter de perfectionner nos classes en utilisant : planings, boîtes enseignantes, une organisation poussée, suivant la pédagogie Freinet, nous restons impuissants devant ce sentiment angoissant : *connaître chaque enfant, donner à chacun sa part d'amour!*

Nous savons que nous ne tiendrons que difficilement à ce régime. Mais quelque chose nous réconforte, en pensant que les enfants à qui nous avons permis de se tenir sur leurs jambes, ne retomberont jamais à genoux.

Mais ce qu'il y a de formidable dans ce pays, c'est que nous sommes autant à l'école que nos élèves. Il n'y a qu'à regarder autour de nous, pour recevoir une grande leçon d'humanité.

Il y a des hommes qui crient aux autres : « *Relevez-vous!* » Mais beaucoup ne le peuvent plus. On essaie de les mettre debout de force et ils s'effondrent. Leurs membres sont trop atrophiés, la charge héritée trop lourde.

Il y en a d'autres qui se lèvent, marchent et relèvent la tête. Et l'on s'aperçoit, dans la plupart des cas que ceux qui marchent ne sont en général ni agrégés, ni licenciés, ni bacheliers, mais des hommes simples et directs.

Et puis au milieu de tous ces hommes qui se redressent face à la lumière, il y en a qui sont là, debout et vous regardent droit dans les yeux et vous comprenez que ceux-là, n'ont jamais

depuis qu'ils savent marcher, sali leurs genoux.

Les enfants algériens d'aujourd'hui, sont aussi de cette trempe. L'enseignement traditionnel ne peut plus les plier, et c'est lui qui craque de partout. L'on commence à s'en émouvoir et à s'inquiéter.

Jamais je n'ai senti comme ici, comme maintenant, la nécessité de l'Ecole Moderne pour la formation de l'homme et du citoyen de demain, en l'enfant d'aujourd'hui. Car lui seul porte en puissance la promesse de réussite des expériences socialistes.

MICHEL TABET

NOS RELATIONS AVEC LE SNI

Un incident grave nous oppose actuellement au SNI, au niveau des responsables nationaux. La publicité payante pour nos *BT*, qui devait paraître le 30 janvier 1965 dans *L'Ecole Libératrice*, a été refusée. Ce refus nous porte un grave tort pour la campagne en cours. Cette véritable sanction fait sans doute suite aux mises au point que nous avons dû faire, en particulier dans *L'Educateur* n° 5.

Notre camarade Guillaume, de Toulouse, qui depuis deux ans essaie d'établir entre le SNI et nous, le climat que nous souhaiterions connaître, s'emploie actuellement à obtenir enfin l'ouverture d'un dialogue afin de dissiper des incompréhensions dont nous ne parvenons pas à discerner les motifs.

Soucieux de contribuer à une véritable union des forces laïques, sans exclusive, nous ferons le maximum pour tenter d'éviter une rupture qui ne servirait ni la cause de l'école publique, ni celle du syndicalisme à laquelle sont attachés la grande majorité de nos militants. Il appartient à nos adhérents qui se sentent à l'aise dans le SNI au niveau des sections départementales d'obtenir l'ouverture d'un débat plus large afin qu'un même esprit de compréhension règne à l'échelon national.

Nous vous tiendrons au courant des suites du différent que nous connaissons en ce moment. Notre camarade Guillaume a accepté de faire éventuellement le point de ses interventions passées afin que chacun puisse se faire une opinion objective sur ce problème qui nous préoccupe depuis de longues années et que nous voulons résoudre rapidement d'une manière ou d'une autre.

PS. *Entre temps une lettre officielle de Desvalois confirme le différent et annonce que le SNI ne sera pas représenté à Brest, au congrès de l'Ecole Moderne ...*

Notre collection BT

Propagande et publicité

par
André PÉRÉ

A notre époque où l'économie prime toute activité, il est difficile, pour les éditions de l'ICEM, de soutenir les efforts de la concurrence commerciale.

Certes, au cours des stages régionaux ou des congrès nationaux, beaucoup de collègues prennent contact avec les techniques, s'enthousiasment pour les principes pédagogiques et veulent s'initier à l'emploi du matériel. Mais, replongés dans l'atmosphère déprimante d'une école où les nombreuses classes pratiquent les méthodes traditionnelles ou isolés dans un poste de campagne, certains ne savent comment démarrer sur les sentiers inconnus de la pédagogie moderne. Malgré l'activité, parfois sporadique du groupe départemental (quand il existe), et le parrainage (encore à l'état expérimental), le débutant, rivé par la nécessité des tâches quotidiennes, se sent souvent seul. Il faut essayer de l'atteindre... et de l'aider.

Les grandes firmes d'éditions, qui ne voient dans le manuel scolaire ou le matériel pédagogique que de la marchandise à écouler, ont pour faciliter leur publicité des noms ronflants qui, depuis des décades, sont, soi-disant, au service de l'enseignement. Les dernières venues dans la jungle des éditions scolaires accordent de sérieuses ristournes à leurs représentants qui peuvent se déplacer jusqu'aux écoles les plus éloignées et faire miroiter au maître sans défense les avantages du dernier manuel de grammaire vantant toutes les subtilités du complément d'attribution ou du tableau inégalé pour l'étude de la multiplication.

Comment lutter devant l'invasion des livres aux illustrations alléchantes, aux systèmes nouveaux pour apprendre aussi bien les opérations que les os du squelette ou les affluents de nos grands fleuves ?

J'estime nos efforts de propagande un peu trop dispersés devant la prolifération des techniques de l'Ecole Moderne et je persiste à croire qu'on pourrait surtout axer notre publicité vers la réalisation ICEM susceptible d'intéresser la grande masse de nos collègues, surtout s'ils ne sont ni partisans, ni familiarisés avec les techniques Freinet : les *Bibliothèques de Travail* qui recueillent l'approbation des maîtres de l'Ecole traditionnelle.

Le Groupe gersois, dont l'existence a connu des alternatives diverses, croit utile de signaler les diverses formes de sa campagne de publicité en faveur de la magnifique collection des *BT*.

Chaque bulletin de la Section Départementale du SNI publie une page consacrée aux dernières *BT* et *SBT* sorties.

Les comptes rendus de réunion du Groupe sont donnés à la presse régionale avec l'indication des *BT* parues récemment.

Chaque événement de la vie universitaire départementale est mis à profit pour faire connaître les éditions de l'ICEM : un stand CEL est installé à l'entrée de la salle de réunion de la Section Syndicale, de la Fédération des Œuvres Laïques de l'Office des Coopératives, du Groupe Eclaireur de France, etc...

Le Centre Départemental de Documentation Pédagogique, la Bibliothèque Municipale, l'Union des Associations Familiales, la Caisse d'Épargne, abonnées aux *BT* mettent les collections dans la salle d'attente du public.

