

Les années
Ecole Emancipée
de Célestin Freinet
1920 - 1936

(Fac-similé)

Editions EDMP - Ecole Emancipée

Editorial

Célestin Freinet aurait 100 ans, date symbolique s'il en est. Cet anniversaire favorise et impulse un certain nombre de manifestations, commémoratives, actives, écrites... liées à sa mémoire d'une part mais essentiellement, et c'est de loin le plus intéressant, au parcours exceptionnel d'un homme qui n'a jamais déconnecté engagement politique, social et pédagogique. Freinet fut un des membres importants de l'Ecole Emancipée dans les années 1920 à 1936. Ces années durant lesquelles il fournira à la revue les comptes-rendus de ses lectures, livrera ses prises de position, engagera des débats de fond sur l'enfance et l'école.

Il ne s'agit pas pour nous d'en faire ici l'analyse. Bon nombre d'ouvrages lui ont été consacrés, d'autres restent à écrire. L'objet de notre apport se limite volontairement à la contribution de Célestin Freinet à la revue de l'Ecole Emancipée. Il a de ce fait participé à en faire un objet de référence pour ce qui concerne l'histoire et la mémoire des travailleurs de l'éducation. Au regard des Bouet, Mayoux, Dommanget, Vallière, etc. et tant d'autres, la revue est devenue un outil indispensable de la culture d'émancipation.

Freinet y sera très actif au travers de ses contributions : librairie scolaire, système éducatif, analyse pédagogique, coopérative scolaire, cinémathèque, méthodologie, bibliographie, traduction, comptes-rendus d'expériences internationales...

Cet engagement lui vaudra comme à beaucoup de camarades les foudres des gouvernements et la colère des ligues fascistes. Freinet subira la répression, sera menacé dans son métier et sa personne. Il se défendra avec l'Ecole Emancipée, ce qui, vous le lirez, sera de nature à débats. Cependant, Freinet continuera jusqu'en 1936, date des voies divergentes, à livrer et à imprimer à bien des générations les outils conceptuels et méthodologiques constituant ainsi des acquis bien vivants.

Cette somme d'articles dormait dans les archives de l'Ecole Emancipée. Nous les avons ouvertes à cette occasion. Notre souhait consiste à restituer la parole de Freinet aux lecteurs, sans commentaire, sans analyse critique pour rendre ouverte au plus grand nombre cette contribution. Nous avons choisi de conserver l'ordre chronologique. Il eut été possible de faire un choix thématique. Il nous a semblé que ceci serait contradictoire avec son engagement global non cloisonné. Rendre l'écrit à la lecture, chacun pourra à sa façon y confronter ses aspirations, ses orientations, en fonction de ses propres sensibilités. Rendre les textes de Freinet vivants, en les restituant ex-bruto, constitue notre démarche et notre volonté dans ce travail. La revue de l'Ecole Emancipée n°2 d'octobre 1996 propose un dossier complet de 16 pages sur Célestin Freinet.

La mort de Freinet le 8 octobre 1966 a suscité une grande émotion parmi les militants de l'Ecole Emancipée de l'époque, trente ans après son départ de la revue. La publication ci-après du texte de Raoul Faure de l'Ecole Emancipée n°4 du 5 novembre 1966 traduit la peine et le respect, et de toute évidence ne contient aucun aspect direct ou indirect de polémique. Nous prolongeons ici cette approche.

Fasse que le centenaire replace Freinet dans sa dimension militante et émancipatrice. Nous souhaitons et espérons que la publication de ce fac-similé y contribuera activement.

le 6 octobre 1996,

Philippe Geneste, membre de la commission pédagogique de la revue de l'Ecole Emancipée,

Daniel Vey, membre de la commission librairie (EDMP, Edition et diffusion de matériel pédagogique) de l'Ecole Emancipée.

La Vie Scolaire

Célestin Freinet

Les enfants, tous les enfants viennent de perdre avec Célestin Freinet qui vient de mourir le plus grand de tous leurs amis. Nous étions nombreux à nous retrouver ce matin du 10 octobre 1965 sur le chemin du Pioulier de Vence dans les allées de cette école Freinet qu'il avait créée de ses propres mains et où il avait mis au point, travaillant à même avec les enfants, les fondements de sa pédagogie; de cette pédagogie, que nous pouvons, nous ses amis de la première heure résumer ainsi pour les jeunes pédagogues inquiets du devoir de l'humanité :

« C'est dans l'enfant même que se trouvent les qualités qui pourront faire de lui un homme véritable. C'est en respectant sa vie et son individualité que le pédagogue saura les découvrir, les exalter et en faire une éducation ».

Il y a plus de quarante ans que nous nous étions rencontrés : c'est l'École Emancipée et les Congrès de la Fédération de l'Enseignement qui nous avaient réunis en pensée et en action. Nous étions nombreux, rescapés de la guerre, à chercher les bases d'une pédagogie « de la paix » et c'est avec ferveur que nous nous retrouvions chaque année.

C'est au sein de la Fédération de l'Enseignement que naquirent la Cinémathèque de l'Enseignement laïc de nos amis de la Gironde et l'Imprimerie à l'École de Freinet. C'est en 1927 à Tours, il y a 40 ans bientôt que la

C.E.L. (Coopérative de l'Enseignement Laïc) naquit de la fusion de ces 2 organismes.

La C.E.L. avait une double mission, celle, de procurer à ses adhérents un matériel adapté à une école pour les enfants et celle de mettre au point une pédagogie en leur faveur.

C'est pendant les « entr'actes » des congrès de la Fédération que la C.E.L. tenait les siens. C'est dans les jardins publics que nous les continuions, Freinet et moi, tout en égrenant nos raisins et en cassant nos noix : heures agréables où, oubliant les débats syndicaux nous parlions de nos élèves, de nos travaux, de ceux que la C.E.L. aurait à accomplir la rentrée scolaire venue.

— La CEL grandit. Nombreux furent ceux qui vinrent chercher un appui auprès de Freinet — et c'est ainsi que la CEL dut organiser ses propres congrès à Pâques.

La CEL et ses adhérents avaient fait preuve de leur efficacité après les tris-

tes journées de Saint Paul de Vence où l'obscurantisme et la réaction faillirent anéantir les efforts de notre ami qui dut défendre contre des forcenés : la vie de ses élèves, celle de sa famille et les biens de l'école publique.

Le Chanois a raconté en images cet épisode douloureux de la vie de Freinet dans son film « l'École Buissonnière ».

La volonté de la CEL s'affirma; elle fit corps avec Freinet son créateur, derrière lui prête à mener le combat pour une pédagogie libérée. Les congrès de la CEL s'affirmèrent comme des événements pédagogiques sans précédents dans l'histoire de la pédagogie mondiale.

Pâques 1939. La CEL réunissait à Grenoble plus de 150 camarades, dont un inspecteur, venus de toutes les régions de France et la grande séance publique réunissait à la Bourse du travail plusieurs centaines d'instituteurs et d'ouvriers. Dans une des salles on pouvait admirer la première manifestation de l'Art Infantin, éclatante victoire d'une pédagogie de liberté et de joie.

Hélas, la guerre allait tout détruire... Freinet était au camp de concentration, Elise devait conduire à l'Assistance Publique les derniers petits Espagnols que leur école avait sauvés... Ce fut le maquis du Briançonnais et toute la lutte clandestine... Freinet en réchappa et

L'ECOLE MODERNE

revécut avec lui. Elle éclata pleine de vie et d'espérance dans la grande fresque. qu'Alberte et moi pûmes admirer, dans le réfectoire du Grand Séminaire de Gap, que le comité de Libération avait réquisitionné pour y installer une école d'enfants déficients confiée à Elise et Célestin Freinet.

Je revois encore mon ami faisant prendre son bain à un enfant relevant d'une épidémie (c'étaient des enfants débiles qui leur avaient été confiés). C'est lui qui sécha le bambin et le porta dans un lit bien chaud, lit qu'il borda affectueusement.

C'est à cet amour qu'il avait pour les enfants que je songeais lorsque la dépouille mortelle de notre ami quitta « l'Auberge » de Vence : nous venions de perdre le plus grand de nos amis, celui qui guide, celui qui encourage, celui qui console.

Au milieu de ses vieux camarades, au milieu de ses jeunes disciples dont la peine immense se lisait sur les visages, je sentais que l'œuvre qu'il avait mise sur pied continuerait à vivre malgré son départ. Car il

avait su insuffler courage et détermination chez ceux qui l'avaient approché et qui étaient en relations avec lui. Il n'oubliait rien. Il parlait à chacun de sa famille et demandait des nouvelles des enfants. Il savait encourager...

A l'annonce si brutale de sa mort une amie commune m'écrivit : « Je suis dans un état second. Je revis mes débuts à la CEL et l'accueil extraordinaire de cet homme

dans la plénitude de sa pensée en avril 1946, au moment où j'avais infiniment besoin de croire en quelqu'un et à quelque chose pour me sortir de la gangue de la guerre ».

Oui, C'est un ami, mieux, c'est un homme que nous avons perdu, mais grâce à lui nous croyons à quelque chose de beau, de bon, de généreux :

Nous croyons à l'éducation libératrice .

Raoul FAURE.

Avertissement au lecteur

Proposer une rétrospective des textes de Célestin Freinet dont les premiers ont presque 80 ans, ne va pas sans difficulté. Nous en avons rencontrées plusieurs pour satisfaire à ce travail.

1. La compilation des articles de Célestin Freinet dans la revue de l'Ecole Emancipée a nécessité de reconstituer l'ensemble du fond d'archives de la revue. Ce fut difficile. L'éclatement géographique des ami(e)s possédant des numéros disparates, oubliés, incomplets, à demander du temps. Nous remercions ces personnes de leur aide. D'autre part, l'état de conservation des documents n'a pas toujours permis leurs reproduction, ceci explique en partie certains manques.

2. La conservation des articles a révélé des classifications thématiques et chronologiques. Chronologique puisque l'ordre des publications quinzomadaire a été respecté. Mais les revues ont souvent été séparées pour prendre en compte les rubriques par thèmes (vie sociale, vie corporative, vie pédagogique, vie littéraire, vie scolaire, l'Emancipation, bulletin des groupes jeunes de l'enseignement laïc, bulletin des groupes féministes de l'enseignement, bibliographie, etc.). Ces rubriques ont connu des succès inégaux d'inventaires.

3. Enfin, dernier problème et non des moindres, la reliure de certaines collections qui, et nous le comprenons, n'ont pu être cassée pour la reproduction des documents. Pour certains, une qualité insuffisante ne permettait pas une lisibilité satisfaisante.

Ces difficultés rencontrées ont sans doute diminué dans certains cas la qualité de reproduction des textes (année 1920) et pire encore certains textes de Freinet sont absents de ce fac-similé. Aucun arbitraire de notre part, mais bien au contraire une volonté affichée et revendiquée de rendre ce fac-similé le plus complet possible. Donc nous nous appuyons sur le mode contributif et coopérateur. Si des ami(e)s constatent des manques et qu'ils ou qu'elles possèdent ces documents, nous apprécierons l'envoi des copies afin de compléter cet ouvrage. L'ensemble du recueil ainsi complété et augmenté leur sera respectueusement envoyé sur leur demande.

Un réseau autour de l'oeuvre de Célestin Freinet quant à la revue de l'Ecole Emancipée permettra d'élargir et de rendre plus vivant l'hommage à Célestin Freinet.

Daniel Vey

PS : ce travail ne fait l'objet d'aucun bénéfice, ce n'est d'ailleurs pas l'intention. Nous proposons ce document à prix coutant. La reproduction par des moyens personnels en photocopie, nous mettrait en difficulté dans notre démarche à participer à l'hommage à Célestin Freinet.

Remerciements

à Muriel, sans qui ce travail long et fastidieux n'eut pas été possible. Mille mercis.

à Julien Desachy, pour les premiers numéros de la revue (1920-1921) et sa disponibilité toujours égale.

à la bibliothécaire du CRHMSS (Centre de recherches d'histoire des mouvements sociaux et du syndicalisme, 9 rue Mahler, 75181 Paris Cédex 04), pour sa connaissance précieuse des archives et sa gentillesse à les rendre accessibles.

à Lily et Volo, toujours partant pour un projet.

Sommaire général des articles de Célestin Freinet publiés dans la revue de l'Ecole Emancipée : classification annuelle

1920

- n°32, 1er janvier 1920, Capitalisme et culture, p.134
- n°39, 19 juin 1920, Sommes-nous prêts ? (manque)
- 23 octobre 1920, Pour la révolution à l'école

1921 - 1922

- n°21, 18 février 1922, Chronique littéraire : pendant qu'on souffre encore, Jean Rostand, p.83
- n°24, 11 mars 1922, Chronique littéraire : une autre forme de rédaction, p.94
- 12 mars 1921, Chacun sa pierre, pour la révolution à l'école, p.95
- n°32, 6 mai 1922, Vie littéraire, Loin de la riflette, p.143
- 7 mai 1921, Chacun sa pierre, Rattaché l'école à la vie
- n°35, 27 mai 1921, Angoisses littéraires, p.134-135
- 4 juin 1921, Chacun sa pierre, contre une pédagogie syndicale, p.142-143
- 18 juin 1921, Appel aux internationalistes, p.150

1922 - 1923

- n°5, 29 octobre 1922, Dans une école prussienne : un matin de rentrée, p.64-65
- n°6, 4 novembre 1922, Dans une école prussienne (suite) : les classes, p.81-82
- n°7, 11 novembre 1922, L'école active (Ferrière), p.97-98
- n°8, 18 novembre 1922, L'école active (fondements psychologiques de l'école active), p.113-114-115
- n°21, 17 février 1923, A propos de la méthode Montessori, p.305-306
- n°27, 31 mars 1923, Vie pédagogique : Taggore l'éducateur, p.377-378
- n°33, 12 mai 1923, Bibliographie : l'automne des écoliers de Ferrière, p.457
- n°38, 16 juin 1923, Bibliographie : vers une école rénovée, la méthode Decroly, p.527-528

1923 - 1924

- n°1, 23 septembre 1923, De la théorie à la pratique, p.11-12
- Lectures morales (rubrique animée par Célestin Freinet). Nous publions la première lecture pour l'intérêt du chapeau ainsi que l'index bibliographique de l'ensemble des lectures morales auquel le lecteur voudra bien se reporter.
- n°4, 14 octobre 1923, Jan Ligthart, sa vie, son oeuvre, p.59-60-61
- n°10, 25 novembre 1923, Bibliographie : suggestion et autogestion (C. Baudoin), p.154-155
- n°26, 11 mars 1924, La revanche du verbalisme, p.386-387
- n°30, 13 avril 1924, La gymnastique joyeuse (Madame Montefiore), p.437-438
- n°36, 25 mai 1924, De l'enseignement de l'histoire (J. Dewey), p.509-510

1924 - 1925

- n°5, 20 octobre 1924, Bibliographie : la pratique de l'école active (Ferrière), p.51-52
- n°7, 9 novembre 1924, Bibliographie : la première étape de Melle Malcourant, p.71
- n°9, 28 novembre 1924, Bibliographie : n'achetez pas, p.103
- n°22, 22 février 1925, Bibliographie : les grandes hypothèses de la science moderne par Elie Lazerges, p.278

- n°24, 9 mars 1925, Bibliographie : le langage et la pensée chez l'enfant (Jean Piaget), p.298
 n°28, 5 avril 1925, Notes sur l'adaptation de notre enseignement (1 et 2), p.359-360
 n°29, 19 avril 1925, Notes sur l'adaptation de notre enseignement, (3. La méthode Montessori, 4. Le mouvement Decroly), p.379-380
 n°35, 31 mai 1925, La bêtise (roman scolaire par Constant Burniaux), p.455

1925 - 1926

- n°6, 1er novembre 1925, Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique (I), p.86-87
 n°7, 8 novembre 1925, Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique (II), Coup d'oeil général sur la nouvelle éducation en Russie, p.96-97 ; Chacun sa pierre, une expérience d'adaptation de notre enseignement : l'imprimerie à l'école, p.97-98
 n°8, 15 novembre 1925, Chacun sa pierre, une expérience d'adaptation de notre enseignement : l'imprimerie à l'école (suite), p.113-114
 n°9, 22 novembre 1925, Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique (III), La vie des écoles russes, p.129-130
 n°10, 29 novembre 1925, Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique, une école ordinaire du 1er degrés, p.137-138
 n°12, 13 décembre 1925, Pédagogie russe et pédagogie bourgeoise (texte de Delaunay précédant la réponse de Freinet), p.160-161
 n°13, 20 décembre 1925, Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique, Le travail et la vie à l'école russe, p.176-177
 n°15, 3 janvier 1926, Pédagogie russe et pédagogie bourgeoise, p.213-214-215
 n°17, 17 janvier 1926, Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique, le travail et la vie à l'école russe, II. les méthodes, p. 236-237
 n°19, 31 janvier 1926, Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique, le travail et la vie à l'école russe. Les manuels, p.261-262
 n°21, 14 février 1926, Pédagogie russe et pédagogie bourgeoise de Delaunay (débat avec Freinet), p.291
 n°22, 21 février 1926, Pédagogie russe et pédagogie bourgeoise, (réponse à Delaunay), p.303
 n°27, 28 mars 1926, Servir sa classe, p.370-371-372
 n°30, 25 avril 1926, La vie à l'école russe, p.414-415
 n°31, 2 mai 1926, Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique : l'activité sociale à l'école russe, p.429-430
 n°37, 13 juin 1926, Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique, une méthode de travail : la base sociale des complexes, p.514-515 ; Chacun sa pierre, vers l'imprimerie à l'école, p.545-546
 n°40, 4 juillet 1926, Chacun sa pierre : l'imprimerie à l'école, les résultats d'une expérience, p.593-594-595

1926 - 1927

- n°6, 31 octobre 1926, Bibliographie : les classes dites faibles, p.84-85
 n°14, 26 décembre 1926, Bibliographie : la coéducation des sexes, p.215-215
 n°21, 13 février 1927, A l'occasion d'un centenaire : Pestalozzi, père de la pédagogie nouvelle, p.319-320-321
 n°24, 6 mars 1927, Bibliographie : l'imprimerie à l'école, p.366
 n°29, 10 avril 1927, Bibliographie : Les pionniers, p.446-447 ; Commission pédagogique, noms et adresses des secrétaires rapporteurs des sous-commissions constituées, p.457
 n°31, 1er mai 1927, Sous-commission pédagogique de l'enseignement vivant, p.471
 n°33, 15 mai 1927, Cinémathèque coopérative des films Pathé-Baby, p.498-499

n°38, 19 juin 1927, La correspondance interscolaire réalisée par l'imprimerie à l'école, p.573-574

n°43, 24 juillet 1927, Sous-commission de l'école rurale : le certificat d'études, p.651

Manque le n°17, p.260, Cinémathèque scolaire.