Certains sujets de *BT* se rapportant à l'actualité régionale ont été déposés aux endroits fréquentés par les maîtres et les élèves : *Le Pays Basque* (n° 423) au Centre d'accueil de la FOL du Gers à Hendaye, *Le Rousillon en 1659* (n° 512) et *Les Danses catalanes*, au

Centre d'accueil de Banyuls, *Le ski*, *La Neste, torrent pyrénéen*, *Le Pic du Midi de Bigorre* à l'Office de Tourisme de la station pyrénéenne de St-Lary, ainsi que dans les diverses colonies de vacances de la Vallée d'Aure. Le Musée de Montmaurin a un dépôt de la *Villa gallo-romaine* (n° 294-295). Le responsable du Groupe passe à ses collègues auscitains, à titre de prêt (il y a quelque perte évidemment), les *BT* dont ils peuvent avoir besoin pour illustrer leurs leçons traditionnelles. Voici à titre d'exemple les *BT* prêtées à un Cours Moyen, lors de la dernière semaine de janvier :

Centre d'intérêt : l'Hiver : *BT L'hiver* (392) ; *Le ski* ; *Le déneigement*. *SBT : L'hiver* (73)

Histoire : *La Renaissance* (368) ; *Léonard de Vinci* (405)

Sciences : *Les roches* ; *La chaux* (482)
Lors des obsèques de W. Churchill, le CEG (et des parents d'élèves) m'ont demandé : *John, enfant de Londres* (520) et *La Tamise* (551).

Il n'est pas de semaine où un événement scolaire, local, national ou mondial ne donne l'occasion d'ouvrir une *BT*. Il faut le faire savoir aux collègues traditionnels d'abord, aux parents d'élèves, à la presse locale et régionale qui, dans le cours d'un compte rendu sportif, d'un voyage de Coopérative scolaire, de classes de neige, peut faire allusion à une *BT*.

Cette diffusion systématique poursuivie depuis plusieurs années par le Groupe Gersois de l'Ecole Moderne a-t-elle donné des résultats ? Les chiffres répondent.

Le Gers, quatre-vingt troisième département de France au point de vue population (182 264 habitants), compte 112 abonnés aux *BT* sur 530 écoles. Une école sur 5. Qui dit mieux ?

A. PERE

La modernisation pédagogique en Belgique

par

Lucienne BALESSÉ

Mon cher FREINET

Je réponds à ta lettre au sujet de directives ministérielles concernant l'enseignement primaire de l'Etat en Belgique.

J'ai entrepris la mise au point que tu as lue dans notre revue n° 10, (1) et qui continuera dans les deux numéros suivants, parce que, contrairement à ce que tu as l'air de penser, les circulaires qui émanent de notre département de l'Instruction Publique ne sont pas toujours dans la ligne de l'Ecole Moderne. Cela peut très bien t'étonner puisque notre Plan d'Etudes officiel, lui, est tout à fait dans l'esprit de la pédagogie Freinet.

La circulaire en question concerne l'emploi du temps et la préparation du travail de la classe. A ce sujet, les directives du Plan d'Etudes laissent beaucoup d'initiatives aux maîtres puisqu'elles préconisent un enseignement organisé à partir de l'intérêt, sans cloisonnement de branches et qui tient compte des réactions des enfants. Elles conseillent une grande souplesse dans l'emploi du temps, sans divisions fixes mais réparti selon les exigences particulières de la classe. Tandis que la circulaire parue à la rentrée scolaire de cette année demande pour les deux premiers degrés de l'école primaire, c'est-à-dire pour les quatre premières années (de 6 à 10 ans) l'établissement d'un horaire prévoyant des leçons de 25 minutes. Elle insiste sur l'obligation de respecter cette division du temps et recommande que les périodes qui se suivent ne soient pas affectées à une même discipline. Elle prévoit, en outre, la préparation des leçons sur fiches afin de pouvoir reprendre

(1) "Education populaire"
Revue mensuelle 12 F par an.

celles-ci d'année en année ainsi que des répartitions de matières qui permettent de faire le point à tout moment. Y seraient indiqués au jour le jour : les résultats obtenus, le degré de la connaissance acquise. Ce qui n'a pu être vu et ce qui est à revoir.

Nous savons qu'il y a eu des erreurs et des négligences dans l'interprétation de la liberté d'organisation des classes accordée par le Plan d'Etudes. Toimême tu as senti la nécessité de rappeler dans *L'Edicateur* l'importance d'une préparation lointaine et journalière de la classe ainsi que d'une répartition concertée du travail grâce aux plans, tout cela naturellement dans l'esprit des techniques de l'Ecole Moderne que j'ai d'ailleurs signalé dans la mise au point.

Les initiateurs du Plan d'Etudes de 1936 avaient renouvelé leurs conceptions éducatives en étudiant les psychologues et surtout à la lumière des expériences de pédagogues d'avant-garde. S'ils avaient cité le nom de ceux-ci, il est à peu près certain que le Plan n'aurait pas vu le jour. Cependant, au cours des conférences pédagogiques auxquelles j'ai assisté de 1936 à 1945, l'Inspecteur principal Jeunhomme, que l'on appelle volontiers chez nous le Père du Plan d'Etudes, lorsqu'il commentait celui-ci, a maintes fois cité Decroly, John Dewey et aussi son ami Freinet. Actuellement, l'Inspecteur Fernand Dubois, toujours actif malgré ses soixante-dix ans passés, répond chaque fois que l'on aborde cette question : « *Tout le monde sait bien que Freinet est le plus grand pédagogue du monde* ».

Pour nous, les quelques éducateurs techniques Freinet qui avions, vers 1932, introduit à peu près comme un outil clandestin la presse achetée à

St-Paul, la parution de ce Plan fut une réelle libération, presque une réhabilitation. On pouvait y lire, il y a donc déjà trente ans, ces quelques lignes que j'extrais parmi tant d'autres qui expriment les principes de notre Ecole Moderne :

« ...Le premier souci de l'école doit être de concentrer tout l'effort sur la formation de la pensée et son expression par la langue. Apprendre à l'enfant à exprimer librement et correctement des idées justes et personnelles, tel est le but.

L'Ecole se doit d'exercer une action éducative, de stimuler des intérêts, de révéler des valeurs, afin de provoquer la libération spirituelle et l'élévation de l'âme. Nous voulons faire de nos enfants non des puits mais des sources jaillissantes et les préparer au gouvernement de leur pensée comme à celui de leur conduite.

L'enfant exprimera par la parole et l'écriture ce qu'il a vu, constaté et expérimenté. Mais les autres moyens d'expression, tels que le dessin, le modelage et le travail manuel, ne seront pas négligés. Ainsi, toute une série d'intérêts jaillissent et gravitent autour d'une idée et un beau travail d'association et de concentration se fait en profondeur.

Le programme des connaissances est un plan de travail duquel le maître tâchera de se rapprocher le mieux qu'il pourra, ou qu'il dépassera selon les circonstances.

L'utilisation judicieuse de la géographie et de l'histoire fournira (ici) deux grandes ressources : par des chemins attrayants et directs, l'expérience personnelle de l'enfant ira s'élargissant, forme d'obser-



vation qui pousse à la recherche, l'examen et l'explication des documents. Les échanges interscolaires, si on peut les établir seront ici d'un grand secours.

Nous engageons vivement le personnel enseignant à se mettre en rapport avec ceux de leurs collègues qui ont institué des coopératives scolaires.

Les Coopératives scolaires.

Indépendamment des avantages matériels qu'elle procure, la coopérative scolaire est une école de solidarité, d'entraide et de civisme. Elle inspire aux écoliers le goût du travail personnel et le sens social en développant la conscience des devoirs et des responsabilités.

L'Imprimerie à l'Ecole.

Cette technique nouvelle est bien connue et l'expérience a montré que les enfants se livraient à la composition avec un entrain étonnant et une agilité remarquable. L'imprimerie apporte de la vie disciplinée en classe. Dans quelques-unes de nos écoles, les enfants composent et

impriment de gentilles petites revues. Les maîtres se félicitent de la portée éducative de l'imprimerie au point de vue de l'écriture, de l'orthographe et de l'apprentissage de la lecture.