1927 - 1928

n°4, 16 octobre 1927, Les infracteurs (texte co-traduit par Célestin Freinet), p.61-62-63

n°5, 23 octobre 1927, Les infracteurs (suite), p.76-77

n°6, 30 octobre 1927, Les infracteurs (III), p.93-94

n°7, 6 novembre 1927, La Russie révolutionnaire et notre patrie pédagogique, p.107-108

n°9, 20 novembre 1927, Les infracteurs (IV), p.140-141-142

n°10, 27 novembre 1927, Notes de pédagogie révolutionnaire, p.152

n°12, 11 décembre 1927, Notes de pédagogie révolutionnaire : l'école organisme social, p.189

n°14, 25 décembre 1927, Notes de pédagogie révolutionnaire : le congrès de Locarno, p.223-224 ; La cinémathèque coopérative, p.224 ; Les infracteurs (V), p.226-227-228

n°15, 1er janvier 1928, Les infracteurs (fin), p.245-246

n°19, 29 janvier 1928, Le congrès de Locarno (suite), p.301-302

n°22, 19 février 1928, Chronique du congrès de Locarno (par Ferrière), p.352-353

n°23, 26 février 1928, L'école soviétique et la presse pédagogique, p.367-368-369

n°24, 4 mars 1928, L'école soviétique et la presse pédagogique française (II), la presse mensuelle, p.385-386-387

n°25, 11 mars 1928, La discipline des écoliers, p.403-404

n°26, 18 mars 1928, Discipline, suggestion, et auto-gestion, p.424-425

n°27, mars 1928, La grande pitié de la cinémathèque scolaire, p.439

n°28, 1er avril 1928, Discipline parmi les écoliers, p.454-455

n°29, 15 avril 1928, Bibliographie : l'éducation nouvelle en Autriche, p.472-473

n°32, 6 mai 1928, A propos des journées pédagogiques de Leipzig, p.514-515

n°33, 13 mai 1928, Notes de pédagogie nouvelle révolutionnaire : les locaux scolaires, p.535-536

n°36, 3 juin 1928, L'exposition pédagogique de l'ITE à Leipzig, p.585-586 ; Cinémathèque coopérative de l'enseignement, p.586-587

n°37, 10 juin 1928, Un grand film révolutionnaire : la fin de St Pétersbourg (avec Elise Freinet), p.591-592

n°39, 24 juin 1928, Notes de pédagogie révolutionnaire : le matériel d'enseignement, p.632-633

1928 - 1929

n°1, 30 septembre 1928, Classement des documents scolaires : fichier, relieur, p.13

n°2, 7 octobre 1928, Classement des documents scolaires (II), p.30

n°5, 28 octobre 1928, Le classement décimal, p.79

n°7, 11 novembre 1928, Cinémathèque : documentation nationale, p.113

n°10, 2 décembre 1928, in Bulletin des groupes de jeunes n°44 : une nouvelle technique pédagogique : l'imprimerie à l'école, p.13

n°13, 23 décembre 1928, Plus de manuels scolaires, p.212-213

n°14, 30 décembre 1928, L'école à travers le monde (rubrique animée par Célestin Freinet), L'éducation socialiste, p.229-230

n°17, 20 janvier 1929, L'école à travers le monde : pouvons-nous mesurer la moralité de nos enfants ?, p.276-277

n°18, 27 janvier 1929, Notes de pédagogie nouvelle révolutionnaire : réalisateurs, révolutionnaires, p.290-291

- n°22, 24 février 1929, L'école à travers le monde : les examens, p.356-357
 n°23, 3 mars 1929, L'école à travers le monde : les conseils de parents en Angleterre, p.370-371
 n°26, 24 mars 1929, Notes de pédagogie nouvelle révolutionnaire : vers une méthode d'éducation nouvelle pour les écoles populaires, p.420-421-422
 n°28, 14 avril 1929, L'école à travers le monde : l'emploi des tests en Amérique, p.455
 n°31, 5 mai 1929, Notes de pédagogie nouvelle révolutionnaire : les coopératives scolaires, p.506-507
 n°39, 30 juin 1929, L'école dans le monde : le contact culturel entre l'école urbaine et le village dans l'Union soviétique, p.634-635-636

1929 - 1930

- n°4, 20 octobre 1929, La vraie condition du progrès pédagogique, p.61-62
 n°21, 16 février 1930, L'école à travers le monde (communiqué par Célestin Freinet) : en Allemagne, p.324
 n°27, 30 mars 1930, Les livres que les enfants aiment le plus, p.422
 n°30, 27 avril 1930, L'exposition pédagogique de Liège, p.476 ; Le fichier scolaire coopératif ; Extrait de la gerbe, p.476
 n°40, 6 juillet 1930, Avant le congrès de Marseille, librairie et presse fédérale : l'imprimerie à l'école et l'"Ecole Emancipée", p.640-641 suivi de notre réponse : le secrétariat de l'Ecole Emancipée

1930 - 1931

- n°6, 2 novembre 1930, Arbitraire ou légalité dans les Alpes Maritimes, affaire Elise Freinet, p.89
 n°7, 9 novembre 1930, La vraie figure de Montessori ; Le fichier scolaire coopératif, p.106-107-108
 n°14, 28 décembre 1930, La nouvelle technique de travail par l'imprimerie à l'école, p.217-218
 n°17, 18 janvier 1931, Matériel d'imprimerie à l'école, p.269
 n°19, 1er février 1931, Les journaux pour les enfants, des "petits bonhommes" au journal "L'éclaireur", p.298
 n°20, 8 février 1931, Coopérative de l'enseignement : le fichier scolaire coopératif, p.317
 n°23, 1er mars 1931, La France à l'honneur, p.354-355
 n°26, 22 mars 1931, Bibliographie : l'éducation de l'adolescent par la composition libre (G. Muresanu), p.412-413
 n°28, 12 avril 1931, Un congrès aristocratique : la nouvelle éducation (pâques 1931), p.451-452
 n°30, 26 avril 1931, Bibliographie : qu'est-ce qu'un savant ?, p.465-466 ; Vers la standardisation des documents scolaires (I), p.483
 n°31, 3 mai 1931, Vers la standardisation des documents scolaires (suite), p.497-498
 n°32, 10 mai 1931, Un journal comme il n'en fut jamais, p.511
 n°34, 24 mai 1931, Bibliographie : la psychanalyse à l'école de Hans Zulliger, p.542-543
 n°36, 7 juin 1931, Vers un enseignement rationnel de la langue, p.597-598 ; Distribution des prix, p.598
 n°39, 28 juin 1931, La revue A-Z, lien international pour la jeunesse, p.630

1931 - 1932

- n°1, 27 septembre 1931, Coopérative de l'enseignement laïc, p.11
n°3, 11 octobre 1931, L'activité de la coopérative de l'enseignement laïc, p.43-44
n°10, 29 novembre 1931, A bas la direction d'école : affaire Freinet, p.147-148 ;
L'Emancipation (supplément n°322), réunion du bureau fédéral du 8 novembre 1931 :
répression et amnistie, l'affaire Freinet
n°17, 17 janvier 1932, Coopérative de l'enseignement laïc : le chômage des enfants, p.272
n°21, 14 février 1932, Benjamin, p.331
n°29, 17 avril 1932, Pour le développement de la gerbe, p.453
n°32, 8 mai 1932, Bibliographie : la révolution dans le Dauphiné, p.493-494
n°39, 29 juin 1932, Vie pédagogique : Défendons l'EE, travaillons à l'améliorer (textes de
Derouret-Serret, p.581-582-583
n°40, 3 juillet 1932, La fin d'une équivoque, p.597-598 ; texte de Serret à Freinet, p.598-599
n°41, 10 juillet 1932, in l'Emancipation n°332, Attaque de Freinet contre l'EE, p.114
n°42, 17 juillet 1932, Qui sabote l'"Ecole Emancipée" ?, p.641 ; Note de la direction, p.641

1932 - 1933

- n°16, 15 janvier 1933, Les pouvoirs publics contre le personnel enseignant, une affaire
scandaleuse : l'affaire Freinet, p.253-254-255
n°19, 5 février 1933, L'affaire Freinet, p.305-306 ; En marge de l'affaire Freinet : vers une
"école émancipée" à la page de G.L. Bouet, p.306-307
n°20, 12 février 1933, L'affaire Freinet, p.319-320
n°21, 19 février 1933, in l'Emancipation n°341, réunion du bureau fédéral du 26 janvier 1933,
l'affaire Freinet, p.67 ; et page 337 l'affaire Freinet
n°23, 5 mars 1933, L'affaire Freinet rebondit, p.371-372
n°24, 12 mars 1933, in l'Emancipation n°342, L'affaire Freinet, p.72
n°27, 2 avril 1933, L'affaire Freinet, p.442
n°28, 9 avril 1933, in l'Emancipation, bureau fédéral du 29 mars 1933, Affaire Freinet, p.80
n°32, 14 mai 1933, L'affaire Freinet : nous accusons !..., p.518-519 ; L'Emancipation n°345,
Conseil fédéral du 14 avril 1933, L'affaire Freinet, p.96-97 (manquante)
n°34, 28 mai 1933, L'affaire Freinet, p.554 ; Pour la défense de Freinet, alerte au fascisme,
p.454-455
n°35, 4 juin 1933, in l'Emancipation n°347, réunion du bureau fédéral du 21 mai 1933, Affaire
Freinet, p.106 ; L'affaire Freinet, p.570-571
n°39, 2 juillet 1933, Freinet déplacé d'office, p.630

1933 - 1934

- n°2, 8 octobre 1933, in l'Emancipation, bulletin fédéral n°353, Contre la répression, ordre du
jour pour Freinet, p.22
n°4, 22 octobre 1933, in l'Emancipation n°355, bureau fédéral du 30 octobre 1933, Circulaire
de Monzie, répression, affaire Freinet, p.34 ; L'affaire Freinet, p.58-59
n°21, 18 février 1934, Une journée Freinet à Tours, p.355-356

1920 - 1921

CHACUN SA PIERRE

Capitalisme de culture

Nous amassions des choses matérielles, et nous oubliions l'homme. Nous chassions plus que jamais l'argent et nous perdions le frère, « l'associé ». Nous accumulions chose sur chose et toute notre activité devenait vide de « l'âme ». Nous nous accrochions partout à des choses extérieures, et nous ne trouvions — ni ne cherchions — le chemin qui conduit dans notre être.

Cet esprit ne dominait pas moins dans notre culture individuelle et dans nos écoles. On y considérait la matière et encore la matière et non le jeune homme, le jeune fille. Un capitalisme cruel oppressait nos enfants — et nous l'avons souffert. La culture n'était que de la matière : plus il y a de matière et plus grande est la culture.

Écoutez seulement notre langue et vous y trouverez une vérification. Celui-ci a « gagné dans l'école primaire » ; celui-là a « gagné dans le lycée », cet autre a « gagné dans une Université ». Et c'est d'après cette « possession » que les hommes se distinguent. Tout le monde prononce cette phrase : « Nous avons de la culture », sans apercevoir l'absurdité affreuse. Le mot « Bildung » (culture) ne signifie pas à l'origine une chose mais un développement ; non une forme, mais une formation. Le mot « cultivé » exprime donc un état. La culture n'est pas possession ; l'homme vraiment cultivé n'est pas capitaliste dans une matière.

La matière de l'enseignement est le résultat des recherches et des expériences d'autres hommes. Comme les « maîtres d'école » croyaient bien faire en enseignant à la jeunesse cette matière, résultat des expériences des générations passées ! Mais ils savaient très peu du développement de l'esprit humain. Et comme ils s'efforçaient à inculquer cette multitude de choses à l'homme, le « grenier à culture » était devenu haut comme une tour.

En comparant les places d'études de toutes nos écoles primaires et supérieures dans les dernières dizaines d'années on est effrayé de l'accroissement continu de la matière.

Cette phrase est plus qu'une plaisanterie : « Que je suis heureux d'avoir été écolier avant cette guerre et avant cette révolution parce que je n'ai pas besoin d'apprendre ce grand nombre de dates ! » Nous étions tombés dans une école de savoir, nous en étions arrivés à une telle admiration du savoir qu'on pourrait comparer notre idéal d'éducation à la scolastique du moyen-âge.

La connaissance des expériences des autres ne rend pas du tout expérimenté. Notre ancienne école, soit notre école primaire, soit notre école supérieure ou notre université — ne s'apercevrait pas de la fausseté de cette supposition. Elle adorait ce capitalisme, et ne voyait pas qu'elle expropriait ainsi tous ses bons élèves.

Le « maître d'école » ne se souciait pas de l'indi-

vidualisme de ses élèves. Il ne voyait pas l'homme, il ne voyait que la matière. Il ne donnait que des formes mais il ne s'efforçait pas à former. La matière dont je n'ai pas besoin pour la forme de ma vie intellectuelle est toujours morte, malgré les efforts des instituteurs et même des artistes à la ranimer. La jeunesse ne veut pas le savoir, la cause de savoir. Pour elle le savoir n'est qu'un traçé de son propre travail, ou des matériaux qui servir à sa formation.

Y a-t-il une école socialiste ? Dans ce cas, le tournant et le guide du nouvel être humain est certain que ces idées nouvelles sur les relations des hommes conquerront notre école. Il faut d'abord chasser l'ancien Capitalisme de culture. Les mêmes possibilités de développement pour tous les hommes habiles, c'est notre demande, — qui est tendue de soi-même. Nous demandons même toutes les possibilités pour toutes les espèces de dons de la nature. Mais si le socialiste ne veut pas que l'école soit ouverte à ses enfants ce n'est que l'absence d'argent et les belles choses des riches le pousse. S'il veut développer l'être humain de ses enfants il doit révolutionner toute notre école, nos cours supérieurs pour le peuple n'enferment le germe pour révolutionner la vie dans nos Universités, ils ne serviront à rien. Si la matière règne et pas l'homme, alors au revoir, nouvel adieu ! Nous aurions alors de nouveau les « Cours pour les ouvriers » du milieu du XIX^e siècle que Lassalle a si vivement combattus.

Le socialisme comme matière d'enseignement n'avance pas le socialisme, mais il rend l'homme bourgeois.

Traduction de : « Pédagogie de votre vie la plus intime » par l'allemand Adolphe Roché

Célestin FAKHREZ

Bas-sur-Loup (Atp.-Mar. F.)



L'INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Pour la Révolution à l'École

Notre Congrès de Bordeaux a été avant tout un congrès politique, très intéressant, certes, et peut-être nécessaire. Mais nous n'avons pas su y montrer que nous étions instituteurs. Nous nous sommes posés en syndicalistes révolutionnaires, mais jamais en instituteurs révolutionnaires. Et là est pourtant la voie infailible ; car, sans la révolution de l'école, la révolution politique et économique ne sera qu'éphémère.

Le Congrès des « Sozialistischer Erzieher » (instituteurs socialistes) qui s'est tenu à Gotha, du 2 au 4 octobre (1) nous est un enseignement.

En voici l'ordre du jour :

- I. Le Syndicat des Instituteurs ;
- II. Académie de travailleurs ;
- III. L'enseignement, science de la vie ;
- IV. L'Internationale socialiste pédagogique.

L'Académie des Travailleurs s'occupera de l'école des travailleurs, notamment l'enseignement post-scolaire.

L'Enseignement, science de la vie. Il s'agit d'abord de séparer l'école de l'église, et logiquement en cela, de rechercher la libération de l'école, vis-à-vis des autres « religions » qui l'asservissent.

Il se divise en :

- a) Le cosme et son développement ;
- b) L'homme et son développement ;
- c) Les formes du travail des hommes ;
- d) Les formes de communauté des hommes, avec une histoire des religions.

L'Internationale pédagogique (2), combattra la haine des peuples, donc la guerre, par l'école unique, par l'école vraiment active, celle-ci, au lieu d'apprendre des matières aux enfants on n'aura en vue que le développement de son être.

Il se formera une Centrale pour l'information sur les groupements d'instituteurs, sur la pédagogie et la psychologie, sur l'organisation de l'école et l'éducation des maîtres.

L'Internationale, formée par les instituteurs qui s'accordent sur ces bases de la nouvelle école : contre la guerre, contre la haine, surveillera la littérature pédagogique, spécialement la littérature pour la jeunesse, les livres de l'école. Elle donnera des directives aux différents groupes. Il y aura un journal de l'Internationale (espéranto) ainsi qu'une centrale de correspondance (maîtres et élèves).

Voici, à propos du nouvel esprit de l'école ce que dit « Pädagogik deines Wesens » :

« Il faut que l'instituteur dans la classe soit le grand camarade de la jeunesse. L'éducation est l'action de la vie sur la vie. Il est impossible d'en faire un système. On a transféré le centre de l'éducation par l'homme dans une chose. C'est là le grand mensonge objet de tous nos maux.

« Dans l'école, tout était prémédité par l'instituteur, par le plan d'enseignement. Où était la spontanéité, l'indépendance des élèves ? Nous n'envisageons l'éducation intellectuelle qu'au point de vue

(1) Nous en publierons un compte rendu prochainement.

(2) Observons que le Congrès de Bordeaux en fondant l'Internationale de l'Enseignement s'est proposé le même but et a préconisé les mêmes moyens de réalisation. — (N. D. L. R.).

de l'utilité pour la vie ; c'était l'annihilation de l'âme. »

Que la jeunesse se souvienne enfin de son être, de sa vie propre.

H. SIEMS et G. FÉRET.

1921 - 1922

UNE AUTRE FORME DE LA RÉACTION

On s'entend souvent répondre quand on parle des services publics : que les usagers payent ! Que celui qui se sert du train, de la poste, les paye ! Les paysans d'il y a quelques centaines d'années disaient la même chose lorsqu'on cherchait à supprimer les divers droits de passage sur les routes et les ponts. Ce fut le même cri quand on apprit que la Russie Soviétique instituait la gratuité de la correspondance.

C'est tout simplement aller à l'encontre du progrès et nous nous montrons réactionnaires en demandant l'industrialisation de tel ou tel service public.

On ne paye plus pour passer sur des ponts qui ont pourtant coûté des millions à l'Etat. Serait-il si déraisonnable de ne pas payer pour monter sur un train, pour téléphoner ou pour écrire ? Injustices ! dira-t-on. Non, simple progrès qui du fait de l'intime liaison économique des hommes, profiterait à tous. Là est l'avenir, comme vers la marche au pain gratuit, à l'instruction vraiment gratuite.

Et la réaction le sait bien, que nous encourageons parfois en cela : augmentation des tarifs de transport, devenus presque prohibitifs ; augmentation des taxes postales qui nous font réfléchir à deux fois avant d'écrire, même à un ami, toutes entraves directes à nos relations, à notre interconnaissance, et à notre marche vers un avenir meilleur. Ne faut-il pas le maintien de nos éternelles divisions ?

Je parle aujourd'hui de tout cela parce qu'un fait nouveau vient de m'en révéler le danger. Mon correspondant allemand, mon bon ami Siemss m'annonce qu'il ne pourra m'écrire que très rarement, la taxe postale étant élevée à 4 marks. Dépréciation de la monnaie, peut-être. Mais un fait reste : c'est que la correspondance internationale entre les travailleurs en devient à peu près impossible. Entre cette grosse augmentation de taxe qui nous paraît sans importance et les ennuis à Vittecoq par exemple pour ses « Novaj Tempo » ne voyez-vous pas une corrélation ? Ne sentez-vous pas la volonté anonyme mais puissante d'empêcher les prolétariats de s'unir nationalement et internationalement ?

Ne nous faisons donc plus les instruments de la réaction en favorisant de quelconques essais d'industrialisation. C'est à la gratuité des services publics que nous devons travailler.

C. FREINET.

Bar-sur-Loup (A.-M.)

CHRONIQUE LITTÉRAIRE

Pendant qu'on souffre encore,
par JEAN ROSTAND, chez Bernard
Grasset, 3 fr. 50.

« Oh ! pendant qu'on souffre encore, pendant que sont encore présents les dépositaires de la douleur, tous ceux qui, sur le champ de bataille ou au chevet d'un mourant, ont pour jamais senti qu'il n'est pas possible que la sanglante absurdité se renouvelle, il faut qu'on s'acharne à préparer la paix ».

Vous entendrez dans ce livre une femme qui se révolte devant la mort. Et ces paroles que nous avons entendues tant de fois de la bouche des nôtres, il est bon de les opposer sans cesse à la folie collective : « Pour cet insignifiant soldat de l'un de vos régiments, je renoncerais à votre gloire, à votre butin, à vos provinces... Lorsqu'il me sera rendu mort, je le considérerai comme assassiné... ». « Jamais je n'admettrai qu'il puisse y avoir une équivalence entre sa vie et les buts que vous me proposez... »

Et écoutez, camarades femmes, ce que dit une femme : « En face des profiteurs et des contempteurs de la mort, crions l'importance d'une agonie, la primauté d'un visage, plus sacré que tous les emblèmes. En face d'énormes idoles amorphes et brutes, élevons hardiment une frêle silhouette de chair et d'os ».

Puis voici celui qui ne veut pas mourir, le lâche, le déserteur, présenté sous un nouveau jour, le vrai, en face du héros qui recherche la mort.

« On oubliera » disait R. Dorgelès dans les Croix de Bois. Avec plus de certitude Jean Rostand peut s'élever contre ce vrai danger, l'oubli qui rendrait nos peines vaines.

C'est pourquoi il faut lire : « Pendant qu'on souffre encore ». Le livre est bon marché, — relativement — 3 fr. 50. Il est vite lu et c'est aussi appréciable pour un livre très substantiel. On y trouvera au reste la même force et la même clarté que dans la *Loi des Riches* du même auteur (5 fr.) qui mérite aussi et à plus d'un titre, d'être lu.

C. FREINET.
Bar-sur-Loup (A.-M.)

Pour la Révolution à l'École

Nous marchons à grands pas vers la désagrégation de la société, et je ne sais pas si ceux qui doivent reconstruire la société nouvelle ne perdent pas trop de vue cette harmonie dont parle R. Rolland et sans laquelle il n'y a que désordre et misère...

Si nous voulons la vie, l'action, et non la théorie, il nous faut plus de tolérance, plus de compréhension de la complexité des situations. Il ne faut pas, sous prétexte d'épuration, continuer une lutte fratricide qui nous livre chaque jour davantage à notre ennemi.

Si les foules affamées se dressaient enfin et qu'elles mène à la Révolution, que sera notre école au lendemain de cette action ? Une grosse majorité d'instituteurs antirévolutionnaires dont quelques-uns sauront résister, n'en doutez pas. Et puis improvisez-vous notre organisation future ? Et les livres de classe ? Et l'éducation des masses dans les villages surtout ? Oui, nous ferons la Révolution chez les autres, mais, après la libération, nous ferons encore tous à nos enfants — oh ! ne récri-minez pas ! — des âmes d'esclaves. Et nous qui avons la charge de faire des hommes nouveaux, nous ne saurons produire que des contre-révolutionnaires, ou des égarés qui se livreront aussitôt à quelque nouveau Napoléon.

Occupons-nous donc de cette tâche urgente, après laquelle fera de la politique générale qui voudra. Il est faux — Quéjavoine l'a prouvé — d'arguer qu'on ne peut rien faire avant le renversement de la bourgeoisie.

Pensons aussi à notre jeunesse qui sera l'armée de demain, l'armée révolutionnaire, et, malheureusement aussi l'armée bourgeoise — cette jeunesse qui voudrait tant lire et apprendre en dépit de tout et que nous laissons s'en aller aux patronages catholiques. Que de belles choses ne pourrait-on pas faire en cours d'adultes ?

Et c'est parce que je me suis trouvé bien pris au dépourvu devant ces quelques jeunes hommes qui voulaient s'instruire, mais qui auraient voulu autre chose que des problèmes et des dictées, que j'ai rêvé de quelque chose de mieux pour nous faciliter cette éducation. Livres et travaux intéressants, journaux à lire, organisation de cinémas scolaires avec échange de films, patronage laïque avec tous moyens d'attirer à nous la jeunesse et même les hommes, de leur inculquer cet esprit de justice et de liberté dont nous brûlons.

Mais alors, c'est tout notre temps, et même de notre argent que vous réclamez, dira-t-on ? On parle bien de donner même sa vie pour la Révolution.

Mais nos comités s'occupent de ce genre de préparation, diront les syndicalistes révolutionnaires. Oui, mais je voudrais que tout le monde s'en occupât, même ceux qui ne se sentent pas capables d'être syndicalistes-révolutionnaires.

Car si nous sommes souvent inaptes à faire des militants, nous serions nombreux, alors, comme *éducateurs révolutionnaires*.

Célestin FREINET.

Loïn de la Rifflette

par JEAN GALTIER-BOISSIÈRE

On n'a pas assez dit la fureur de réclame qui pousse les fabricants de livres : écrivains et éditeurs. Vous avez remarqué sans doute, à la devanture de quelque libraire ces livres dont la bande porte : C'est un livre de la même collection, Batouala, qui a remporté le *Prix Goncourt* (ceci en très grosses lettres — et on peut s'y tromper).

Mais la réclame par les journaux est autrement insidieuse et tentante, surtout lorsqu'elle contient en deux lignes un éloge chaleureux de l'ouvrage. C'est ainsi, ce que je fait très rarement, que j'avais été amené à acheter « Loïn de la Rifflette de Jean Galtière-Boissière », roman satirique de l'arrière que Courteline aurait signé. »

Dès les premières pages j'ai été déçu. Ça du Courteline ? De pâles tableaux de l'arrière dont l'auteur d'ailleurs n'a pu tirer le maximum d'effet ! le dépôt, puis le camp d'entraînement avec les histoires que nous connaissons mais qui ne sont pas contées de main de maître. En vain j'ai cherché la satire et j'ai encore moins retrouvé Courteline.

Par contre tout au long s'affirme la personnalité prétentieuse de l'auteur : « Je suis licencié ès-lettres, diplômé d'études supérieures de philo... ». Et quand il est détaché comme pion dans une école d'enfants-soldats, il fait cette profonde réflexion : « Certes, il est plus aisé d'être maître qu'élève, puisque le maître a toujours le livre sous les yeux ». Et surtout, voilà l'orgueil de l'intellectuel porté à l'extrême dans cette diatribe contre les instituteurs :

Pendant son service actif, cet individu s'était fait remarquer par un antimilitarisme outrancier. Mais, comme son livret portait « instituteur », et grâce à la considération que témoignent les officiers aux primaires (et qui n'a d'égale que leur méfiance à l'égard des intellectuels dont ils redoutent la supériorité), Galipiat, nonobstant son « mauvais esprit »

avait été promu caporal, puis sergent à la mobilisation. 80 % d'officiers mis hors de combat au cours d'une absurde charge à la baïonnette avait automatiquement fait de Galipiat un sous-lieutenant. Cette nomination, sitôt que, blessé, il fut revenu à l'arrière, avait été la révélation de la « Grande Vie » pour ce pion besogneux qui, soudain, palpant des 300 francs par mois, se mit à boire du champagne et à fumer des cigares à bague.

Par l'effet miraculeux d'un petit bout de galon doré, l'instituteur antimilitariste mué instantanément en traîneur de sabre type, devint le plus accompli des autocrates, incarnant le militarisme dans ce qu'il a parfois de grotesque et d'inutilement odieux. D'une bêtise insondable, dur et cassant envers les inférieurs, plat comme une limande devant les supérieurs, faux, tracassier, glorieux... et perpétuellement entre deux vins, Galipiat était toujours prêt à se faire offrir un petit coup de blanc par un simple troupière, quitte à lui dire ensuite, en essayant sa moustache : « Mettez-vous donc au garde-à-vous pour me causer.

Je n'ai pu m'empêcher de relever le ton important du caporal Galtier-Boissière. Je m'étais promis de dire de son livre qu'il n'a rien du chef-d'œuvre sans pourtant être mauvais. Mais enfin c'est tromper effrontément le public que de mettre sur la réclame « digne de Courteline. »

C. FREINET.

CHACUN SA PIERRE

Comment rattacher l'École à la Vie

« Comment rattacher l'École à la vie », demande le Brûleur de Loups. Pour moi, la réponse est bien simple. Je trouve même que la question ne devrait pas être posée ainsi car c'est avouer implicitement la faillite de l'École si on est obligé de la « rattacher à la vie ».

« L'école actuelle est isolée dans la vie ». Mais c'est nous qui l'isolons. Il n'y a qu'un moyen de la rattacher à la vie, c'est de faire en sorte de la rattacher à la Vie.

Pourquoi persistons-nous à en faire un anormal lieu de dressage où règne l'autorité souveraine du maître ? Ne continuons pas à traiter nos enfants comme des machines qu'on nourrit de matières indigestes — et à qui nous ne reconnaissons pas même le droit de se plaindre.

L'école n'est pas le lieu où on apprend telles ou telles choses d'un programme défini. L'école doit être l'apprentissage de la vie. Et c'est ce qu'on oublie totalement. On apprend des connaissances à l'enfant ; on ne lui dit pas même ce qui sert ou nuit à l'homme son frère ; on ne le prépare pas à vivre en société. Et l'on s'étonne ensuite qu'il soit comme égaré quand l'école le rejette et qu'il ne soit pas sociable (du point de vue d'une société harmonique).

Comment donner la vie à l'école ? Il faut d'abord nous débarrasser de notre vieux fonds capitaliste. Eh oui ! malgré tout, le capitalisme nous a marqués profondément et quand nous le critiquons, nous restons capitalistes au fond de nous.

Nous enseignons à l'enfant non ce qui pourrait en faire un homme, mais ce qui en fera un fidèle serviteur d'un régime. Même après la Révolution, ferez-vous l'école pour l'enfant ? Or, cette « école syndicale » (voilà deux mots qui jurent selon moi) sera-t-elle encore une école pour l'État-communiste alors ? Et avons-nous le droit d'imposer aux enfants un dogme capitaliste ou communiste en leur donnant une tournure d'esprit qui les empêchera de chercher la vraie loi de la société ?

Mais l'École soutient l'État. Et le jour où cette école se sera définitivement débarrassée de l'emprise de l'État, toute exploitation — capitaliste ou communiste — sera impossible.

Il faut donc donner la vie à nos enfants. Pour cela il n'y a qu'un moyen : les faire vivre, non de la vie factice et réglée d'aujourd'hui, mais de leur vie à eux — qui est moins incohérente qu'on le croit. Il faut les faire vivre en république dès l'école.

Mais alors le maître ne sera plus omnipotent ? Il faudra qu'il subisse les observations et les remontrances de ses élèves, s'il les a méritées. Il faudra qu'il apprenne à les regarder, non avec ses yeux d'homme, mais avec des yeux d'enfant ; et qu'il ne soit parmi eux tous que l'enfant meilleur qui s'impose comme exemple et comme guide dans la république nouvelle. Et il nous faudra lutter long temps avec nous-mêmes pour arriver à cela.

Mais qu'apprendront nos enfants ? Deviendront-ils meilleurs ou pires ? Est-il possible de leur rendre la liberté sans nuire à la bonne marche du travail ?

Nous montrons par ailleurs les résultats de cette École Nouvelle, basée sur la liberté dans le cadre de la communauté, en rendant compte de l'expérience qui s'en poursuit actuellement à Hambourg, et qu'en des maîtres de cette École Nouvelle a consignés dans un petit livre.

Pour nous, là est la seule voie qui puisse rattacher l'École à la Vie en identifiant l'École et la Vie.

C. FRENET.

Angoisses littéraires

Voilà que quelques écrivains se plaignent de ne pas comprendre la poésie nouvelle et disent de ce fait n'être pas à la page. Le Brûleur de Loups voit dans cette tendance nouvelle une manifestation de détraquement intellectuel qui a permis la guerre. Je ne le crois pas. Je pense, au contraire, que cette poésie marque un effort de recherche constructive qui est loin d'être désagréable.

Entendons-nous bien. Je ne considère pas comme poésie n'importe quelle prose où l'on va à la ligne plus ou moins régulièrement et qui ne se distingue de la prose que par des recherches maladroites avec

parfois quelques fautes de français. Qui, par exemple, s'aviserait de qualifier de poésie les quelques lignes citées naguère par Bernard ? Mais c'est vraiment trop facile d'anathématiser tout un genre d'après une telle citation. Ne pourrait-on pas faire un choix, également déplorable, parmi les vers rythmés et rimés ? Les vers, a-t-on dit, ne souffrent pas la médiocrité ; et cela est vrai pour tous les genres. Ils ne s'en font pas, mais les vers vraiment beaux, et même dans les œuvres de poètes en renom on n'en trouve souvent que quelques-uns qui nous réjouissent vraiment. Je vous avoue en avoir trouvé à peu près une même proportion dans des livres de Martinet ou de Chennevière.

Serait-ce une décadence, ou plutôt une revivification souhaitable que de rompre ainsi avec des règles séculaires qui nous ont valu sans doute les plus beaux vers du genre ?

Plus de rythme conventionnel, ce qui ne veut pas dire la disparition totale du rythme. Mais il n'y a là aucune innovation.

La rime ! Alors, parce que nos maîtres ont fait rimer les dernières syllabes, il serait défendu de chercher d'autres rimes, comme le font nos novateurs. Ils ont réussi pourtant à en trouver quelques-unes de ces rimes ; c'est un mot qui, tout à coup, vous rappelle tel autre mot d'une structure toute différente ; c'est deux mots qui furent parfois à la fin des vers, mais c'est une rime. Écoutez :

Dans la cour vide,
Un oiseau chante.
Qu'il est pénible
Et monotone
Ce chant d'oiseau
Par un dimanche,

ou ceci :

Ce que je regardais n'est plus qu'un souvenir,
Depuis que je le vois.