Depuis, un nouveau Plan d'Etudes a paru en 1958. Il ne remplace pas le précédent, tout ce que contient le Plan de 1936 reste rigoureusement d'application. Celui de 1958 a repris et consolidé les mêmes directives générales mais il a voulu en préciser la lettre et est arrivé ainsi à orienter peut-être trop l'application pédagogique laissée d'abord à l'initiative des maîtres.

Bien sûr, l'inévitable devait se produire. La plupart des maîtres, non informés des techniques de l'Ecole Moderne, se trouvaient dans des classes traditionnelles sans équipement matériel, sans cadre capable de les initier pratiquement ; ils se sont contentés de quelques nouvelles étiquettes et n'ont rien réalisé de valable pour moderniser l'esprit de leur enseignement. Le Plan d'Etudes de 1958 a précisé plusieurs procédés, entre autres, la pratique du texte libre et de la correspondance interscolaire, mais malgré tout, on n'a pas pu y exposer un ensemble de techniques éducatives suffisant. Il est d'ailleurs question actuellement de l'amender encore et de s'attaquer cette fois au programme même des connaissances. En tout cas, jusqu'ici, les instituteurs Ecole Moderne sont persuadés qu'en pratiquant les techniques Freinet, ils appliquent au mieux le Plan d'Etudes et qu'il n'est pas possible sans elles d'introduire dans les classes la motivation du travail et les contacts humains qui amènent l'esprit de dépassement individuel et de solidarité nécessaire à l'épanouissement de l'enfant. Mais les maîtres traditionnels peuvent également trouver dans le Plan d'Etudes, la justification de leur travail. Et,

certains esprits hostiles à la modernisation, profitent de cette ambivalence pour faire valoir la nécessité d'orienter et de répartir de l'extérieur le travail des classes. Cela donne audience à des circulaires dans le genre de celle qui nous occupe. Il faut préciser que cette dernière ne s'adresse qu'aux instituteurs primaires de l'Etat.

Quelle a été leur réaction ?

Les instituteurs E.M., convaincus, n'ont rien changé à leur façon de travailler, ils en discutent avec leur inspecteur ou usent de faux-fuyants, selon l'attitude de celui-ci. Malgré tout, la situation devient critique pour certains camarades, il suffit de lire les quelques lignes que j'extraits d'une lettre de J. Auverdin, reçue à l'instant :

« Me voici dans l'obligation (nouveau professeur de pédagogie) de donner des sujets de leçon, huit jours avant, avec des périodes de 25 minutes et durant ces 25 minutes, un roulement de deux ou trois normaliens, ceci afin de maintenir ces jeunes gens en activité!

Je ne sais vraiment plus comment je vais organiser ma classe pour pouvoir travailler encore un peu. Quand je pense que sur la matinée, mes enfants passent et changent 18 fois de régime! Et en plus les normaliens de 3^e année et les expérimentaux! Nos enfants vont devenir farouchement nerveux! Que faire ? »

Les indifférents copient quelques recettes de-ci de-là, font des préparations de façade et ne s'inquiètent guère de l'avis de l'inspection. Les travailleurs consciencieux s'essouffent pour suivre les prescriptions, s'affolent, cherchent des conseils, de l'aide. Ils perdent du temps et peuvent s'éloigner de la bonne voie. J'ai voulu leur montrer que notre travail E.M. peut très bien, en assouplissant l'horaire, satisfaire les désirs de leur inspecteur en ce qui concerne les fiches de préparation et les plans de travail.

Néanmoins, j'ai posé la question suivante à notre président du groupe belge, R. Spanoghe, Inspecteur principal de Bruxelles :

« Comment peut-on expliquer que des circulaires contraire à l'esprit du Plan d'Etudes soient publiées à titre de directives pour l'application de celui-ci ? »

Ces erreurs et ces contradictions s'expliquent par l'absence d'unité qui caractérise l'organisation de notre enseignement primaire belge. Nous possédons plusieurs types d'écoles primaires. Certaines dépendent de l'Etat, certaines dépendent des communes et des provinces. Dans ces trois genres d'écoles, les unes sont des écoles primaires autonomes, les autres, des écoles primaires préparatoires aux lycées et athénées, d'autres encore, sont des écoles primaires d'application annexées aux Ecoles Normales. Seules, les écoles de l'Etat doivent obligatoirement appliquer le Plan d'Etudes. Les communes et les provinces sont libres de l'imposer ou d'établir leur propre programme. De plus l'Etat dispose de plusieurs types d'inspecteurs pour contrôler le travail de ces écoles. Ceux-ci relèvent soit de la Direction Générale de l'Enseignement Primaire soit de la Direction Générale de l'Enseignement Moyen et Normal.

Lors des semaines d'information et de perfectionnement pédagogiques organisées en 1964 dans les Ecoles Normales de l'Etat par le Ministère de l'Education Nationale et de la Culture, R. Spanoghe a souligné cette anomalie et a revendiqué l'unité de notre enseignement primaire en ces termes :

« Cet ensemble varié d'écoles soumises à des influences différentes est préjudiciable au progrès pédagogique.

Nous connaissons le trouble qu'apporte au sein du personnel enseignant des écoles communales, l'ouverture d'une section préparatoire à un Athénée ou

Lycée d'Etat, dans le voisinage.

Nous connaissons aussi la propension des parents à retirer, au seuil du 3^e degré, leurs enfants à d'excellents instituteurs communaux, pour les placer dans les sections préparatoires, alors qu'ils sont dans l'ignorance totale de la valeur du nouveau maître auquel ils confient leurs enfants.

Ces pratiques font un tort immense à la propagation de la pédagogie moderne. Il n'est d'ailleurs pas rare de voir les institutions d'enseignement secondaire mener le recrutement en faveur de leur section préparatoire en conseillant aux parents : « Mettez vos enfants chez nous, nous les formerons selon les bonnes méthodes anciennes, celles d'après lesquelles vous-mêmes avez été formés ».

Nous demandons à Monsieur le Ministre, avec insistance, de supprimer ces anomalies et ces incohérences dans le plus bref délai.

Il faut réaliser, sans retard, l'unité de notre enseignement primaire.

Toute école primaire doit devenir une école autonome avec un chef à responsabilité entière.

Toutes les écoles primaires doivent avoir une seule doctrine : celle du Plan d'Etudes et tous les instituteurs doivent être mis dans l'obligation de prendre part aux conférences pédagogiques.

Notons ici que le Plan d'Etudes primaire n'a été admis dans le cadre de la Réforme de l'Enseignement moyen qu'en 1948, c'est-à-dire 12 ans après sa parution.

En résumé :

Nous réclamons la réalisation immédiate de l'unité de l'enseignement primaire. Nous réclamons pour l'enseignement primaire :

- Un seul type de maître ;
- une seule doctrine ;
- une seule Administration et
- une seule Inspection relevant de cette Administration. »

Lucienne BALESE

La vie de notre mouvement

LA VIE DE NOS GROUPES DEPARTEMENTAUX

Nous avons sans doute le tort de ne pas en parler plus souvent dans notre revue. Il nous faudrait ici une rubrique spéciale avec un rédacteur spécialisé qui noterait les événements essentiels de la vie de nos groupes.

Nous avons il est vrai notre revue intérieure *Techniques de Vie* qui maintient les contacts entre responsables, mais il serait bon que nos responsables sachent qu'ils ne sont plus seuls, et que leurs travaux, nos travaux, trouvent partout une excellente résonance.