La fleur que je sentais a perdu son parfum,
Depuis que je la nomme.

G. CHENNEVIÈRE (*Poèmes*, 1911-1918).

C'est parfois, enfin, une chute brusque et brutale ou une ascension :

N'écoutez pas ces incertains, Tuez, tuez,
Le sang de la jeunesse est beau à voir répandre,
Et le sang et les pleurs sont pour les nations,
Un baume généreux qui rajeunit leur âme.
Tuez, mourez. N'écoutez pas ces lâches.

M. MARTINET (*Temps maudits*).

La rime manque-t-elle vraiment et ce « lâches » n'est-il pas renforcé par son isolement ?

Ah ! ces vers sont rares encore qui puissent nous satisfaire. Car là, il n'y a plus de technique et pour y arriver il faut être un vrai poète et non plus un rimeur. Le lecteur lui-même se sentira pris bien souvent ; il cherchera la rime qu'il devine au fond de lui et sera tout étonné de ne pas la trouver. Telle chute de vers qui lui dépeint si bien un sentiment, pour rien au monde il ne voudrait la changer « parce qu'elle ne rime pas ». C'est de la poésie.

Que ce n'en soit encore que la naissance, c'est certain. Que nous n'y soyons pas trop préparés, que nous ne soyons souvent pas à la page, il y a de cela encore. Nous sommes trop habitués à la chanson mécanique de vers classiques qu'on lit parfois machinalement en n'écoulant que les mots. Il faut chercher dans les vers cette musique des mots, mais il faut y mettre aussi est inassaisable qui est la poésie.

Négligeons ceux qui ont voulu seulement se débarrasser de règles gênantes. Quant à ceux qui cherchent une esthétique nouvelle souvent plus exigeante que l'autre, à ceux-là, faisons-leur confiance, surtout s'ils ont su, çà et là, nous charmer un instant.

C. FREINET.

CHACUN SA PIERRE

Contre une pédagogie syndicale

Devons-nous avoir une pédagogie syndicale ou rechercher seulement une pédagogie qui ne façonne pas les enfants pour un système politique et social donné, mais qui développera normalement l'enfant pour en faire un homme, l'homme capable de vivre en homme au milieu des autres hommes ?

La question est d'importance et mérite d'être débattue.

« La révolution faite, nous n'aurons pas à nous préoccuper de la pédagogie qui sera pratiquée, dit le Brûleur de Loups ; elle nous sera imposée par le régime nouveau. »

Distinguons : Si par « révolution faite », on entend le terme de la longue évolution qui, après le coup d'État politique et économique, sera nécessaire pour arriver au communisme, — alors d'accord. Notre éducation doit, en effet, viser à cette fin — l'installation du communisme, qui ne sera qu'une idéale vie en commun, avec le maximum de libertés individuelles compatibles avec une vie en société. Mais il est dangereux de poser aujourd'hui de tels axiomes : « Notre pédagogie syndicale sera communiste ou elle ne sera pas » ; ce sur quoi nous sommes parfaitement d'accord, tant qu'on parlera de communisme intégral. Mais, c'est dangereux parce que par la « Révolution faite » on n'entend advenir, que la transformation politique qui, selon Lénine lui-même, ne sera que le début d'une longue période qui peut durer plusieurs générations — pendant lesquelles il faudra une dictature plus ou moins dure pour diriger des hommes qui seront incapables encore d'être libres.

Devons-nous admettre que notre pédagogie — même au lendemain de la Révolution — doive s'incliner devant un ordre nouveau, qui par la force des choses, aura beaucoup d'analogies avec l'ordre actuel ? Et, négligeant notre vrai devoir — éclairer les esprits — deviendrons-nous les soutiens d'un dogme nouveau qui sera pourtant loin encore d'être le communisme ?

Je vois que ce serait s'égarer, car nous n'en avons pas le droit — de quel droit imposerions-nous des périodes transitoires ? — et aussi parce que ce n'est pas là notre intérêt.

Ne bourrons plus les crânes. Nous avons trop vu où cela nous a menés et où cela nous mène chaque jour. Et d'ailleurs, que vous bourriez les crânes de rouge ou de blanc, c'est la même chose. Il suffit de présenter habilement du blanc à un cerveau bourré de rouge pour le faire pâlir. Pour nous en convaincre nous n'avons qu'à voir ce que sont devenues ces belles troupes syndicales qui frémis- saient il y a un ou deux ans... On nous les a prises.

On ne peut asseoir aucune institution solide sur un mensonge. Faisons que tous les hommes « cherchent » la vérité, ce jour-là nous ferons un monde nouveau. Lénine encore nous est un enseignement. Il ne veut pas dissimuler que la société qu'il a éditée est loin d'être le communisme et il tient à marquer chaque jour les étapes nécessaires qui y mèneront.

Non, non ! Il ne faut pas « une pédagogie adéquate au temps et au lieu où nous vivons ». Le mode d'enseigner, le système d'éducation, oui, nous serons obligé de l'adapter aux écoles et aux maîtres existant actuellement. Mais les principes qui seront à la base de cette éducation il faut qu'ils rompent avec le mensonge et le monstrueux égarement qui nous entourent. Car sinon, comment l'éducation pourrait-elle influencer le progrès ?

A la base de tous nos malheurs il y a la mauvaise éducation qui a été donnée jusqu'à maintenant et qui rend les masses plus dangereuses à manier qu'au temps où il y avait une grosse proportion d'illettrés. C'est que l'école n'a pas éduqué « au vrai sens du mot » ; elle s'est essayé d'instruire. On a oublié qu'il y a quelque chose qui compte plus que toutes les connaissances qu'on peut amonceler c'est l'éducation, le développement de la personnalité avec son bon sens et sa raison.

C'est ce que Max Tepp, un des maîtres de l'École Nouvelle d'Hambourg, explique ainsi : « Nous croyons que le paysan contemplant le soir, devant

la porte de sa maison, le ciel et les astres, est plus près de l'esprit du monde que tel étudiant qui, après avoir appris les lois de Copernic, prend une carabine pour défendre le gouvernement existant » et plus loin : « Peu importe que je sache ceci ou cela pourvu que je saisisse le sens et la raison de toutes choses, autour de moi et en moi. Il ne servira à rien que je sache plus tard comment les hommes célèbres agissaient, mais il faudra que je sache, au moment opportun, ce que j'aurai à faire. »

— Quand nos enfants seront enfin des hommes, ils ne pourront plus souffrir le ca italisme qui sera une offense à leur bon sens ; vous n'avez pas à leur prêcher la lutte de classe. Ils seront ainsi le plus ferme soutien du régime révolutionnaire, avec cet avantage qu'avec des esprits ainsi formés les conquêtes seront définitives, car les mêmes fusils qui ont fait la révolution sauraient au besoin la défendre.

Libérons-nous de tous les dogmes ; faisons l'école pour l'enfant. Eduquons-les en pensant, non que nous faisons des capitalistes ou des communistes, mais en nous persuadant bien que ces enfants — surtout au tournant social où nous nous trouvons — nous avons la charge d'en faire des hommes et non des citoyens, des hommes ayant soif d'amour et de liberté et qui emploieront tous leurs efforts à se libérer.

Célestin FRAINGT.

Appel aux Internationalistes

Il y a un an, on a jeté les bases de l'Internationale de l'Enseignement. Nombreux sont ceux qui, comme moi, avaient vu dans cette organisation autre chose qu'une coordination des forces politiques. Le Bureau Provisoire, qui le pensait ainsi, a reculé devant l'ingratitude et l'étendue du travail à accomplir.

Il faudrait tout de même penser un peu à cette Internationale, et, nous rappelant la devise : l'émancipation des travailleurs sera l'œuvre des travailleurs eux-mêmes, ne pas nous décharger quiéttement de nos devoirs d'internationalistes sur un Bureau qui ne pourra jamais être qu'un centre directeur et coordinateur.

Que font pour ce rapprochement mondial tous les instituteurs farouchement internationalistes ? Rien, souvent. Nous agissons comme si la France était isolée des autres pays. Nous voudrions l'union par dessus ces frontières et nous-mêmes ne savons pas abattre ces frontières. Pourtant il y a bien à faire.

Léon Wœrth a dit : « Il y a en ce monde les âmes publiques et les autres ; que ces autres se cherchent et se rencontrent ». Eh bien, nombre de camarades pensent comme nous en Angleterre, en Allemagne, partout. Un fil invisible nous unit sûrement : le même amour des enfants. Nous savons que nous aurions tant à gagner de mieux nous connaître ; nous le sentons tous. Au travail donc !

Et comment ? Nous ne parlons pas la même langue ? Mais si, justement. Parmi nos camarades les uns connaissent l'italien les autres l'allemand, ou l'anglais, ou l'espagnol. La division du travail se fera donc naturellement, que chacun se cherche un correspondant dans le pays dont il connaît la langue et l'Internationale sera née.

Et maintenant, si vous êtes disposé à avoir un correspondant, comment le trouver ? Nous sommes déjà quelques-uns à en avoir. Des étrangers nous demandent parfois des correspondants français et nous sommes incapables de leur en fournir. L'Internationale de l'Enseignement serait toute désignée pour centraliser les demandes et les répartir ensuite. C'est une question à étudier. En attendant l'*E. E.* ne pourrait-elle pas ouvrir une rubrique où s'inscriraient ceux qui désirent des correspondants ? L'*E. E.* est lue à l'étranger ; cela servirait beaucoup.

Et pour l'instant, il y a aussi un groupement qui est en état de fournir quelques renseignements. C'est « Clarté, internationale de la Pensée ». Demandez à Clarté, 4 b1. St-Martin, Paris.

Que ceux, maintenant qui ne se contentent pas de la langue qu'ils connaissent — parfois imparfaitement — apprennent l'Espéranto. C'est un outil merveilleux ; j'en ai fait l'expérience. Je l'ai appris en quelques mois et je peux déjà lire des revues et me faire comprendre de n'importe quel espérantiste. Pour un espérantiste, les correspondants abondent.

Des sections espérantistes sont constituées un peu partout. Il suffit de vouloir.

Ce n'est qu'à cette condition qu'on pourra avoir une Internationale vivante. A notre insu, on se façonne ainsi une âme internationaliste. On fait disparaître les frontières. On a la joie de sentir dans des pays lointains, des hommes — avec qui l'on s'est battu peut-être — et qui pensent comme nous, et qui aiment les mêmes choses. On découvre en eux des frères — n'est-ce pas, Siemsa ! — et qui les aime.

Ainsi sera atteint le double but de notre internationale : perfectionnement pédagogique et rapprochement social.

C. FASINER.

1922 - 1923

TAGORE EDUCATEUR

par E. PIECZYNSKA

(Delachaux et Niestlé, Neufchâtel) 1 vol. à 4 fr.

A l'occasion du voyage que Rabindranath Tagore fit en Europe en 1921, Mme Pieczynska a réuni en volume tout ce qu'elle a pu trouver d'intéressant, au point de vue de l'éducation, dans l'œuvre, en grande partie encore inconnue en France, du grand maître indien.

R. Tagore, qui est surtout poète, ne pensa qu'assez tard — à 40 ans — à son action possible comme éducateur. « Ce n'était pas, dit-il, que je crusse avoir un talent particulier pour les enseigner (les enfants), mais il me semblait que j'aurais le secret de les rendre heureux ». Il installa dans le Bengale, une école qu'il appela *Shantiniketan* (demeure de la paix). Cette école a de nombreux points communs avec les diverses écoles nouvelles qui existent en Europe : vie en plein air, grande part à l'initiative des enfants, self-gouvernement, développement intellectuel plutôt qu'acquisition d'une grande quantité de savoir, emploi du temps rationnellement calculé.

L'enseignement de Tagore vise surtout à toucher l'âme. « Cette émancipation de l'âme, nous l'avons contemplée en des hommes dépourvus de savoir livresque et vivant, dans une pauvreté absolue. Aux Indes, nous avons hérité d'un trésor de richesse spirituelle. Que le but de notre éducation soit de le déployer devant nos yeux, de nous conférer le pouvoir d'en faire usage et de l'offrir un jour au reste du monde comme notre contribution à son éternelle prospérité ».

Et maintenant, feuilletons ces pages pour nous rendre compte des principales idées pédagogiques de Tagore.

« La fonction la plus haute de l'intelligence n'est pas de saisir clairement le sens des mots. L'objet principal de l'enseignement est, non d'interpréter des termes, mais de frapper à la porte de l'esprit ».

« Selon l'école, la vie est à l'état parfait quand elle permet qu'on la traite comme une morte, qu'on la dissèque et qu'on la découpe en compartiments symétriques ».

« La meilleure éducation est celle qui ne se borne pas à nous renseigner, mais qui nous harmonise avec tout ce qui est ».

Tagore pense lui aussi que l'enfant doit parcourir durant sa jeunesse les stades différents par où est passée l'humanité. « A mon avis, on devrait réserver délibérément une portion limitée de l'existence pour vivre comme vivait l'homme primitif ».

Et pour terminer, ceci :

« On ne peut enseigner que ce qu'on aime. Mieux vaut se taire si l'on n'aime pas ce qu'on enseigne. » ... « Allez vers la vie, là où elle règne. Sortez de la salle d'école. N'amenez pas les arbres dans la classe. Transportez la classe sous les arbres. »

Et : « Une chose est nécessaire pour être un éducateur d'enfants : c'est d'être vous-même semblable à un enfant ; d'oublier que vous êtes sage et parvenu au terme de la connaissance. Si vous voulez être vraiment un guide pour les jeunes de votre âge, renoncez à vous prévaloir de votre supériorité. Soyez leur frère aîné, prêt à voyager avec eux sur le même sentier de la sagesse et des hautes aspirations. Tel est le seul conseil que je puisse vous offrir ; cultivez en vous-même l'esprit de l'éternel enfant si vous devez aborder la mission d'élever les enfants des hommes. »

C. FREINET.

BIBLIOGRAPHIE

L'autonomie des Ecoliers

par AD. FERRIÈRE

(Delachaux et Nestlé, Neufchâtel, 6 fr.)

Dans ce livre, M. Ad. Ferrière, qui, comme directeur du Bureau International des Ecoles Nouvelles, possède une vaste documentation, étudie sérieusement et impartialement la question si controversée de l'autonomie des écoliers.

Il va chercher l'origine de cette pratique dans les « Bandes d'Enfants », qu'ont si bien décrites des romanciers comme Machard et notre regretté Louis Pergaud. L'enfant y montre non seulement son besoin inné d'activité, mais aussi ses tendances sociales. L'enseignement doit-il profiter de ces tendances ? J.-J. Rousseau ne le pensait pas puisqu'il « rêve son Emile isolé en pleine campagne avec son éducateur ». Les maîtres actuels savent « que le bien ne naît pas de l'ignorance du mal, mais de la victoire sur le mal », et que, si nous voulons des hommes actifs et libres, nous devons donner aux enfants des habitudes d'activité et de liberté.

Aussi a-t-on travaillé dans les divers pays à « organiser » ces aptitudes sociales des enfants. C'est l'histoire des « Républiques d'Enfants ». Selon l'auteur, on n'arrive à l'autonomie que par une organisation méthodique ; car il a été reconnu « qu'il n'est pas possible — disons : presque jamais possible — d'obtenir que des enfants passent de l'anarchie à l'ordre sans le concours d'un adulte doué d'une intuition psychologique exceptionnelle... ». Il est donc nécessaire de rechercher une technique. Les expériences, dont quelques-unes sont concluantes — celles de l'école du D^r Cecil Reddie en Angleterre, du D^r Lietz en Allemagne, de l'École des Roches en France, de Hof-Oberkirch en Suisse, de Faria de Vasconcellos en Belgique — ont mis sur la voie de cette technique.

Enfin, quelques instituteurs, partisans de l'autonomie des écoliers, l'ont organisée, presque toujours avec succès, dans des Ecoles publiques.

M. Ad. Ferrière termine en montrant les avantages et les inconvénients de l'autonomie des écoliers. Ces quelques sous-titres montreront tout l'intérêt de cette partie du livre :

- « 1° Le caractère des élèves se révèle au maître.
- 2° Allègement de la tâche pour le maître intelligent qui a réussi à établir le régime de l'autonomie des écoliers sur une base solide.
- 3° Le régime de l'autonomie des écoliers développe chez ceux-ci la maîtrise de soi.
- 4° Les élèves apprennent par expérience la valeur de la division du travail.
- 5° Ils apprennent à voir les choses du côté du manche.
- 6° Le régime de l'autonomie révèle les chefs naturels, les meneurs spontanés.
- 7° Les chefs acquièrent le sens de la responsabilité ».

« L'autonomie des Ecoliers » est un livre nécessaire aux camarades qui veulent faire évoluer leur classe vers la démocratie, pour le développement social et humain de tous les enfants.

C. FREINET.

BIBLIOGRAPHIE

Vers l'École rénovée, Decroly et Boon (Ferdinand Nathan, éd.)

La méthode Decroly, A. Hamaïde et les tendances actuelles de l'enseignement primaire, par E. Duvillard (Delachaux et Niestlé, Neuchâtel).

Actuellement, d'après les évaluations les plus optimistes, 15 0/0 à peine des enfants profitent de l'enseignement primaire...