Il y a, dans tous les départements, l'activité normale de liaison entre camarades, de formation des nouveaux, de visites de classes, de démonstration aux normaliens, etc... Avec les circulaires ministérielles des Classes de Transition, les Inspecteurs eux-mêmes ont fait couramment appel à nos camarades et la collaboration avec les sections de l'OCCE et des CEMEA est très cordiale.

Nos camarades font partout le maximum.

Mais il est un autre aspect, plus spectaculaire : visites de classes avec reportages illustrés, parfois très importants dans les journaux locaux (série d'articles sur l'Ecole Plein Air de Nîmes dans le *Midi Libre* — reportage illustré à l'Ecole de Marestaing (Gers), que dirige M^{me} Paul, et qui enlève les premiers prix à tous les concours. Multiples succès dans tous les concours du Sud-Ouest de nos camarades du Tarn, M^{me} Cauquil en tête, exposition de St-Etienne organisée par nos amis Bermond, etc...).

C'est pour nous la meilleure propagande qu'on sache dans la presse que les Ecoles Freinet sont les meilleures écoles.

Nous avons tant de richesses que nous n'avons même plus le temps d'en faire le compte, ou bien alors nous n'irions pas de l'avant.

Et nous voulons continuer à créer.

C. F.

Morain « Lescout » Jégou (Gers).

Classe genre classe de plein air, en IMP, garçons 10-11 ans, cherche des classes qui voudraient correspondre au sujet *des fourmis*.

Photos, échanges par bande magnétique possible.

Peut indiquer, de façons précises, des procédés d'observation, entre autre par fourmières artificielles, horizontales et verticales.

SBT « Villes du Monde »

Merci aux camarades qui pourraient m'adresser des textes d'auteurs sur les villes suivantes :

Anchorage ou Nome (Alaska), Calcutta, New Delhi, Nairobi, Nouachtoll, Genève, Pékin, Tokio, Mexico, Istamboul, Brasilia, Caracas, Montréal, San Francisco.

PERE, Route de Pessan, Aude.

CONTRE L'OBLIGATION D'APPRENTIS- SAGE DE CHANTS GUERRIERS

La section du Jura du SNI a voté dernièrement une motion s'élevant contre l'obligation faite aux instituteurs d'enseigner des chants dits « patriotiques » qui en réalité ne sont que des appels au meurtre, des cris de haine et de vengeance.

Cette motion dit notamment :

« ...Ces couplets sanguinaires, enrobés de musique guerrière, composés pour des temps anormaux, et dans des circonstances particulières, ne peuvent que nuire à l'éducation normale de la jeunesse... »

Les enseignants jurassiens « protestent énergiquement contre cette méthode des gouvernants qui consiste à traumatiser le cerveau de l'enfant, à l'encombrer des horreurs du passé, à annihiler la réflexion et détruire en l'être humain son pouvoir de fraternité.

Ils déclarent que l'obligation d'un tel enseignement est une insulte aux éducateurs, à la morale et à la dignité humaine.

Ils considèrent qu'il est inadmissible que la France réponde par des cris de haine et par l'appel au meurtre, au courant progressif d'entente internationale, et qu'il est plus inadmissible encore que ce soient les enfants que l'on choisisse pour clamer cette démente sanguinaire.

Ils demandent d'abord l'abolition de cette obligation et ensuite que soit présentée aux maîtres une liste de chants mettant l'art musical au service d'un idéal de Paix.

Ex. : Chant Mondial de la Paix (Derches-Meunier)».

UN HEUREUX EVENEMENT POUR LA FIMEM

C'est avec joie que nous saluons la parution en langue allemande de *L'Ecole Moderne Française*, dans la collection « Shoningh », où Freinet voisine avec les plus célèbres pédagogues de tous les temps et de tous les pays.

La traduction a été réalisée par le Dr Jorg, que de nombreux camarades connaissent bien pour l'avoir rencontré soit dans nos Congrès soit aux journées de Vence.

Le Dr Jorg qui mérite toutes nos félicitations pour ce travail qui fera autorité dans les pays de langue allemande a réuni dans un même volume l'ouvrage que nous venons de citer, un court historique de la pensée de Freinet et de notre mouvement, un aperçu sur l'enseignement tel qu'il est organisé en France et enfin une biographie de Freinet qu'il situe dans le cours des événements pédagogiques et politiques des dernières années.

Comme nous nous sentons au sein de la FIMEM dans une grande famille qui depuis longtemps déjà ne connaît plus les frontières nous sommes heureux de constater qu'une fois de plus c'est un professeur de pédagogie non français qui s'est penché sur la pensée et sur toute l'œuvre de Freinet et du mouvement de l'Ecole Moderne. Nous attendons avec patience le professeur de pédagogie français qui voudra bien s'intéresser à Freinet et aux idées que grâce à sa ténacité il a répandu parmi les enseignants de notre pays.

Que le Dr Jorg soit donc très sincèrement remercié pour sa tâche immense, pour sa compétence, son dévouement et la fidélité avec laquelle il a traduit en langue allemande la pensée de Freinet.

Nous reviendrons ultérieurement sur certains passages essentiels de ce livre qui fait date dans la pédagogie internationale.

Ch. RAUSCHER

L
I
V
R
E
S

ET REVUES

Les revues

DOSSIERS DOCUMENTAIRES DE L'IPN

Nous avons constaté à diverses reprises que l'Institut Pédagogique National qui, pour certaines de nos réalisations s'intéresse à nos travaux et les encourage, nous oublie toujours lorsqu'il s'agit de références à nos livres et revues.

Ce n'est pourtant pas faute de faire de multiples services de nos publications à l'IPN. Hélas ! sans vouloir jouer aux martyres, nous sommes bien obligés de constater qu'aucune mention ni de nos livres ni de nos diverses publications n'est faite ni dans *l'Ecole Libératrice*, ni dans *l'Education Nationale*, ni dans les diverses publications de l'IPN.

Nous n'avons encore aucun compte rendu de presse de mon livre sur *la programmation*, pourtant si original et si prometteur d'avenir.

Nous enregistrons.

C. F.

La revue *Repères* de l'Institut Pédagogique National (n° 5), publie une étude sur les *Adultes et la méthode d'Instruction Programmée*.

Les principes en sont les mêmes qu'il s'agisse d'adultes, d'adolescents ou d'enfants.

L'auteur note les mêmes observations que nous signalons sur notre livre sur *La programmation*, mais sans connaître notre propre expérience. Il conclut :

« Un professeur — pour qui que ce soit : élèves ou adultes — est irremplaçable. La méthode de l'instruction programmée facilite le travail de l'isolé, facilite le travail du professeur. On peut imaginer, dans un avenir proche, l'adulte travaillant seul avec un document programmé, et retrouvant, à intervalles réguliers, le professeur qui saura, par vocation, compenser le monolithisme de cette méthode analytique ».

Dans *Syndicalisme Universitaire* de 27 janvier, J. Natanson conclut une étude fort nourrie sur la « *Mutation Pédagogique* » par cette définition de la Révolution pédagogique :

« Je me demande si nous n'avons pas tort de passer notre temps à critiquer les initiatives ministérielles et administratives, voire à réclamer de telles initiatives, des réformes, des instructions, des programmes. Ne devrions-nous pas essayer, à tous les échelons, de nous demander une bonne fois ce que nous pouvons faire avec les enfants qui nous sont donnés, tels qu'ils sont ? Ne devrions-nous pas, au lieu de gémir sur les programmes, nous demander ce que nos élèves peuvent apprendre ? Et au lieu de nous réfugier derrière les examens, nous arranger pour en faire des instruments de vérification des aptitudes ? Et si nous pensons qu'on ne peut pas faire du travail sérieux avec 50 élèves pendant 4 heures, pourquoi ne pas décider que nous prendrons 25 élèves pendant 2 heures ?

Ce qu'il faut pour résoudre la crise actuelle, c'est, encore une fois, une prise de conscience de nos responsabilités d'éducateurs et de notre devoir d'inventer les moyens de faire face à ces responsabilités. Cesser de nous appuyer sur notre savoir, notre dignité, notre stabilité de fonctionnaires soumis à l'administration, respectueux des horaires, des programmes, des notes, des examens, de tout ce système rigide et sclérosé qui, souvent, nous empêche de voir la seule réalité qui compte en pédagogie : l'enfant. On peut rêver d'un régime idéal qui nous donnerait les moyens, les structures, les programmes que nous souhaitons. Cela ne serait qu'un cadre vide sans cette transformation radicale qui doit nous faire passer d'une pédagogie statique fondée sur le mythe de l'homme éternel à une pédagogie en recherche à la mesure de l'homme moderne. Sans cette mutation, il n'y aura pas de solution à la crise de l'éducation ».

Au Canada

La revue *Le Maître - L'Elève*, de Montréal (Canada) a modifié assez profondément sa formule, tenant compte sans doute de la résistance de la masse des éducateurs, qui s'ébranlent si lentement même quand les pouvoirs publics recommandent une pédagogie nouvelle.

La situation se présente un peu au Canada comme elle l'est en France : au sommet, des Commissions qui recommandent l'éducation active, mais à la base l'obstination à rester dans la tradition.

Un groupe *Association Québécoise pour l'Éducation Active* (AQEA) a été constitué avec la participation de nos adhérents et notamment de l'École Noël.

La revue *Le Maître* publie une charte de l'AQEA qui nous apparaît comme trop exclusivement théorique et qui aurait dû mentionner à notre avis la nécessité pour l'éducateur d'organiser une nouvelle vie scolaire basée sur le travail.

Le n° 13 de la revue publie l'interview que Pierre Billon avait recueillie de Freinet cet été à Vence.

La revue sort également le premier numéro de *Documentation pour la classe*, genre BT : *Kiktoriak enfant du Grand Nord*.

Nous souhaitons que les liens ne fassent que se resserrer entre l'AQEA et notre mouvement de l'École Moderne.

C. F.

LA VIE DES BETES n° 80, Mars 1965

Freinet a souvent signalé cette revue pour ses articles et pour les magnifiques photos documentaires qu'elle nous procure. Dans ce numéro, vous trouverez photos et textes qui complètent notre BT : *La chauve-souris*.

Mais ceci n'est qu'une indication et non le motif de notre rubrique.

A la campagne, les fils de paysans connaissent la marque et le type de l'auto à peine entrevue. Mais déjà pour eux les animaux sont devenus « des bêtes » et les plantes « de l'herbe ». Et nous voilà obligés de leur apprendre, d'après photos le nom de l'âne, du bouc ou de l'oie, aussi éloignés d'eux maintenant que l'éléphant et le lion, aussi peu connus que les reptiles de l'ère secondaire.

Vous lirez les deux articles : *Plaidoyer pour les ânes*, de M. Aimé Michel et : *Où donc nous mène cet abandon ?* de M. J. Robinet.

Leurs préoccupations, leurs sentiments sont les nôtres et nous devons les remercier de poser la question que nous voudrions poser : « Où donc nous mène l'abandon de la Nature ? »

P. CABANES

P.S. Ne croyez pas ces articles mélancoliques. Je suis certain que le premier vous plaira par sa verve caustique.

La Télévision

LA PEDIATRIE A LA TELEVISION

Il nous arrive souvent d'être déçus par la télévision, mais il faut rendre justice à une émission de la première semaine de janvier, organisée par Etienne Lalou et Ygor Barrère sur la pédiatrie.

Illustré par de nombreux montages, l'exposé fait par le Docteur Thieffry de l'hôpital St-Vincent-de-Paul, était clair, émouvant, sympathique et gardait de bout en bout l'unité de vue nécessaire à l'éducation complète d'un enfant.

Voici tout d'abord les prématurés dans la couveuse avec des réflexes de la période prénatale. Lors de la naissance normale on a mis en évidence des réflexes archaïques agissant sur la stature et le mouvement de l'enfant, automatismes qui se perdent quelques jours après pour se réapprendre plus tard par tâtonnement expérimental. Des cas variés de déficiences ont suivi. Le docteur soigne autant et même plus le mental que le physique.

Le moment le plus émouvant fut l'investigation menée près d'un enfant d'intelligence normale dont le travail scolaire est mauvais. Le docteur met l'enfant en confiance, puis fait un tour d'horizon familial, l'enfant « butte » sur le papa. Le docteur lui parle comme à un adulte, imagine des situations heureuses, mais une barre inconsciente reste sur le papa. La thérapie ne fut pas dévoilée, nous restons donc sur notre soif de connaître.

Quel dommage que de telles émissions ne soient pas suivies par l'ensemble des camarades ! Quel dommage qu'on ne puisse les reproduire à volonté ! Quel dommage que nous ne soyons pas liés à ces centres ! Quel dommage... (nous n'en finirions pas).

J'ai pris la liberté d'exprimer mon enthousiasme au Dr Thieffry qui formule son attitude en deux points : respecter

l'enfant et lui parler comme à un adulte. Deux points qui sont chers à Freinet et à ceux qui suivent sa pédagogie.

Henri Vrillon

Les livres

L'EVOLUTION BOTANIQUE

M.C. NOAILLES

(Le Rayon de la Science. Ed. du Seuil)

Dans sa préface, Etienne Lalou estime que « de tous les livres de la collection, ce 21^e paraît le plus proche d'une définition idéale de la vulgarisation ».

Sans rien sacrifier en effet de l'indispensable sûreté artistique, l'auteur raconte, comme en une amicale conversation, les caractéristiques et les variations des plantes étudiées. Rien de scolastique. Des histoires naturelles et vivantes qui se lisent comme un roman, et qui sont pour nous plus riches d'enseignements que les plus savants manuels.

C. F.

LE PEUPEMENT DU BASSIN DE L'ORB, DES ORIGINES A L'EPOQUE GALLO-ROMAINE

Robert GUIRAUD

Imp. Espic, 12 rue Gonzalez, Toulouse

Ce livre est la reproduction d'une importante thèse de doctorat présentée à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Toulouse.

Le Professeur Nougier présente l'ouvrage en disant tout le bien qu'il pense de l'œuvre ainsi réalisée :

« Robert Guiraud nous fait revivre la civilisation néolithique méditerranéenne de Cortailod, occupant les grottes, la civilisation chalcolithique des pasteurs campigiens, dont les activités quotidiennes se lient aux capelles et aux dolmens, aux drailles de transhumance dont « nous sommes les derniers qui pouvons encore les suivre ».

Félicitations à notre camarade.

C. F.

LES EMAUX D'ART

Roger PHILIPPON

Edité par *Coop-Educ*, 12 Bd Richard, Cholet (M.-et-L.)

La jeune Coopérative amie qui groupe des camarades qui cherchent ensemble à améliorer leur technique de céramique, vient d'éditer une intéressante brochure qui rendra de grands services aux possesseurs de fours.

Vous pouvez passer commande à Cholet.