Des 85 0/0 restants, une bonne partie, non seulement ne tire qu'un avantage restreint du passage à l'école au point de vue des acquisitions dites indispensables, mais subit même à certains égards un préjudice plus ou moins considérable représenté par des connaissances incomplètes, mal coordonnées, mal assimilées, et surtout par des habitudes de distraction, de désintéressement pour l'activité intellectuelle, de dégoût pour l'étude, souvent de paresse, et, ce qui est plus grave encore, d'aversion pour le travail en général, sans compter les levains de révolte, de découragement, qui résultent des froissements d'amour-propre, des déceptions subies au cours de la vie scolaire. (Vers l'École rénovée).

Le Docteur Decroly a justement cherché le moyen d'augmenter le rendement de l'école. Il a obtenu des résultats satisfaisants : d'une part, en renouvelant l'enseignement pour le rendre le plus actif possible, et d'autre part, en s'attachant aux pratiques, à la méthode, nécessaires à l'enseignement primaire. Nous allons étudier deux points particuliers de cette méthode, concernant, l'un, l'organisation scolaire, l'autre les centres d'intérêt.

La première intéresse surtout les écoles importantes de villes, où on trouve plusieurs classes de même année. Il faudrait, là, travailler à l'organisation de groupes homogènes.

On a remarqué, en effet, qu'il y a dans chaque classe un certain nombre d'élèves mieux doués ; d'autres, au contraire, suivent difficilement et alourdissent la classe.

L'enseignement en est d'autant plus difficile et moins profitable. Car les mieux doués, qui seraient pourtant appelés à devenir une élite, sont contraints de marquer le pas. Et l'enseignement ainsi donné ne peut jamais se mettre au niveau que d'une majorité, en brimant la minorité.

A ce mal, que propose le Dr Decroly comme remède ?

A. Dans les villes : Répartir les enfants non pas arbitrairement dans les diverses classes d'une même année, mais en tenant compte de leurs aptitudes spéciales et de leur degré d'avancement.

Le travail des enfants et de l'instituteur est ainsi rendu plus agréable et plus profitable ; car ce classement spécial amène :

« 1^o Une diminution de l'écart entre les extrêmes d'un même groupe ;

2. Une plus grande facilité à adapter le programme à la mentalité plus égale de la classe. »

E. Duvillard (Les tendances actuelles de l'Enseignement Primaires) a eu l'idée d'un classement un peu différent. Il prévoit, à la base, la création de deux classes : l'une dite

normale, l'autre auxiliaire, avec un plus petit nombre d'élèves. Au degré moyen, il envisage la création d'une classe dite de « doublement », destinée à recueillir les élèves jugés inaptes à passer à la classe supérieure.

3. Il n'a guère été traité, à ma connaissance, de la question de l'homogénéité dans les classes à plusieurs cours, ou dans les écoles rurales. Seule, une innovation du Dr Decroly serait à expérimenter :

Chaque enfant a une prédilection particulière, et partant, plus de facilité, pour une matière spéciale : calcul, français, dessin, etc. Jusqu'à ce jour, l'école est plutôt niveleuse. Un tel marcherait bien en calcul, mais il ne sait pas lire. Il piétinerait donc en calcul pour attendre ceux qui apprennent à lire. Tel autre, au contraire, sait lire ; mais parce qu'il calcule mal, il ne peut pas « suivre » la division supérieure. Et il perd un temps précieux en lecture pour apprendre une matière qu'il n'aime pas et qu'il arrivera à détester, parce qu'elle sera la cause de tout le mal.

Le Dr Decroly veut qu'on laisse chaque enfant se développer le plus possible. Pour cela, il a pratiqué un classement différent des élèves suivant les diverses leçons. Chaque élève suivra, pour chaque matière, le cours qui lui convient. Un tel sera à une division A pour le calcul, tandis qu'il est encore en B pour la lecture ; et inversement. Dès lors, il n'y a plus de piétinement. Chaque élève peut cultiver au maximum les matières pour lesquelles il a le plus d'aptitudes. Il en résulte plus d'intérêt et plus de vie. Et les autres matières ne sont pas négligées pour cela. Car l'élève qui est en A pour le calcul cherchera à y accéder aussi pour la lecture qui le laisse encore en B. D'où auto émulation bien profitable à l'élève et facilitant la tâche du maître.

Il est vrai que ce système d'éducation nécessitant de nombreux déplacements, s'accommode mal de nos cours coupés à l'extrême, en leçons de 15 à 20 minutes. Mais les Ecoles Nouvelles ont une tendance nettement marquée à en finir avec cet éparpillement de l'effort qu'on a cru nécessaire pour diminuer la fatigue de l'enfant dans des écoles où l'enseignement, surtout enseigné du dehors, retient difficilement l'attention des élèves. Les Ecoles Nouvelles préfèrent des leçons longues groupées autour d'un point central, mais où les diverses activités de l'enfant entrent en jeu tour à tour.

C'est le système des Centres d'Intérêt. Mais non des Centres d'Intérêt factices qu'on avait essayé d'acclimater en France ; c'est toute l'activité scolaire qui doit désormais évoluer autour des idées principales nécessaires au développement mental des élèves.

Selon Decroly et Boon, tout l'enseignement, — qui est une initiation pratique à la vie elle-même en général, et à la vie sociale en particulier — peut graviter autour de deux domaines fondamentaux de connaissances : a) La connaissance par l'enfant de sa propre personnalité ; b) La connaissance des conditions du milieu naturel et humain dans lequel il vit.

La subdivision de ce programme en idées associées donne déjà, par elle-même, une vie et un intérêt réels aux études. A. Hamaïde montre, dans « La méthode Decroly », comment on développe ces idées au jour le jour, activement, et tout en étudiant les matières prescrites par les programmes officiels : écriture, calcul, dessin, composition, etc...

La seule difficulté — disent Decroly et Boon — c'est qu'il faut organiser autrement tout le début de l'enseignement primaire, en réduisant le nombre d'élèves par classe, et surtout en opérant dès le début un triage sérieux et basé sur la psychologie de l'enfant ; en appliquant des procédés d'enseignement qui, au lieu de s'inspirer des méthodes universitaires, s'imprègnent de l'esprit maternel et instaurent autant que possible les systèmes d'individualisation qui sont appliqués pour l'enseignement aux anormaux et pour certains enseignements spéciaux : lecture, diction, instruments de musique, enseignements professionnel et artistique.

La question des centres d'intérêt est donc intimement liée à une organisation nouvelle de l'école ainsi qu'à une conception différente — dans un sens plus actif et plus humain — de l'enseignement.

C. FREINET.

Dans une Ecole prussienne

Un matin de rentrée (1)

A la suite d'un voyage de vacances, notre camarade C. FREINET nous a adressé une intéressante étude sur l'école en Allemagne. Nous en détachons ce court chapitre.

Le 14 août, Siemss me dit : « Demain vous viendrez avec moi à mon école ». Certainement j'étais enchanté, mais bien perplexé. Irai-je seulement voir le bâtiment, l'installation ? Et que ferai-je seul pendant les heures de classe ? Pareilles questions se seraient posées à l'esprit de tout collègue français non averti.

Le 15 août donc, levés de bonne heure, nous nous préparons. Et tandis que les deux enfants de notre ami partent pour le « gymnasium » (lycée) Siemss me dit, flegmatique, en déjeunant : « Moi je ne suis pas pressé ; les élèves entrent tout seuls, et quand on arrive tout est prêt ». On part enfin. Huit heures vont sonner. Plus d'enfants dans la rue. Seul, là-bas, au loin, un garçon trottine, en retard. Je voudrais me hâter... Je veux savoir comment s'alignent les enfants, quel ordre préside à la rentrée. Dans une école prussienne comme celle-ci tout doit être admirablement réglé !

Voici l'école : un ample bâtiment en briques rouges, près d'une usine qui lui ressemble. Ecole de garçons et école de filles contenant en tout près de 30 classes. Personne dans la cour. Décidément, j'ai manqué la rentrée..... C'est qu'il n'y a pas eu de rentrée, les élèves se rendant d'eux-mêmes dans leurs classes, où le maître va les rejoindre. J'ai été stupéfait aussi de voir les élèves se dresser, sitôt que le carillon sonne, et sortir en récréation. A midi, comme je me trouvais dans une classe de petits qui avaient fini leur journée, je les ai vus tous venir, faire une révérence et serrer la main à leur institutrice et à nous tous. A mon grand étonnement je dois dire que je n'ai pas vu un alignement ni une marche au pas dans les longs couloirs cirés. Rien de mathématique ; du mouvement, de la vie.

Pas même d'alignement dans la cour où

(1) Les vacances d'été durent, en Allemagne, du 15 juillet au 15 août.

place, terminent un dessin, on dispose la salle pour une projection. Le plafond, les fenêtres sont soigneusement fermés à l'aide de rideaux noirs et on met en marche la lanterne magique. Quand on parle de lanterne magique, on pense volontiers à nos petits modèles-jouets. Celle-ci est un bel appareil éclairé par un puissant arc électrique. Siemss projette : Les images excessivement nettes représentent les diverses phases du conte des « Nains de Colo-

un instituteur fait faire la gymnastique. Les enfants jouent, courent. Et alors je pensais à nos instructeurs militaires.

Je crois que cet aspect d'une école d'Altona (province prussienne) devait être noté dès le début. On nous a tellement parlé des écoles allemandes préparant l'armée qu'on ne les voit volontiers que comme des genres de casernes. Et entre temps, c'est nous, les Français, qui transformons ou laissons transformer nos écoles en centres d'instruction militaire.

La classe dure en général 5 heures, comprenant 5 séances de 50 minutes de travail et 10 minutes de récréation. Je craignais que ces 5 heures ne fussent horriblement longues. Mais comme elles sont soigneusement coupées ce n'est pas antipédagogique. On a aussi obtenu une plus grande diversité par l'organisation de ces cours.

Si chaque instituteur a, en général, une classe qui lui est affectée, elle n'est pas son fief, les élèves ne voient pas que lui. Ils ont des classes de dessin, faites dans une salle spéciale (en l'espèce par notre ami Siemss qui est aussi chargé de leçons d'anglais) ; des classes de musique faites par un autre instituteur. De plus, chaque instituteur va, selon un tableau de travail établi à l'avance, faire certaines leçons dans les autres classes. De la sorte les élèves vont, viennent, changent de salle, puis changent de maître. Cela produit de la diversité et donne plus de souplesse à l'enseignement en permettant au maître de travailler principalement les matières où il est vraiment compétent et qui l'intéressent. Car l'instituteur, pas plus qu'en France, ne peut être omniscient.

Mais ceci vu de dehors, qu'allais-je faire dans cette école ? Un instituteur français — un ennemi — aux idées subversives, visite un instituteur allemand dont on connaît aussi l'esprit. Comment le recevra-t-on ?

On va d'abord rendre visite au directeur qui est dans sa classe. Il ne paraît pas trop étonné de me voir. Et nous allons, Siemss et moi, à la leçon. Il mène une classe dans la salle de dessin où je regarde à l'aise. Le mur est tapissé de dessins de toutes sortes où je remarque surtout beaucoup de « dessins libres ». Peu de dessins à vue ; ornementation et imagination. Et pendant que les élèves, à leur

gne » que le maître dit à mesure. Et les cours sont tendus, les bouches bées, signes de la suprême attention. Puis viennent des vues des environs ; un canal bordé de cerisiers en fleurs, des champs immenses de ces mêmes cerisiers tous également fleuris. Mais le carillon sonne. Déjà une heure de passée. Pendant que les élèves s'en vont, Siemss me montre les divers ouvrages faits dans l'année écoulée : bois, argile, carton, papier...
C. FREINET.

Dans une Ecole Prussienne

SUITE I.]

Les classes

Ce qui frappe quand on pénètre dans les classes, c'est d'abord l'extrême nudité des murs. Cela découle d'un principe tout-à-fait différent du nôtre qui nous fait décorer, parfois à l'excès, nos classes. Aucune gravure, aucune carte, rien. Au plafond seulement sont indiqués les points cardinaux. Et parfois, sur le mur du fond, une grosse grenouille couronnée est assise, héros paraît-il d'un conte fort populaire. Toutes les cartes, toutes les gravures sont dans une salle spéciale et dans des meubles disposés à cet effet pour qui veut s'en servir. Il y a là de belles gravures pour leçons de choses, histoire, géographie. Et certainement ces gravures, portées de temps en temps seulement dans la classe sont regardées plus attentivement que les nôtres qui deviennent à la longue comme des meubles familiers.

De plus, le matériel même vieux semble mieux adapté qu'en France, surtout pour les petits dont la table porte une rallonge mobile qui facilite la tenue naturelle de l'enfant durant l'écriture.

Les méthodes ? Ce n'est pas après une trop courte apparition dans une école étrangère qu'on peut les juger. J'ai vu des élèves de 11 à 12 ans. J'en ai vu de plus petits, de 7 ans, d'autres de 8. Et si ce n'était que tout ce petit monde parle allemand, qu'il y a beaucoup plus de têtes blondes, avec aussi plus de bien vêtus qu'en France, on croirait tout-à-fait être dans une de nos classes.

Un autre fait pourtant est à noter. J'ai vu des élèves de 12 ans prendre un cahier d'anglais, un cahier de calcul, un cahier de dessin, etc... J'ai vu les plus petits qui, chez nous n'ont jamais les objets nécessaires (sauf là où on les leur fournit), sortir par exemple, pour dessiner des bonshommes, un gros cahier de dessin et des crayons de couleurs ou des pastels. Ils ont de belles ardoises qui valent cent fois nos ardoises en carton. Tout cela facilite grandement le travail de la classe. Ce n'est possible que parce que, en Allemagne, le papier ou les couleurs sont relativement très

D'ailleurs, parmi nos collègues, partout l'accueil le plus chaleureux : complaisance sans limite durant la classe, invitations, etc. Tant que l'enseignement n'est pas compromis ; nos collègues allemands paraissent avoir la plus grande liberté. C'est ainsi, d'ailleurs, qu'ils

bon marché. Aussi tout le monde peut-il se les procurer, et la municipalité n'a-t-elle que rarement à intervenir pour l'achat des fournitures.

Après avoir visité ces diverses classes nous descendons au sous-sol, où après avoir traversé une salle pleine de bois on arrive à la salle des douches. Hélas ! le charbon est trop cher et les douches ne fonctionnent plus depuis la guerre. Puis, par surprise, on ouvre une porte, et on est au milieu d'un petit monde de ménagères. Deux grands fourneaux brûlent sur lesquels les marmites fument et emboument. Des jeunes filles de 11 ou 12 ans, sous la direction d'une institutrice, préparent des plats pendant que d'autres, assises à côté, écrivent sur leur cahier. Et tout est si propre et surtout cette classe paraît si active que j'en ressors enchanté.

Il y avait encore à visiter l'immense salle de gymnastique où se trouvent toutes sortes d'appareils facilement déplaçables, et qu'on peut adapter aux différentes tailles. Dans le fond une sorte de tribune est réservée aux invités quand la salle est transformée en salle de fête. Deux élèves amenés par Siemss accomplissent quelques performances, et on remet tout en place.

A ruidi. Siemss se trouvant libre, nous allâmes rendre visite à Mlle Harms, qui exerce dans une école d'anormaux. La vieille école a l'air beaucoup plus misérable, mais l'intérieur est toujours aussi propre. Mlle Harms n'a qu'une vingtaine d'élèves (filles et garçons) au lieu des 40 ou 50 habituels dans les classes ordinaires. Nous les trouvons en train de modeler une argile diversement colorée. Mlle Harms nous présente les divers « phénomènes », les fait chanter, danser, compter. Puis le carillon sonnait, ils s'en vont après nous avoir serré la main.

Et nous restons longuement tous trois à parler de méthodes, de groupements, d'École Emancipée et de Petits Bonshommes.

* *

Qui de nous, marqué à l'encre rouge à la Préfecture ou à l'Inspection académique, se serait risqué à promener ainsi un instituteur allemand à travers les classes d'une école française ? Cette extrême liberté m'a touché.

peuvent aller en promenade scolaire aussi souvent qu'il leur plaît, en avertissant seulement le directeur. Indépendamment de cela, ils sont tenus de faire, une fois par mois, une promenade libre où les enfants, dans les bois, jouent, chantent et dansent toute la journée.

C. FREINET.

L'ÉCOLE ACTIVE

par Ad. FERRIÈRE,

Directeur du Bureau International des Ecoles nouvelles (1)

Dans la préface de son livre l'auteur cherche à définir l'esprit de l'Ecole active par rapport à l'Ecole traditionnelle. F. Bernard parlait dans le n° 1 de l'Ecole *Emancipée* de « l'Arbeitsschule » l'Ecole du travail. Mais l'Ecole du travail, comme on le verra plus loin, n'est pas précisément l'Ecole active. Le principe de cette dernière, c'est celui de l'Ecole nouvelle de Hambourg dont nous avons déjà parlé ici.

Il s'agit d'un mouvement de réaction contre ce qui subsiste de médiéval dans l'école actuelle, contre son formalisme, contre son habitude de se faire une place en marge de la vie, contre son incompréhension radicale de ce qui fait le fond et l'essence de la nature de l'enfant.

Son idéal : « l'activité spontanée, personnelle et productive » de l'enfant basée sur la connaissance plus approfondie de celui-ci, d'après les dernières découvertes des psychologues.

Une science avertie viendra reconstruire à la place un édifice plus vaste, une « école au soleil » à sa façon et peut-être verra-t-on un jour des hommes qui ne haïront plus l'école de leur enfance, parce qu'ils y auront connu la santé du corps, l'harmonie de l'âme et l'épanouissement de l'esprit.