**POUR CONNAITRE GRENOBLE**

Le Centre Régional de Documentation Pédagogique a pris la décision d'éditer une série de brochures didactiques destinées à faire connaître Grenoble, sous ses aspects historiques et actuels. Ces plaquettes destinées principalement aux enseignants et à leurs élèves, proposent des visites et des promenades dans le monde culturel, économique et social de notre ville. Cette collection dirigée par Monsieur Guillot, Inspecteur Primaire, chargé d'études, Monsieur Guillard, chargé d'études, et Monsieur Faure, comporte déjà deux brochures :

1^o) *Le Musée de peinture* : Madame Kueny offre à l'attention des visiteurs une série d'œuvres d'art qu'elle a choisies et commentées. Madame Kueny propose également aux Instituteurs et Professeurs des visites adaptées au temps dont ils disposent et à l'âge de leurs élèves.

2^o) *Les Archives Départementales* (M. Avezou, Conservateur en Chef des Archives) : même si l'on ne visite qu'à titre exceptionnel les Archives Départementales, chaque enseignant peut être appelé néan-à y effectuer des recherches historiques. Cette plaquette énumère succinctement la composition du fonds des Archives Départementales et indique la marche à suivre pour obtenir une documentation.

3^o) Dans la même collection, va paraître prochainement, grâce à la collaboration de Monsieur Breistroffer, Conservateur, le *Museum d'Histoire Naturelle*.

Ces brochures sont en vente au Centre Régional de Documentation Pédagogique, 25, boulevard Maréchal Foch à Grenoble (ouvert tous les jours de 9 à 12 heures, et de 14 à 18 heures, y compris le samedi).

N.B. : Prix des brochures :

— *Le Musée de Peinture* : 2 F

— *Les Archives Départementales* : 1 F

**L'ECOLE HEUREUSE (une révolution dans l'enseignement)**

André MAHE

Ed. Denoël, Paris

Cette révolution, c'est celle du *mi-temps pédagogique et sportif*, préconisé et expérimenté par le D^r Max Fourestier, complété depuis par les *classes de neige*.

Inutile de dire que nous approuvons sans réserve les principes de ces initiatives. Nous avons toujours dit nous-mêmes que la santé est la première condition du développement pédagogique. Si l'enfant est débile, s'il respire mal, s'il n'a pas de vigueur physique, le rendement scolaire, quelles que soient les méthodes, sera toujours décevant. Soignez et réparez ces déficiences et le progrès pédagogique montera en flèche.

C'est une conception élémentaire, malheureusement hélas ! inconnue encore par la masse des éducateurs et des parents.

Les camarades qui veulent se documenter sur l'expérience de Vanves liront donc ce livre. Ce que nous allons dire, n'est nullement une critique aux idées du D^r Fourestier, mais un complément pédagogique à son entreprise, dont il sent certainement la nécessité.

Que le mi-temps pédagogique aide les enfants à respirer, certainement. Mais si, pendant les heures scolaires qui pré-

cèdent ou qui suivent, ces mêmes enfants sont contraints à rester assis, dos courbé, à faire effort pour lire au tableau, à faire des travaux obsédants qui contrarient la libération qu'apporte le mi-temps, le résultat en sera sans nul doute atténué. Cela se comprend : si la classe contrarie le mi-temps, le résultat général s'en ressentira. Si la classe aidait le mi-temps le progrès en serait certainement plus sensible.

Nous avons vu fonctionner des classes de neige, ultra-traditionnelles, avec classe intégralement reconstituée, avec la même scolastique, y compris les punitions. On y faisait, là aussi, une leçon sur les raisins, alors que le paysage, le pays, les habitants offraient une moisson incalculable de richesses dont l'Ecole, faute d'une technique appropriée, ne savait pas profiter.

Si la pédagogie était adaptée aux classes de neige, les progrès scolaires, avec un nombre d'heures réduit, seraient définitivement démonstratifs.

L'expérience de Vanves a été démonstrative parce que le Dr Fourestier a pris des mesures incessantes, avec classes-témoins, pour établir statistiquement le progrès. Quand donc aurons-nous, nous, la possibilité matérielle et technique de démontrer, comme l'a fait le Dr Fourestier, que notre pédagogie libère le corps en libérant l'esprit ? C'est une voie différente, qui n'en est pas moins certaine. Une attitude commune nous en apporte l'élémentaire démonstration : l'enfant travaillant dans une classe traditionnelle se referme comme se flétrit une fleur : les épaules tombent en avant, la cage thoracique se rétrécit, la tête elle-même tombe en avant comme vaincue.

Regardez les enfants de nos classes : ils se présentent poitrine en avant, épaules en arrière, tête droite et décidée. Or, ce sont là des signes physiologiques que la médecine devrait mesurer pour en tirer des enseignements.

Or, il ne suffit pas de constater comme le font les pédagogues russes, que si « la capacité de travail des cellules corticales intéressées se trouve dépassée, il se produit une inhibition de défense », que l'école corrige par la récréation. Nous la corrigeons, nous, par un changement de pédagogie et de techniques qui réduisent la fatigue et suppriment le besoin de récréation.

Hélas ! le public des parents et des éducateurs semble absolument imperméable à ces considérations de bon sens, et même aux démonstrations les plus évidentes. L'auteur rappelle que les 6, 7 et 8 juillet 1959 s'est tenu à la Maison de l'UNESCO à Paris, le 3^e Congrès International d'Hygiène Scolaire et Universitaire, avec une représentation internationale des plus importantes. Toute notre pédagogie, comme celle du Dr Fourestier y a été unanimement recommandée. « Nul ne s'est levé pour défendre l'enseignement traditionnel ». Mais nul dans la presse n'y a fait écho. Ah ! s'il s'était agi d'un Congrès de marchands de vins ou de quelconques commerçants ! Ne nous étonnons pas si nos Congrès annuels souffrent de cette même indifférence que nous ne parvenons pas à secouer.

Cette constatation, sans nous décourager, nous montre à chaque instant la difficulté de la tâche que nous avons entreprise : remplacer l'école traditionnelle par une école moderne efficiente qui prépare en l'enfant l'homme de demain.

C. F.

FAIRE DES ADULTES

Paul OSTERRIETH

Collection Psychologie et Sciences humaines

Ed. Dessart, Bruxelles

Il y a incontestablement progrès au point de vue psychologique : un certain nombre de notions que nous avons osées il y a vingt ans passent peu à peu dans le domaine public : nombreuses sont les opi-

nions de ce livre qui rompent délibérément avec la psychologie de naguère. Et nous nous en félicitons.

Nous noterons cependant les points pour lesquels notre expérience peut orienter vers de nouveaux propos.

Si l'éducation n'a pas encore la prétention d'être une science, « *Il n'en reste pas moins qu'elle peut-être considérablement enrichie et affinée par d'innombrables apports scientifiques* ».

On admet de plus en plus, et l'auteur insiste sur ce point, que l'éducation ne consiste plus, comme naguère dans la formation à notre image d'enfants qui seraient appelés à vivre dans un milieu comparable, mais dans la préparation de l'enfant aux tâches de demain, qui seront différentes de celles d'aujourd'hui.

Le tâtonnement expérimental y est vaguement abordé avec la notion de résidus comportementaux mais on ne voit que d'une façon imprécise la portée de cette notion, dont nous faisons nous-mêmes la base de notre pédagogie.

Tout un chapitre est consacré aux *Motivations et stimulations* dont l'auteur dit la portée, mais il hésite à affirmer qu'il y a des motivations naturelles, valables en tous lieux et pour tous les enfants, et nous en avons fait la preuve avec nos techniques. Il oublie en tous cas de mentionner que le travail, le vrai travail, est la motivation la plus naturelle, celle sur laquelle la pédagogie peut bâtir en dur.