Les Précurseurs de l'Ecole active

Les principes de l'Ecole active sont ceux qui réglèrent l'éducation *naturelle* des enfants des primitifs, puis ceux de la société patriarcale. Mais déjà la cité antique « sépara l'école de la vie » (avec la naissance du *verbalisme*). Il faut arriver aux temps modernes pour voir des essais se proposant de ramener l'école à la vie. Luther disait vers 1524 : « Nous prêchons aux enfants, sachons donc rire avec eux ». Rabelais écrivait Gargantua. Montaigne disait : « Je ne veux pas qu'un maître invente et parle seul, je veux qu'il écoute son disciple parler à son tour ». Plus

tard J. J. Rousseau se révèle comme le véritable père de l'Ecole active avec son Emile. « La nature veut que les enfants soient enfants avant que d'être hommes. Si nous voulons pervertir cet ordre nous produirons des *fruits précoces* qui n'auront ni maturité, ni saveur ». Et « on a essayé de tous les instruments hors un, le seul précisément qui peut réussir : la liberté bien réglée ». Voilà bien défini le défaut général de tout enseignement : « Nous ne savons jamais nous mettre à la place des enfants, nous n'entrons pas dans leurs idées, nous leur prêtons les nôtres ; en suivant toujours nos propres raisonnements avec des chaînes de vérités, nous n'entassons qu'extravagances et qu'erreurs dans leur tête ». On dira qu'il est facile de parler, même pour dire qu'on parle trop, mais ce qu'a dit J. J. Rousseau est remarquable parce que justement l'Ecole active le réalise aujourd'hui. « Je ne répéterai jamais assez que nous donnons trop de pouvoir aux mots : avec notre éducation babillarde nous ne faisons que des *babillards* ». A propos de la liberté dans la classe il dit : « Vous voulez qu'il soit docile étant petit, c'est vouloir qu'il soit crédule et dupe étant grand » et il résume déjà l'Ecole active par ces mots : « Il faut parler tant qu'on peut par les actions et ne dire que ce qu'on ne saurait faire ».

Au début du XIX^e siècle, Pestalozzi est un réalisateur avec son Institut d'Yverdon. Les élèves de cet Institut « n'apprennent pas seulement la science, ils l'inventent ». On applique ce principe lumineux de Bacon : Nul ne possède réellement et à fond que les connaissances qu'il a pour ainsi dire créées lui-même. Pestalozzi veut que « l'instituteur n'intervienne jamais comme maître et pour influencer, qu'il respecte le libre élan de la nature ; qu'il n'ait point de rang parmi les élèves par son état et sa fonction, mais seulement par le degré de confiance et d'amitié qu'il a pu mériter et obtenir ». C'est ce que Max Tepp dit aussi dans son Ecole nouvelle. « Le maître n'est que le camarade plus âgé et plus savant ». Et c'est justement ce changement d'état de l'instituteur qui est à la base de l'Ecole Nouvelle et qui, réalisable seulement sur une petite échelle limitera encore pour longtemps le mouvement. Il est vrai que

(1) 2 volumes à 10 fr. Edition Forum, Genève.

les fervents même de l'Ecole Active ne se font aucune illusion sur ce changement complet dans l'éducation. Ils savent « qu'il faut à une idée juste cent ans pour être découverte, cent ans pour être comprise et cent ans encore pour être réalisée »... Et comme on commence à comprendre l'Ecole Active...

Parmi les précurseurs de l'école active, les uns sont des théoriciens, les autres des praticiens. Théoricien, Kant qui dit en 1777 ce que croyaient avoir découvert les promoteurs actuels de l'Ecole Nouvelle :

Il est vain d'attendre le salut du genre humain d'une amélioration graduelle des écoles. Celles-ci doivent être transformées si l'on veut qu'il en sorte du bien, parce que c'est leur organisation fondamentale qui est fautive et que même les maîtres qui y enseignent doivent recevoir une culture nouvelle. Aucune lente réforme ne peut conduire à ce résultat. Il faut une *révolution rapide*.

Gœthe aussi qui a de nombreux points de contact avec J.-J. Rousseau a écrit sur l'Ecole Active.

Frœbel (1782-1852) plus connu dans les milieux pédagogiques est déjà un praticien : « L'homme ne connaît pleinement que ce qu'il est capable de réaliser ». Nombreux furent aussi de 1760 à nos jours les praticiens : directeurs d'école de l'enseignement privé très souvent qui fondèrent des écoles devancières de nos « Ecoles Actives ».

Plus près de nous on connaît l'expérience de Tolstoï à Iasnaja Poliana, où il avait notamment appliqué la liberté comme méthode — liberté qu'il n'avait pas toujours su tempérer utilement ; mais du moins le principe était-il excellent, car « il nous faut connaître l'enfant et pour cela il faut qu'il manifeste devant nous, le plus librement possible, sa personnalité et sa vie ». Et ceci est très important. De plus Tolstoï avait pensé aussi à l'éducation des futurs maîtres, nécessaire au succès d'une école nouvelle.

L'E. E. a parlé aussi de Robin qui avait institué à Cempuis une vraie école active.

L'école active avant la guerre

L'auteur passe alors en revue les diverses expériences d'école active dans le monde. Fort sagement il explique les différences de succès par les différences de caractères entre peuples qui permettent notamment de comprendre le développement exceptionnel de l'Arbeitsschule et plus tard de l'école active en Allemagne.

En France, il cite Paul Robin, Francesca Ferrer, les frères Reclus, la « Ruche » de Rambouillet avec Sébastien Faure, l'Ecole des Roches, fondée en 1899 à Verneuil-sur-Avre et dirigée aujourd'hui par M. G. Berthier. Il parle de l'introduction du travail manuel dans l'enseignement. Il cite aussi Binet et même Herriot avec son « créer ».

En Belgique il cite le Docteur Decroly auquel il consacre de longues pages. En Italie, M^{me} Dr Montessori dont on connaît la méthode et les applications qui ont été faites.

Après avoir remarqué que les pays latins sont peu favorables à la diffusion de l'école active, il passe aux autres : l'Angleterre, les Etats-Unis où l'école aurait facilement une

tendance trop utilitaire. En Hollande, Jean Ligthart essaye de faire passer l'école active dans la pratique : instituteur aimant les enfants, il veut aussi que « l'école crée une atmosphère de gaité et de joie au travail... »

L'Ecole active dans les pays de langue allemande

L'Allemagne, pays où chaque habitant fait partie de plusieurs associations, était la terre d'élection de l'Ecole active. Les partis de gauche, un instant au pouvoir, sont maintenant balancés par la réaction, mais il faut faire crédit à la nouvelle Allemagne.

Le mot « arbeitsschule » a passé depuis cent ans, en Allemagne, par 5 phases successives :

1. La phase professionnelle pure.
2. La phase de la préparation professionnelle.
3. La phase de la préparation éducative professionnelle.
4. La phase éducative avec prépondérance de l'activité manuelle, et enfin
5. La phase de l'activité psychologique spontanée.

Dans cette dernière phase où l'Ecole active cherche une « technique de liberté », Scharrelmann et Gansberg instituteurs à Brème, ont fait faire un grand pas à l'Ecole active en réalisant, malgré l'opposition inévitable des pouvoirs publics. Le Docteur Gaudig et Kerschensreiner s'emploient à faire de l'Ecole Active la cellule initiale enseignant la vie collective...

M. Ad. Ferrière parle longuement du Docteur Kerschensreiner qui, placé à Munich dans des conditions un peu spéciales, sut, par son ascendant et son travail, triompher des grands obstacles qui s'opposaient à l'institution de l'Ecole active et qui sont surtout : 1° La tradition et la routine, 2° L'impossibilité de maintenir dans les Ecoles actives les examens selon l'ancien principe du savoir mémorisé, 3° Les frais élevés qu'elles entraînent par le fait qu'un nombre relativement restreint d'élèves peuvent travailler à la fois dans les ateliers, cuisines, jardins et laboratoires. Sous son inspiration les écoles devenues-actives font une part importante au travail manuel. De plus la discipline disparaît par le développement de la collaboration. Mais cette collaboration elle-même demande d'abord des maîtres d'un esprit social avancé. De sorte que ce maître idéal de l'Ecole active sera bien difficile à trouver...

(A suivre).

C. FREINET.

L'ÉCOLE ACTIVE (1)

II.

Fondements psychologiques de l'École Active

Élever un enfant c'est le mettre en mesure de passer d'un état que nous jugeons inférieur vers un autre état que nous jugeons supérieur... Le mot *éducation* — *ex-ducere*, conduire hors de — évoque un cercle limité de possibilités de vie, hors duquel l'éducateur se promet de conduire son enfant ou son élève.

Pour cela il est d'abord nécessaire de bien connaître l'enfant, et l'École Active ne pourra être pleinement réalisée qu'au moment où les sciences relatives à l'éducation, du niveau embryonnaire où elles sont, seront arrivées à un niveau supérieur. Justement l'École Active base ses méthodes sur les récentes découvertes. L'enfant n'a pas, par exemple, la même notion du bien et du mal que nous et c'est souvent nous qui le punissons pour un « péché » qu'il n'a pas conscience d'avoir commis, qui faisons ce péché. De plus, pour apprendre, il a besoin d'être intéressé et il a naturellement une grande faim de connaissances, mais il faut savoir satisfaire cet appétit.

Imposer à l'enfant une suite d'idées ou d'actions que l'adulte a voulues, créées ou imaginées *a priori* est une aberration qui n'a d'autre excuse que la tradition et la commodité. L'effort conçu comme une tension de la volonté vers ce qui manque d'intérêt est une anomalie.

Et voici des constatations que nous avons tous faites et dont il faudrait tirer un enseignement :

Les pouvoirs spontanés de l'enfant, son besoin de réaliser ses propres impulsions ne peuvent être supprimés d'aucune manière. Si les conditions extérieures sont telles que l'enfant ne puisse pas déverser dans son travail ses puissances instinctives, s'il a le sentiment de ne pas pouvoir s'exprimer par ce travail, il apprend alors, d'une façon tout à fait merveilleuse à fournir exactement la quantité d'attention nécessaire pour satisfaire les exigences du maître et à réserver une partie de son énergie mentale pour suivre les lignes tracées par ses besoins innés.

Il y a donc chez l'enfant des pouvoirs qui

(1) « L'École Active » par Ad. Ferrière, voir l'E. E. n° 7.

ne demandent qu'à se développer et qui s'offre comme un point d'appui à notre enseignement.

Il faut donc définir *expérimentalement* quels sont ces besoins innés de l'enfant aux différents âges, il faut bien connaître le sujet que nous devons *élever*. M. Ferrière compare l'enfant à un primitif en tenant compte de l'héritage des siècles passés. Durant sa jeunesse l'enfant parcourt rapidement les différentes étapes par lesquelles est passée l'humanité. Et cette assimilation est frappante, lumineuse presque. Il y a là des pages fort intéressantes que l'auteur a résumées dans le tableau que nous reproduisons à la page suivante.

L'Activité manuelle à l'École Active

Voilà donc établies expérimentalement des bases rationnelles pour l'enseignement nouveau. Comment donnerons-nous l'éducation adéquate à ces besoins et à ces prédispositions. Il faut :

Partir des activités spontanées des enfants : partir de leurs activités manuelles et constructives, partir de leurs activités mentales, de leurs affections, de leurs intérêts, de leurs goûts dominants ; partir de leurs manifestations morales ou sociales telles qu'elles se présentent dans la vie libre et naturelle de tous les jours, selon les circonstances, les événements prévus ou les imprévus qui surviennent, voilà le point de départ de l'éducation. Eduquer consistera à partir de ce qui est afin de conduire (*ex-ducere*) vers ce qui est mieux.

Les *travaux manuels* sont à la base de cette éducation. Ils sont compris non comme préparation à la vie, mais comme l'outil nécessaire au développement de l'enfant, car ces travaux manuels lui font faire des progrès notables au point de vue corporel, psychologique, moral et social ; mais en aucun cas le travail manuel ne doit être une fin, il est seulement un moyen, il doit toujours être mis au service de l'éducation de l'esprit. Que fera-t-on comme travail manuel ? Certaines branches ont une valeur éducative plus marquée : le travail du fer, du bois, de l'argile, de la forge. Mais tout dépend des dispositions et des préférences de l'enfant.

L'activité sociale à l'École Active

La grande activité manuelle facilite l'en-

La formation des types psychologiques

(Fonctions prépondérantes aux différents âges de l'enfance et de l'Humanité).

Ce tableau synoptique montre les facultés dominantes :

a) aux différentes étapes de l'histoire de l'Humanité (colonne de gauche) ;

b) aux différentes étapes de l'évolution de l'enfance, de l'adolescence et de la jeunesse (colonne du milieu) ;

c) chez les différents types de nos sociétés actuelles (colonne de droite).

Il exprime de grandes moyennes, sans tenir compte des types exceptionnels, précoces ou retardés, ni surtout des types arrêtés à une étape donnée.

(Les indications entre parenthèses dans la colonne de droite ne figurent qu'à titre d'exemples, car chaque catégorie sociale peut présenter des types très divers).

Evolution de l'Humanité	Evolution de l'individu	Types actuels	
		Coordination des facultés Elite intellectuelle et morale.	Raison (jeunesse)
	Solidarisme Liberté réfléchie	20 à 22 ans Raison pure. Type rationnel (Savants).	
	Organisateurs sociaux (contrat social)	18 à 20 ans Raison intuitive. Type rationnel intuitif (chefs sociaux)	Intuition (adolescence)
	Renaissance : Constructeurs de l'esprit (arts, lettres)	16 à 18 ans : intuition rationnelle Intérêts abstraits Type intuitif rationnel (inventeurs)	
	Constructeurs des temps modernes (anarchie relative)	14 à 16 ans : intuition pure Crise de la puberté Type intuitif pur. (éducateurs).	Imitation (seconde enfance)
	Epoque de l'invasion des barbares et moyen-âge. mysticisme	12 à 14 ans : intuition imitative Intér. abstraits empir. Type intuitif conventionnel (Membres de groupes)	
	Artisans et commerçants organisés de la Cité antique	10 à 12 ans : imitation intuitive. Âge des monographies Type conventionnel intuitif (Membres d'associations)	Sensorialité (1 ^{re} enfance)
	Artisans et agriculteurs organisés en tribus Autorité consentie	8 à 10 ans : imitation pure Type conventionnel pur (Classes sociales conservatrices).	
	Agriculteurs organisés en clans avec chefs Début de l'histoire	6 à 8 ans : Imitation sensorielle Intérêts immédiats. Type conventionnel sensoriel employés de bureaux, etc.	
	Pasteurs. Famille patriarcale (époque préhistorique)	4 à 6 ans : sensorialité imitative. Intérêts disséminés : âge du jeu. Type sensoriel conventionnel. (Professions ayant pour but le profit et l'arg.	
	Chasseurs momentanément associés. (Perfectionnement du langage).	2 à 4 ans : Sensorialité musculaire. Education des sens. Type sensoriel musculaire. (Ouvriers non spécialisés).	
	Chasseurs primitifs isolés	0 à 2 ans : Sensorialité tactile. Vie végétative. Type sensoriel végétatif et tactile. (Sauvages).	

tr'aide à l'école, en dehors de l'école aussi. Cette entraide sociale s'est manifestée exceptionnellement durant la guerre. Elle se poursuit en certains pays comme la Bulgarie où le ministre de l'Instruction publique a décrété une « semaine scolaire de travail obligatoire » ce qui a donné, paraît-il, d'heureux résultats.

Venons-en à la discipline qui, pour nos écoles à fort effectif est un des grands obstacles (avec les programmes de savoir mémorisés) à l'institution de l'école active. Hélas ! nous sommes obligés de constater que — liberté ne signifiant pas anarchie — il faut, pour maintenir la discipline acceptée dans l'École Active un grand doigté et une grande sagesse. Il est certain que cette vie vraiment commune où le jeune citoyen est souvent puni par où il a péché, où il « apprend bientôt que les droits de chacun sont tenus en bride par les droits de tous, en d'autres termes, que chacun doit sacrifier une parcelle de sa liberté pour le bien social », les frictions constantes, le prépareraient admirablement à vivre en « homme » dans une société harmonique. Mais on attend trop

de l'instituteur. Il faudrait qu'il soit un être exceptionnel, exceptionnellement bon et attaché à son école. C'est risquer de ne faire de l'école active qu'une institution exceptionnelle

Comment faire donc ? Eduquer les instituteurs ? Mais tant de causes se liguent contre la libération qu'on nous demande. Et puis qui fera cette éducation si ce n'est nous-mêmes ? Mais quelqu'un ne trouvera-t-il point une technique de l'école active ? technique qui tiendrait compte de l'état actuel du maître pour en tirer le maximum d'avantages au bénéfice de l'école rénovée. Jean Ligard cherchait peut-être cette technique puisque dans une école sans programme il avait établi ce pendant certaines directives au service de ses collègues. Qui continue ses recherches ? Ad Ferrière ne semble d'ailleurs pas envisager l'institution générale de l'École Active, il attend patiemment que les noyaux créés fassent école. Peut-être en effet n'y a-t-il rien autre à faire.