Un livre qui fera avancer la compréhension psychologique et pédagogique.

C.F.

LA PSYCHOLOGIE DANS LE MONDE MODERNE

Philippe MULLER

Ch. Dessart, Ed. Bruxelles

Voici un thème qui répond d'une façon particulière à nos propres soucis. Parce que les principes essentiels de la nature humaine sont immuables dans le temps

ou dans l'espace, on voudrait nous imposer une conception de l'homme et de son comportement établis plus ou moins arbitrairement par une longue tradition scolastique contre laquelle nous ne cessons de nous rebeller.

« *L'évolution rapide du monde, l'usure qu'elle a produite dans toutes les conceptions reçues sur le monde et sur nous, nous ont laissés sans certitude sur ce qui est notre propre nature, notre destination, nos pouvoirs, nos limites. Les expériences qui se sont multipliées autour de nous, dans toutes les sphères d'activité humaine, dans l'art et la littérature, dans les relations conjugales, dans l'éducation, dans la vie économique, dans les relations entre peuples et entre races, la coexistence frénétique de tous les siècles et de toutes les cultures, également étalés devant nous comme autant de tentations et d'évasions, toute cette confusion dans la sensibilité et la pensée rend plus urgente la clarification que la psychologie peut donner* ».

Nous avons dit nous mêmes à diverses reprises que la psychologie en est encore à ses balbutiements et qu'il est normal que des découvertes comme celles que nous avons faites, de l'expression libre et du tâtonnement expérimental, supposent une reconsidération des données même de cette psychologie.

Et il est normal aussi que « *l'extension même de la psychologie moderne, si fortement suscitée par la société technicienne, réveille à son tour la réflexion philosophique qui s'était endormie à la fin du siècle passé dans l'illusion positiviste et évolutionniste* ».

L'auteur brosse les grandes lignes de cette reconsidération psychologique, qui est évidemment œuvre d'avenir. Mais il n'en néglige pas les répercussions sur les formes nouvelles d'école. « *Le temps où l'Ecole pouvait préparer l'enfant pour toute sa vie est révolu. Elle doit aujourd'hui à la fois lui transmettre des savoirs en nombre plus considérable et des procédures qui lui permettront de les réviser au fur et à mesure*

que la société en imposera la nécessité... Si singulier que cela paraisse, la pédagogie courante, celle qui est pratiquée dans la vie scolaire de l'immense majorité des écoliers contemporains, porte peu trace des progrès de la psychologie... La psychologie moderne vient provoquer la pédagogie à un renouvellement d'attitude ».

C'est à ce renouvellement psychopédagogique que nous nous employons.

C. F.

HISTOIRE BARBARE DES FRANÇAIS

Francis PICHON
Seghers Ed. Paris

C'est l'histoire qui composera l'essentiel de cette chronique, non l'histoire rebutante des manuels scolaires de notre enfance où des imageries naïves représentaient Charlemagne sélectionnant les bons et mauvais élèves et Saint-Louis rendant la justice sous un chêne alors qu'il eût pu, plus utilement, choisir un cerisier... Mais l'histoire véritable et sanglante où l'héroïsme se confond, hélas trop souvent, avec la barbarie et l'innocence avec le martyr.

Francis Pichon (1) a cessé d'être un inconnu depuis que l'émission de Pierre Sabbagh, « L'homme du XX^e siècle », lui a offert les studios de l'ORTF. Nous avons tous été séduits par sa verve et son érudition, cependant que sa silhouette bonhomme avait quelque chose d'humainement rassurant. Cet homme nous livre aujourd'hui une « *Histoire barbare des Français* ». Livre poignant et cruel s'il en fût ! Des Gaulois aux Jacobins, de Napoléon à Poincaré, que de tortures et de sang versé !

Ce livre s'ouvre sur une préface de l'auteur — ancien combattant de la guerre 1914-1918 — et porte, en exergue, cette phrase de Jean Jaurès : « *L'homme est maudit si, pour faire preuve de courage, il est condamné à tuer éternellement* ».

« Depuis qu'il y a des hommes qui exploitent, oppriment, persécutent, torturent et tuent leurs frères ; depuis que l'humanité est divisée en races, religions, nations, classes, castes, sectes et partis ; bref, depuis Caïn et Abel, quel peuple peut se vanter de posséder une histoire immaculée ? » s'interroge Francis Pichon. « *La richesse de la matière, écrit-il, m'a permis de constater que la barbarie avait surgi et sévi, selon les caprices de la fortune, de l'extrême-droite à l'extrême-gauche de l'arc-en-ciel politique et religieux, et que la haine, l'intolérance, la vengeance se rencontraient aussi bien chez les uns que chez les autres* ».

En vérité, on se sent bien petits en lisant cet ouvrage. Je veux dire que le lecteur éprouve une espèce de honte devant des crimes légalisés par la guerre ou la révolution. Car tous nos ancêtres ont trempé dans ces bains de sang et nous en sommes les descendants ! Au demeurant, F. Pichon s'est prudemment arrêté aux guerres coloniales, mais que n'aurait-il pu écrire de l'occupation et de la libération !

Certes, on ne manquera point de reprocher à Francis Pichon de n'avoir dévoilé que la « barbarie française » et, ce faisant, d'avoir composé une œuvre anti-nationale. Pour ma part, je considère la rédaction de cette « histoire » comme un acte de courage ; il nous reste maintenant à souhaiter que des écrivains anglais, russes, chinois, américains, s'appliquent à dénoncer les crimes de leurs patries respectives.

En attendant, vous pouvez toujours offrir ce livre à ceux qui rêvent déjà de la troisième guerre mondiale : c'est une véritable cure de désintoxication.

Gilbert Lamireau

(1) Francis Pichon : *Histoire barbare des Français* (un volume de 512 pages, illustré de reproductions photographiques) Editions Pierre Seghers.

♦ REFLEXIONS SUR L'EDUCATION

Albert THIERRY

(Préface de Marcel Martinet)
L'Amitié par le livre, éditeur.

Nous avons annoncé récemment la réédition par *L'Amitié par le Livre* de « *Vous dites grandir* » d'Albert Thierry. Nous lui préférons ces « *Réflexions sur l'Education* » que nous adresse Belliard, et dont nous recommandons fermement la lecture à nos camarades. L'ouvrage est précédé d'une longue préface de ce grand écrivain prolétarien que fut Marcel Martinet.

Il s'agit là d'un recueil d'articles parus vers 1912 dans *La vie ouvrière*, d'un ouvrier, fils d'ouvrier, devenu intellectuel et qui devait hélas ! disparaître dans la grande tourmente de 14-18.

1912 ! C'était l'époque où aucun parti politique n'avait encore circonscrit ni défini l'action révolutionnaire. Les syndicats eux-mêmes en étaient encore à leurs premières armes et risquaient de se contenter de la nécessaire action revendicative.

Dans ses articles Albert Thierry s'appliqua à donner une âme à cette action syndicale. Et il le fait avec une intelligence, une audace novatrice, une foi révolutionnaire dont on ne trouve peut-être aucun équivalent dans l'histoire contemporaine.

Si les contingences qui ont motivé ces articles ont changé, tout ce qu'Albert Thierry a dit de l'Education reste d'une étonnante actualité. Et c'est pourquoi nous nous référons si souvent encore à Albert Thierry, ne serait-ce que pour ses deux formules : *Le refus de parvenir*, et *L'homme en proie aux enfants*.

Albert Thierry répondait d'avance à ces questions qu'on nous pose encore aujourd'hui pour justifier l'immobilisme que nous ne sommes pas les seuls à regretter :

« *On a autre chose à faire* », *raisonnement de ceux qui ne font rien*. « *A quoi bon l'éducation ?* », *tentation désespérée*,

mauvaise tentation de l'action. *Parce qu'aujourd'hui l'action nous presse, c'est justement pourquoi aujourd'hui plus que jamais, il faut songer à l'éducation*. *Faut-il donc tout entreprendre à la fois, par suite tout faire mal ? Oui, il faut tout entreprendre à la fois et, contradiction de plus, il faut quand même travailler avec ordre, parce que la vie est ainsi, parce qu'elle est un tout et n'attend pas*. *On disait déjà, quand Thierry écrivait, on dira toujours que l'on a autre chose à faire, parce qu'en effet, on aura toujours autre chose à faire*. *Mais on a cette chose aussi à faire, à moins de compter, pour accomplir la révolution, sur un troupeau d'instincts, et d'instincts dévoyés*.

.....

Songent-ils parfois, ceux qui parlent tant d'action et, par un calcul étroit et une logique abstraite, sacrifient tout à leur courte conception immédiate, imaginent-ils parfois une situation révolutionnaire devant laquelle ils se trouveraient sans que personne ait jamais songé à l'éducation des révolutionnaires, des jeunes et des vieux ? Croient-ils qu'on improvise aisément, par inspiration mystique, en telle matière ?

Contradiction encore, contradiction toujours, et toujours créatrice, le révolutionnaire doit, destructeur, songer, dans la destruction, à la création. *Chaque époque, chaque individu fait un dosage entre les deux forces, et ce n'est jamais commode parce que rien n'est jamais commode, mais quel singulier révolutionnaire, bien conforme à l'idée que les bourgeois se forment des révolutionnaires, celui en qui la volonté de destruction ne serait pas engendrée et soutenue par la volonté de création !* »

Et comme elle reste hélas ! actuelle, cette condamnation des catéchismes :

« *Catéchisme syndicaliste, catéchisme bourgeois, catéchisme catholique : — peu m'importe, et j'en ai au catéchisme lui-même*. *C'est à l'homme de se faire sa vie intérieure, et sans œillères ; en vous l'enfant n'assistera qu'à une mascarade sans chaleur et sans*

couleur. S'il fallait choisir, je suis persuadé que le catéchisme chrétien se trouverait à l'essai plus riche et plus profond que le catéchisme actuel du syndicalisme.

Et qui vous certifie que des garçons stylés ainsi feront nécessairement de bons syndiqués ? Ils réciteront fort bien les commandements du prolétaire conscient, après quoi ils iront jouer à la balle. Le loisir, le divertissement, l'exemple, l'usage, l'indomptable imagination de l'adolescence, déformeront la doctrine syndicaliste autant que toute autre, et vous élèverez des briseurs de grève ; — tout comme ces pieuses maisons qui produisirent jésuites, Voltaire, et sulpiciennes, Renan ».

Et comme elle est actuelle aussi cette critique de l'École :

« Pour avoir autrefois déclaré que l'école, sanctuaire de la démocratie, antre de la révolution, et comme dit Elsländer, cœur de la société future, m'apparaissait à moi irrespectueux, plus humblement sous l'aspect d'une ménagerie, d'un vestiaire et d'une prison pour dettes, j'ai encouru beaucoup de critiques et de railleries. Je m'y exposerai encore aujourd'hui, pour le plaisir de vous démontrer que l'école est un guignol, et que l'éducation y a toujours été symbolique.

En effet la discipline de l'école n'est pas vraie. — Elle manque de sérieux, depuis qu'elle a renoncé au cachot et à la schlague. Humanitaire, préventive, raisonneuse, elle endort les enfants dans un cocon de coton que la vie déchirera.

La sociabilité de l'école n'est pas vraie. — Tout simplement parce que la gratuité a fait sortir les écoliers des relations économiques, tandis que les enfants (j'entends, les mêmes) y restent plongés.

La science de l'école n'est pas vraie. — Tant d'heures à écrire, pour des enfants qui devenus hommes n'écriront jamais ; tant

d'heures à lire, pour des enfants qui, devenus hommes, ne liront jamais qu'un journal à faits divers et des proclamations électorales ; tant d'heures à compter, pour des enfants qui, devenus hommes, ne calculeront jamais que la paye et les dettes... Et si je voulais parler de l'histoire, de la géographie et de la morale !

Je conclus que cette éducation n'a pas cherché à pourvoir de métiers les travailleurs, mais à fournir des symboles aux citoyens ».

Et reste valable aussi ce principe dont nous nourrissons notre pédagogie :

« Substituer le travail manuel au travail intellectuel, la sensation à l'abstraction, la promenade et la causerie à la lecture, l'atelier à la classe ; bref, rapprocher, réunir l'existence économique des hommes et l'existence scolaire des enfants, voilà tout ce que contient notre principe... »

.....

« Telle (cette mise en œuvre) serait l'utilité d'une méthode de vie, fondée sur le travail, nourrie par le travail, et capable en l'approfondissant et en le généralisant d'y comprendre une pragmatique et une morale ; — et tel serait aussi le programme propre d'un enseignement supérieur ».

Mais je ne puis tout citer : lisez le livre et vous verrez comme il reste d'actualité et pourquoi Albert Thierry reste le meilleur penseur prolétarien de l'École Moderne.

Et pourquoi enfin ne réaliserions-nous pas dans le cadre de notre thème des maladies scolaires une grande campagne pour la rédaction, à travers la France des Cahiers de doléances des écoliers et des lycéens, des écolières et des lycéennes de France ? Peut-être y apprendrions-nous les vérités que notre fonction scolastique nous empêche de voir et de comprendre.

C. F.

*Une encyclopédie scolaire
de plus de 20000 pages !*

60 F par mois

**pour recevoir dès maintenant
une collection**

Bibliothèque
de **T**ravail

Pour vous permettre d'équiper votre classe avec les BT, la CEL vous offre la possibilité de payer par mensualités, sans intérêt. Il suffit que vous disposiez d'un compte courant postal ou bancaire.

Dès le premier versement de 60 F à la commande, la collection est à vous.



Ecrivez à CEL, BP 282, Cannes, en joignant *dans* votre lettre un chèque de 60 F (CCP CEL 115-03 Marseille) en précisant l'une des options suivantes :

- de 1 à 499 (env. 430 n°s): 60 F à la com. + 8 traites de 60 F
- de 1 à 529 (env. 460 n°s): 60 F à la com. + 9 traites de 60 F
- de 1 à 559 (env. 490 n°s): 60 F à la com. + 10 traites de 60 F
- de 1 à 589 (env. 520 n°s): 60 F à la com. + 11 traites de 60 F



A réception de nos traites signées par vous, la collection vous est expédiée sans autre frais. Alors n'attendez pas.



Le directeur de la publication : C. Freinet
Imprimerie CEL, Cannes (A.-M)

L'ÉDUCATEUR

*Revue pédagogique bimensuelle de
l'Institut Coopératif de l'École Moderne
et de la Fédération Internationale
des Mouvements d'École Moderne*

- * *Edition-Magazine le 1^{er} du mois*
- * *Edition technologique (1^{er} degré et 2^e degré)
et Dossier pédagogique le 15 du mois*

Abonnement 20 n^{os} par an: France 20 F, Etranger 24 F.