L'Activité intellectuelle à l'École active

Nous n'élevons pas les enfants, ce sont eux qui s'élèvent. « Notre premier rôle est de créer le milieu au sein duquel ils puiseront la force de grandir ; notre second rôle est de les orienter. » L'enfant que nous avons vu ressembler en tant de points au primitif doit aller à l'École de la Vie. En matière d'enseignement on a recours à des moyens nouveaux caractérisés surtout par le libre droit de l'enfant sous la direction occulte du maître, parlant plus d'emplois du temps. Une leçon intéressante pourra se prolonger toute une matinée, durant laquelle on exercera les diverses facultés. C'est en somme notre « centre d'intérêt » mais cette fois rendu vraiment centre d'intérêt. On a recours aussi à la collaboration des élèves pour de nombreux travaux. On peut encore conserver un programme, très lâche il est vrai, pour satisfaire les parents, dit l'auteur.

Que deviennent les livres dans cette école ? ils disparaissent presque ou plutôt ils apparaissent quand les besoins des enfants les nécessitent. Quels sont les moyens qui s'offrent à nous pour éduquer les enfants ? ils varient encore suivant l'âge. L'auteur distingue 1° l'âge du jeu (4, 5 et 6 ans) ; puis la période des intérêts immédiats, puis celle des intérêts concrets spécialisés à 10, 11, 12 ans etc. De ces bases ainsi établies il tire le mode d'éducation correspondant qui va, suivant l'âge, du jeu exclusif jusqu'à l'étude des choses abstraites. On voit la différence d'avec d'autres méthodes qui ont voulu faire du jeu le levier principal de toute éducation.

L'avenir de l'école active

L'auteur passe en revue le mouvement pour l'école active depuis la guerre. Pour la France il ne note guère que le travail des « Compagnons ». Et voici son appréciation :

... Et pourtant rares sont ces socialistes (instituteurs) qui une fois dans leur classe en présence de leurs élèves cessent d'être des monarques absolus. Ce n'est pas même une éducation républicaine qu'ils donnent en fait, à ces jeunes républicains. Pourquoi ? J'ai dit plus haut mon opinion là-dessus : rationnel en théorie, novateur souvent, précurseur dans presque tous les domaines de la science, le Français est souvent ligoté, en face de la pratique, par le conformisme social qui résulte de sa sociabilité native. Est-ce là le vrai motif ou faut-il le voir dans les luttes politiques et confes-

sionnelles qui accaparent le meilleur des forces de beaucoup d'esprits généreux et qui paralysent toute action ?

Prenons-en pour notre grade et tâchons de démentir ce jugement.

En Angleterre il y a quelques belles réalisations.

En Allemagne la lutte n'a pas lieu, comme en Europe occidentale, entre une poignée de réformateurs scolaires et les gouvernements, mais entre réformateurs qui ont la loi pour eux et réactionnaires qui par leur attitude se mettent hors la loi.

Voilà bien situé le mouvement important qui en Allemagne pousse non seulement les écoles privées mais aussi les écoles d'Etat vers l'école active.

Pour la Russie M. Ad. Ferrière s'avoue incapable de porter un jugement. Il paraît tout de même assez sceptique du fait surtout, non pas des dispositions des Soviets, mais de la difficulté du recrutement des maîtres.

En résumé l'École active est : 1° l'école de la spontanéité constructive et créatrice, 2° l'école sur mesure, 3° la sélection naturelle des capacités mettant chacun à sa place dans la société, pour la plus grande harmonie.

Mais il faut des maîtres, des maîtres qui soient des hommes. Il faut qu'ils aiment les enfants. Oh ! de ceux-là il y en a ; mais il faut les aimer d'un amour réel, profond et compréhensif.

Aurait-on ces maîtres, il reste encore à se libérer des lois qui nous enchainent à l'école traditionnelle. Ah ! si on voulait comprendre ce que serait pour l'humanité une éducation rationnelle ! Mais allez dire cela aux potentats qui ne voient que l'argent et le profit immédiat. L'école active se présente donc à nous comme l'école post-révolutionnaire. Comme telle son étude est des plus haut intérêt. En attendant que nous la réalisions à notre tour, il est de notre devoir de suivre attentivement les efforts de collègues plus favorisés ou plus dévoués. A ce point de vue la lecture de l'œuvre de M. Ad. Ferrière est des plus instructives et un résumé toujours trop succinct ne peut donner qu'une pâle idée de ce mouvement si important et que nous semblons ignorer en France.

C. FREINET.

A propos de la méthode Montessori

Dans sa brochure : *L'Activité spontanée chez l'Enfant* (Editions internationales Populaires, Genève), M. Ad. FERRIÈRE, directeur du Bureau international des Ecoles nouvelles, dit de Mme Montessori : « C'est Mme Montessori qui a appliqué la première la méthode du choix libre de l'enfant. Elle l'a introduit d'abord dans ses classes de tout petits, puis à l'école primaire. Partout le succès a répondu à l'attente. Certes, il est utile de prévoir un minimum de travail collectif, à côté du travail individuel de chaque élève, comme il est utile de prévoir un minimum de travail obligatoire pour mettre en appétit les natures molles et indolentes sur lesquelles l'émulation n'aurait que peu de prise. Mais je sais qu'en disant cela je suscite la protestation des admirables institutrices montessoriennes que j'ai vues à l'œuvre au Tessin. Rien que le mot « obligatoire » leur est en horreur ».

D'autre part, vous avez lu dans les nos 17 et 18 de l'E. E. l'article de notre camarade A. ZANETTA, qui nous conseille de nous méfier d'une méthode dont le succès proviendrait en grande partie d'une réclame savamment conduite.

Comment expliquer cette contradiction ?

Loin de nous la pensée de suspecter la sincérité de notre chère A. Zanetta. Si sa critique a souvent l'allure d'un réquisitoire, elle explique elle-même ce ton dans sa conclusion. Nous ne contesterons pas non plus les titres qui la mettent en droit de discuter une méthode d'éducation. Et nous ne pouvons certes pas en présenter autant, nous qui n'avons jamais visité de « casa dei bambini », et qui connaissons à peine la méthode Montessori.

Notre camarade dit : « Les buts évidents que se propose la méthode Montessori dans ses « casa dei bambini » semblent être les suivants :

1° L'éducation des sens pour arriver aux idées ;

2° Donner aux enfants des habitudes sociales qui les émancipent de bonne heure du

besoin de se faire aider par les grands dans les nécessités quotidiennes de la vie ;

3° Offrir le maximum de bonheur aux enfants en les élevant dans un milieu de beauté, de complète liberté et de spontanéité.

Laissons les deux premiers points pour en arriver au troisième, où, n'en déplaise à notre camarade, réside la « nouveauté ».

Un milieu de beauté : nous le voudrions certes tous. Il est bon cependant de le rappeler souvent à une société qui lésine sur tout ce qui peut être utile aux enfants. Mais lorsque M. Ferrière glorifie Mme Montessori comme un des pionniers de l'Ecole Nouvelle, il considère, non seulement le matériel montessorien — si coûteux pour nos écoles primaires — mais surtout l'esprit.

Offrir un maximum de bonheur aux enfants, n'est-ce rien ! Et sont-ils bien nombreux les instituteurs qui veulent réellement cela ? Oui, on ne contrarie les élèves que le moins possible, lorsque leur intérêt futur est lui-même en jeu. Mais sommes-nous sûrs de ne pas nous tromper sur cet intérêt futur ? En tous cas, l'enfant souffre nécessairement d'une contrainte qu'il ne comprend pas. Nous ne lui donnons pas le maximum de bonheur que J.-J. Rousseau définissait ainsi dans l'Emile : « Pourquoi voulez-vous ôter à ces petits innocents la jouissance d'un temps si court qui leur échappe, et d'un bien si précieux dont ils ne sauraient abuser ? Pourquoi voulez-vous remplir d'amertume et de douleur ces premiers ans si rapides, qui ne reviendront pas plus pour eux qu'ils ne peuvent revenir pour vous ? Aussitôt qu'ils peuvent sentir le plaisir d'être, faites qu'ils en jouissent, faites qu'à quelque heure que Dieu les appelle, ils ne meurent point sans avoir goûté la vie. »

Réaliser un milieu de complète liberté et de spontanéité, voilà la grande originalité. « Est-ce là une trouvaille propre à la Montessori ? » demande A. Zanetta. D'autres avant Mme Montessori avaient vu le rôle que devait jouer la spontanéité dans une éducation, bien comprise. Mais nul n'avait encore réalisé une liberté aussi complète dans une classe pourtant nombreuse. C'est en cela que Mme Montessori est considérée par M. Ferrière comme une des grandes réalisatrices des Ecoles Nouvelles. La spontanéité découlant de la liberté apparaît en effet aujourd'hui comme le moyen le plus efficace d'éducation. Elle est le principe des écoles actives, et en général de tous les systèmes nouveaux d'éducation.

Ceci est bien une question de « pédagogie » et non d'argent. Il nous serait possible de le réaliser même dans des écoles pauvres. Nous ne nous illusionnons pas cependant. Car les écoles actives, telles qu'elles existent aujourd'hui, ne nous paraissent pas applicables à la totalité des écoles populaires. Elles attendent trop de l'éducateur, auquel il faudrait le feu sacré, une volonté et une patience à toute épreuve, ainsi qu'une connaissance très approfondie de l'enfant. Mais n'est il pas nécessaire qu'on montre aux nombreux instituteurs qui considèrent leur mission comme un apostolat, qu'ils peuvent transformer leurs écoles pour le plus grand bien des élèves, et cela sans grande dépense. Il leur faut seulement un inépuisable amour de l'enfance !...

Quels sont les effets de cette éducation ? Là aussi, il faut s'entendre.

A. Zanetta dit : « Je sais que les enfants sortis des « case » Montessori ne donnent dans les écoles primaires aucun rendement particulier ». Cela est tout naturel. On a développé l'enfant pour l'enfant et non pour l'homme qu'il sera plus tard. L'enfant qui nous arrive est encore un petit sauvage. Et en effet, il bavarde beaucoup, dites-vous. Mais l'école le prend dans son engrenage, et bientôt il n'y paraîtra plus de l'éducation libérale qu'on lui avait donnée dans les « case ». Mais un M. Ferrière trouvera bon que l'enfant n'ait encore appris qu'à jouer, qu'à vivre ses jeunes ans. Il bavarde... spontanéité... les enfants doivent beaucoup parler... Il écrit mal... Mais on ne lui a pas encore appris à écrire.

Il ne faudrait pas considérer seulement cet enfant après quelques années d'éducation montessorienne. Il serait bon de le suivre jusqu'à 13, 14 ans. Et encore, à cet âge, il nous paraîtrait moins « fort » que l'élève que vous avez saturé de savoir. Il faudrait surtout voir l'homme qu'il deviendra, et si le bon sens et la personnalité développés chez lui ne seront pas plus profitables dans la vie, qu'un vaste fatras qu'on oublie souvent avant de réapprendre.

Que sont les maitresses montessoriennes ? « J'en connais, dit A. Zanetta, qui n'ont aucune culture, ni pédagogique, ni générale ». Aiment-elles les enfants ? Si oui, je ne vois guère d'impossibilité capitale à ce qu'elles s'occupent des petits. Pestalozzi avouait à un certain moment n'avoir plus lu un livre depuis quarante ans. Elles n'ont aucun titre !... Pauvres titres !... Écoutons encore Pestalozzi qui fut pourtant un éducateur : « Je ne sais ni calculer, ni écrire ; je ne comprends rien à la grammaire, aux mathématiques, à aucune science ; le dernier de nos élèves en sait plus que moi ; je ne se suis que l'évêque de l'institut d'Yverdon ».

Tout dépend de l'esprit. M. Ferrière trouve ces maitresses admirables.

Cette critique de A. Zanetta n'est-elle pas un peu injuste ? Non, au point de vue « ancienne école » où notre camarade s'est placée. Je crois cependant que, sans être exempt de reproches, loin de là, la méthode Montessori constitue un progrès appréciable dans l'éducation. Retenons surtout qu'elle veut : « offrir le maximum de bonheur aux enfants en les élevant dans un milieu de beauté, de complète liberté et de spontanéité. »

1923 - 1924

LECTURES MORALES

Des lecteurs ont réclamé dans l'École une place pour la morale. Nous avons toujours hésité à publier les travaux qui nous étaient transmis. Cette partie du programme est la plus délicate et la Morale ne s'enseigne pas comme les autres matières. (Nous aurons l'occasion de revenir sur cet important sujet).

Notre camarade FREINET des Alpes-Maritimes nous a envoyé un travail consciencieux que nous avons soumis à la critique du comité de rédaction et de plusieurs autres camarades. Il s'agit « d'un livre du maître pour l'enseignement de la morale aux divers cours de l'école primaire ». Une certaine de leçons sont groupées selon le plan suivant :

- I. L'homme.
- II. L'enfant dans la famille et à l'école.
- III. Devoirs envers le corps.
- IV. Devoirs envers l'âme :

intelligence,
sensibilité,
volonté.

- V. Devoirs sociaux :

justice,
charité.

- VI. Devoirs envers la patrie et l'humanité.

Quelles que soient les réserves que l'on puisse faire sur ce plan trop conforme à la morale officielle et sur le procédé qui consiste à partir chaque fois de l'homme primitif, il faut reconnaître que notre camarade a réalisé un choix intéressant de lectures. Avec son autorisation, nous en indiquerons un certain nombre, nous publierons celles qui nous paraissent les plus originales ; et qui pourront être utilisées par nos lectrices et lecteurs, non seulement comme lectures morales, mais aussi dans l'enseignement du français et comme lectures du samedi.

L'homme primitif

LECTURES : Tableau d'un homme primitif dormant auprès d'un feu.

Les hommes dormaient, couverts de peaux d'élanes, de loups, de mouflons, dont le poil

était appliqué sur le corps. Les haches, les massues et les javalots s'éparpillaient sur la savane ; deux guerriers veillaient. L'un, assis sur la provision de bois sec, les épaules abritées d'une toison de bouc, tenait la main sur son épieu. Un rais de cuivre frappait son visage recouvert, jusqu'auprès des yeux, d'un poil semblable au poil des renards. Son cuir velu rappelait le cuir des mouflons, sa bouche avançait des sucoirs énormes sous un nez plat, aux narines circulaires : il laissait pendre des bras longs comme ceux de l'Homme des Arbres, tandis que ses jambes se repliaient, courtes, épaisses et arquées.

L'autre veilleur marchait furtivement auprès du foyer. Il s'arrêtait par intervalle : il dressait l'oreille, ses narines interrogeaient l'air humide qui retombait sur la plaine à mesure que s'élevaient les vapeurs surchauffées. D'une stature égale à celle de Naoh, il portait un crâne énorme, aux oreilles de loup, pointues et rétractiles ; les cheveux et la barbe poussaient en touffes, séparées par des îlots de peau safran ; on voyait ses yeux phosphorer dans la pénombre, ou s'ensanglanter aux reflets de la flamme ; il avait des pectoraux dressés en cônes, le ventre plat, la cuisse triangulaire, le tibia en tranchant de bache, des pieds qui eussent été petits sans la longueur des orteils. Tout le corps, lourd et jointé comme le corps des builles, décelait une force immense...

Le feu pour l'homme primitif

La vie du feu avait toujours fasciné Naoh. Comme aux bêtes, il lui faut une proie : il se nourrit de branches, d'herbes sèches, de graisse ; il s'accroît ; chaque feu naît d'autres feux ; chaque feu peut mourir. Mais la stature d'un feu est illimitée, et d'autre part, il se laisse découper sans fin ; chaque morceau peut vivre. Il décroît lorsqu'on le prive de nourriture ; il se fait petit comme une abeille, comme une mouche, et, cependant, il pourra

renaitre le long d'un brin d'herbe, redevenir vaste comme un marécage. C'est une bête et ce n'est pas une bête. Il n'a pas de pattes ni de corps rampant, et il devance les antilopes ; pas d'ailes, et il vole dans les nuages ; pas de gueule, et il souffle, il gronde, il rugit ; pas de mains ni de griffes, et il s'empare de toute l'étendue... Naoh l'aimait, le détestait et le redoutait. Enfant, il avait parfois subi sa morsure ; il s'avait qu'il n'a de préférence pour

personne — prêt à dévorer ceux qui l'entre-tiennent — plus surnois que l'hyène, plus féroce que la panthère. Mais sa présence est délicieuse ; elle dissipe la cruauté des nuits froides, repose des fatigues et rend redoutable la faiblesse des hommes.

J.-H. ROSNY.

(La Guerre du Feu).

AUTRE LECTURE : L'odorat chez l'homme primitif.

J.-H. ROSNY.

(Le Félin géant).

TABLE DES MATIÈRES

Année 1923-1924

Vie Scolaire

Lectures morales

par FREINET

L'homme primitif : tableau d'un homme primitif dormant à côté d'un feu ; le feu pour un homme primitif (J. H. ROSNY), p. 2. — L'homme ressemble à l'animal par ses instincts : le moineau héroïque (TOURGUENEFF) ; L'éducation d'un oiseau (Jean RAMEAU), p. 21. — L'homme est plus qu'un animal : Jean Prévost, le bœuf et l'enfant (V. Hugo), p. 34. — L'homme est une personne morale : le premier éveil de la conscience ; l'épluchage des noix (Marguerite AUDOUX), p. 50. — La conscience : Marie (ANATOLE FRANCE), p. 69. — L'enfant dans la famille : La maison paternelle (LAMARTINE) etc., p. 84. — L'obéissance aux parents : Les fautes des grands (ANATOLE FRANCE), p. 101. — Les frères et sœurs : Les deux frères (LAMARTINE) ; Les trois papillons, p. 118. — Gratitude (DE AMICIS), p. 149. — Le travail, p. 165. — Les mineurs au travail (EMILE ZOLA) ; Les sortilèges (ROLLIN), p. 181 et 182. — L'argent, p. 212. — Roman Kalbris souffre de la faim (HECTOR MALOT), p. 228. — Ordre, soin, propreté ; Suzette à la maison (Mme ROBERT-HALT), 245 et 246. — Une économie bien entendue (Mme EIDENSCHENK PATIN), p. 278 et 279, 293 et 294. — La nourriture : La mort de Margot (d'après Louis PERGAUD), p. 309 et 310. — Conséquences sociales de l'ivrognerie et de l'alcoolisme, p. 324 et 325. — Les exercices, les jeux et les sports, p. 354. — A travers champs (ANATOLE FRANCE), p. 389. — La vérité, p. 429. — La sincérité, p. 435. — Différentes formes du mensonge : Tartarin le tueur de lions (ALPHONSE DAUDET), p. 454 et 455. — La calomnie : La ficelle (Guy de MAUPASSANT), p. 483, 484 et 485. 502 et 503. — L'instruction : Un beau spectacle (M. GUYAU), p. 516 et 517. — Amour propre ; vanité (DE AMICIS), p. 533. — Courage et volonté : le petit Hans de Haarlem, p. 547. — Tolérance et fanatisme : Le pendule (Edgar POË), p. 554, 565 et 566. — Solidarité : les rayons du soleil ; Le luxe (J.-M. GUYAU), p. 580 et 581. — Dévouement : Histoire du D' Maurage (Mme Henriette WALTZ), p. 597 et 598



De la Théorie à la Pratique

Instructions relatives au nouveau plan d'études des Ecoles primaires élémentaires (arrêté du 23 février 1923).

Si les arrêtés fixant les nouveaux programmes, ou modifiant le régime du C. E. P., ont fait couler beaucoup d'encre, il n'en est pas de même de ces instructions qui contiennent cependant d'excellentes choses, et ont le seul tort d'être de la théorie, en contradiction, maintes fois, avec la sévère pratique. C'est pour cela même qu'il est intéressant de rechercher, dans ces instructions, ce qui peut être profitable à l'école, afin de pouvoir, le cas échéant, nous appuyer, dans nos innovations, sur l'autorité de notre grand maître, S. E. Monsieur Léon Bérard.

Avant de passer à la justification détaillée des modifications apportées au programme, l'arrêté explique, dans une introduction, l'esprit qui a guidé cette réforme. Nous nous attacherons surtout à étudier le pas en avant qui a été fait — en théorie — vers une école plus libre et plus active.

Qu'on applique d'abord aux examens cette parole de ministre : « Mieux vaudrait moins apprendre, mais bien retenir ; mieux vaudrait moins de souvenirs, mais des souvenirs complets et ordonnés ». Il est donc de toute urgence que les examens contrôlent non plus la « matière » retenue, mais la façon dont on l'a apprise, la manière dont les souvenirs sont fixés et ordonnés plutôt que la « quantité » de souvenirs.

L'enseignement doit être adapté à l'intelligence des élèves.

Il doit être gradué. C'est perdre le temps et gaspiller l'énergie des maîtres et des élèves que d'offrir à ceux-ci une nourriture pour laquelle ils n'ont pas de goût et que leur esprit ne saurait digérer.

C'est ce que disait Pestalozzi, il y a cent ans...

Le Ministre condamne l'enseignement « concentrique ».

Mais si l'on veut que l'élève travaille avec joie et avec profit, il faut lui éviter la monotonie des redites, le dégoût du déjà vu. Il ne faut pas croire que la mémoire retienne volontiers ce qui est répété « à satiété » ; au contraire, l'enfant a l'illusion de savoir ce que, dans les révisions, il reconnaît au passage, et il ne fait aucun effort pour le conserver. Si vous tournez toujours dans le même cercle, ou même dans les cercles concentriques, auriez-vous du plaisir à marcher ? Donnez donc à votre élève l'impression qu'il avance, qu'il progresse, qu'il découvre du pays nouveau. A la mé-

thode concentrique, préférez la méthode progressive.

En ce qui concerne directement la méthode, l'arrêté récent a fait un pas de plus, dans la voie de l'activité, que les arrêtés de 1887. Ceux-ci ne parlaient guère que d'intuition. Les nouveaux disent :

Méthode intuitive et inductive, partant des faits sensibles pour aller aux idées ; méthode active, faisant un appel constant à l'effort de l'élève et l'associant au maître dans la recherche de la vérité. Méthode inspirée par la grande tradition des penseurs français qui se sont occupés de l'éducation depuis Montaigne jusqu'à Rousseau. Elle est devenue pour nous si classique, elle est tellement entrée dans nos mœurs, que nous n'en sentons plus toujours la valeur, de même que n'apprécions pas toujours la valeur de la santé ceux qui ont l'habitude de faire jouer leurs organes sans douleur. Elle nous est si naturelle que nous l'appliquons parfois sans le savoir, si bien que nous ne la reconnaissons plus lorsque les auteurs étrangers — ou même des auteurs français — viennent nous en exposer les principes, comme s'il s'agissait de sensationnelles nouveautés.

Et le Ministre ajoute ce correctif :

Tel croit très sincèrement suivre toujours une méthode concrète, qui, peu à peu, se laisse aller à des procédés et à des mots de plus en plus abstraits... *Le grand ennemi de l'éducateur, c'est l'habitude.*

La conclusion directe en est la marche vers l'Ecole Active, entraînant l'enseignement par l'action.

Comme on le voit, on ne s'est pas arrêté timidement à la vieille leçon de choses. On parle d'expérimentation, de travail ; on oppose enseignement par l'action à enseignement par l'aspect. Et tout cela est excellent. Il s'agit de le faire entrer dans la pratique. Et nous souhaitons que le Ministre lui-même ou ses sous-ordres ne s'y opposent pas.

Le Ministre passant ensuite en revue les diverses disciplines examine en premier lieu l'instruction morale et civique.

Dans cet ordre d'enseignement — disaient les instructions de 1887 — ce qui ne vient pas du cœur ne va pas au cœur. Un maître qui récite des préceptes, qui parle du devoir sans conviction, sans chaleur, fait bien pis que de perdre sa peine, il est en faute...

Dans les instructions nouvelles on apporte des précisions sur l'éducation de la liberté. Le morceau est certes très mesuré ; il n'en est pas moins significatif.

Lorsque l'enfant entre au cours moyen, sa volonté commence à se former, il ne s'agit plus seulement de diriger ses habitudes, il y a lieu de lui apprendre à user de sa liberté... Au moins à certains mo-

ments et dans certains domaines de l'activité scolaire, on fera place au self-gouvernement : sous réserve de l'approbation du maître, les écoliers seront appelés à régler eux-mêmes, par une entente concertée, certains détails de leur vie commune... sans que l'autorité du maître perde un seul de ses droits on multipliera les circonstances où l'enfant aura l'occasion de prendre une décision, soit par lui-même, soit de concert avec ses camarades...

En lecture et écriture, les instructions montrent une tendance particulière à vouloir mécaniser très tôt ces deux pratiques. Et cela peut-être un mal si on fait passer la lecture et l'écriture avant le développement intellectuel et moral de l'élève, alors qu'elles devraient marcher de pair avec lui. C'est l'indice d'une éducation qui reste livresque.

Il y a des idées très intéressantes dans les instructions se rapportant à la *Langue Française* : Place plus grande réservée à la récitation, nécessité de l'étude attrayante du vocabulaire, exercices d'élocution « qui ne seront féconds que s'ils apportent aux enfants de la joie », simplification de la grammaire :

Peu de notions, mais des notions précises, si bien assimilées que l'enfant les applique inconsciemment lorsqu'il parle ou lorsqu'il écrit, voilà tout ce que nous demandons à l'enseignement grammatical.

En composition, on recommande la liberté.

Cette liberté doit aller jusqu'à laisser, au moins de temps à autre, les enfants eux-mêmes choisir leurs sujets de rédaction. La méthode qui, depuis 1909, produit dans l'enseignement du dessin des résultats si appréciables, doit être sans hésitation appliquée à l'enseignement du français. Le dessin libre doit avoir pour pendant la rédaction libre. De même que le dessin libre révèle chez maint enfant des qualités insoupçonnées : le sens de l'observation, du pittoresque, de l'humour, de même, la rédaction libre mettra en valeur, tantôt la spontanéité et la fraîcheur des sentiments, tantôt le goût littéraire, tantôt l'ingéniosité intellectuelle de nos élèves. Et surtout, elle leur inspirera le désir d'écrire, sans lequel tous nos efforts demeureraient vains...

D'une manière générale, toute méthode est mauvaise, si elle n'inspire pas à l'enfant le désir de traduire ses impressions et de chercher, pour cette traduction, l'expression adéquate. Toute méthode est bonne si elle inspire ce double désir. Elle est parfaite si ce désir croît, chez l'écolier, jusqu'à la passion ou l'enthousiasme. Or, nul n'éprouve le besoin de traduire ses impressions s'il ne les ressent vivement. Il importe donc que les impressions de l'enfant soient vives. L'intérêt qu'il prendra aux autres leçons rejaillira sur l'enseignement du français... A la condition qu'il soit vivant, qu'il intensifie les impressions de l'enfant en le faisant activement participer à la recherche de la vérité, tout enseignement collabore à l'enseignement du français. Nous obtiendrons en cette matière, de meilleurs résultats quand, non seulement nos leçons de français, mais toutes nos leçons, feront plus que par le passé appel à l'activité et confiance en la liberté de l'écolier.

En histoire, par contre, on n'est pas sorti des terrains battus. L'histoire restera nationale, guerrière, livresque, et, malheureusement incompréhensible pour la majorité de nos écoliers. Les leçons de géographie, moins délicates au point de vue patriotique, deviennent plus expérimentales. « Elles se donnent de préférence dans la cour de l'école, ou mieux, en promenade ». Cet enseignement,

disent les instructions, doit être rendu « vivant et concret ».

Essai de concrétisation aussi, de simplification, d'adaptation à l'intelligence des élèves, pour l'enseignement du calcul, de l'arithmétique et de la géométrie.

L'enseignement des sciences physiques et naturelles sera surtout expérimental et adapté au milieu. Il sera aussi « simple et concret ».

Les enfants apporteront en classe ou recueilleront en promenade les plantes ou les animaux qui feront l'objet des démonstrations et des leçons... En dépit des préjugés, la classe-promenade tend à devenir une institution régulière.

On commence à donner au dessin et au travail manuel, un peu de la place qu'ils méritent. On veut faire du dessin « non pas un art d'agrément, mais un facteur de culture » ; on demande que le travail manuel soit intimement associé aux autres disciplines. Mais en fait, cette association est loin d'être réalisée. On pense surtout à l'enseignement des sciences et on ne dit rien de l'emploi du dessin et du travail manuel en histoire, en géographie, en langue française...

On voit donc que, sauf en ce qui concerne l'histoire, ces instructions renferment des conseils auxquels nous applaudissons.

Nous applaudissons tout aussi volontiers à la conclusion du ministre :

L'école, telle que nous la rêvons, sera, du dehors, avenante et accueillante, entre un jardin fleuri et des cours ensoleillés. A l'intérieur, elle sera inondée d'air et de lumière. Et cette galté que lui donneront les dispositions matérielles prises par l'architecte, nous voudrions qu'elle fût entretenue, grâce aux dispositions pédagogiques prises par l'instituteur. On ne travaille bien que dans la joie. Bien démodées sont les bâties scolaires — encore trop fréquentes cependant — qui ressemblent à de sombres prisons. Mais un magister au ton rude ne serait pas moins archaïque. Ce n'est pas à dire que tout règlement disciplinaire doive être aboli... Mais en peut faire en sorte que l'emploi de la punition devienne exceptionnel et que l'atmosphère de la classe soit à peu près constamment d'une parfaite sérénité. Ce n'est pas par la crainte, c'est par l'affection que le maître obtient le travail le plus régulier et le plus productif...

Nous avons préconisé les méthodes susceptibles d'intéresser l'enfant, bien plus, de lui inspirer pour son travail une sorte d'enthousiasme... Nous voulons que les écoliers travaillent avec plaisir, parce que le plaisir est un moyen efficace de stimuler leur activité...

L'école n'est pas plus une salle de jeu qu'elle n'est une prison. L'école est l'école ; une réunion d'enfants qui travaillent de bon cœur à leur éducation commune, sous la direction de leur maître.

Tout cela est fort bien, Monsieur le Ministre. Nous avons rêvé comme vous d'une école saine et claire, d'une classe active et libre. Mais, parce que nous n'avons pas fait que le rêver, que nous avons voulu le réaliser dans la faible mesure de nos moyens, quelques-uns d'entre nous ont été chassés impitoyablement de l'école qu'ils aimaient. Et chassés par vous, qui devriez les louer...

N'importe. Forts de votre approbation théorique, succédant paradoxalement à votre réprobation effective, nous sommes prêts à continuer à lutter pour l'école belle, confortable et vraiment éducatrice que vous rêvez.

C. FREINET.

JAN LIGTHART, sa vie et son œuvre

par W.-L. CUNNING

(Delachaux et Niestlé, Neuchâtel)

Jan Ligthart ! Un inconnu pour nous tous, que M. Cuning nous fait aimer dans son livre impeccablement édité par Delachaux et Niestlé.

Jean Ligthart, qui naquit à Amsterdam en 1859 pour mourir en 1916, fut un éducateur de génie : instituteur adjoint d'abord, puis directeur de l'Ecole de la rue Tullingh, à La Haye qu'il devait illustrer.

Il a été, pour ses contemporains, l'animateur, l'exemple vivant de l'éducateur tout dévoué à l'enfance. C'est surtout par son caractère et ses qualités de cœur qu'il a su se faire aimer : mais il a produit aussi comme auteur pédagogique :

M. Cuning nous donne de larges extraits de ses œuvres...

Jan Ligthart a été un des rares hommes qui ont publié des souvenirs d'enfance intéressants au point de vue pédagogique. Il y raconte toute sa jeunesse avec les états d'âme divers dont il a gardé un souvenir précis.

C'est sa mère d'abord, qu'il a aimée et qu'il aime car « la vraie mère entoure toujours les enfants de ses soins, même après sa mort ». Son père, par contre, n'avait aucun sens pédagogique et ses interventions avaient toujours un effet déplorable.

Voilà le petit Jan à l'école enfantine dont il conte quelques anecdotes, puis à l'école primaire, qui ne l'influença nullement.

N'est-il pas singulier, dit-il, que maintenant, j'en sois réduit à recourir à un raisonnement pour me

convaincre que j'ai bien réellement vécu de la vie scolaire de ma sixième à ma dixième ou onzième année ?... Le cœur de cette école était en dehors de l'âme enfantine. Ces deux forces ne se cherchaient pas. Elles étaient absolument étrangères l'une à l'autre...

Mais, par contre, que de choses Lighthart ne se rappelle-t-il pas de sa vie de gavroche ?

La rue ! Terrain de notre coéducation ! C'est là que se développaient nos forces, physiques et spirituelles, parce qu'elles y étaient libres de toute entrave... Le chemin entre l'école et la maison — dit encore Lighthart — était plein de tentations pour des garçons fatigués et éternués comme nous l'étions après cinq heures de classes. Le matin, tandis que nous devions nous rendre au bâtiment haï, chaque arbre nous invitait à prendre le chemin de l'école buissonnière. C'était comme si chaque oiseau nous disait : « Tu vas du mauvais côté. Ne va pas t'enfermer dans cette boîte moisie. Va suivre les sentiers, parcourir les champs et l'espace... »

Que peuvent les punitions de l'école à ces petits vagabonds ?

Mais notre cœur endurci se fondait à la chaleur d'un parole douce et nous nous sentions bénis par la caresse d'une main tendre.

Jean Lighthart fait encore sur son enfance nombre de constatations fort précieuses pour la connaissance de l'enfant et qui l'ont sûrement guidé dans sa vie de pédagogue comme elles doivent nous guider. Il a manqué, à cet enfant sensible, non pas la nourriture ou l'habillement, mais l'amour. Aussi nous dit-il :

Pendant mon enfance j'ai connu bien des privations, et cela durant des années. Et cependant je me rappelle parfaitement que je n'avais pas de peine à m'y faire. Non les misères de mon enfance ne venaient pas du manque de nourriture et de chaleur, mais bien plutôt du manque d'amour. Non pas que j'eusse à m'en plaindre le moins du monde à la maison. Mais lorsque, comme enfant, j'ai connu la vraie douleur, elle a toujours été occasionnée par la dureté d'âme de mes instituteurs, d'adultes défilants et de camarades sans cœur.

Et voici la croyance qui sera son grand principe éducatif :

La première chose dont un enfant a besoin c'est une atmosphère pure pour son âme. Peu importe le reste. Mais combien rares sont les adultes qui savent créer une telle atmosphère !

C'est l'amour qui fait l'éducateur... Si l'amour a été le mobile principal d'une vie humaine, si modeste soit elle, cet amour exerce son action bienfaisante bien au delà de la mort et du tombeau.

C'est cette vérité qui est l'essence de la pédagogie, car elle nous apprend comment nous devons éduquer, et que les plus simples parmi nous, les plus pauvres en érudition, sont peut-être les meilleurs éducateurs... La meilleure pédagogie est essentiellement simple ; elle se résume en deux mots : se donner.

Tout Jan Lighthart est là-dedans, un Jan Lighthart catholique mais pénétré de la doctrine de Jésus. Il y revient sans cesse :

Que l'élève quitte l'école sans connaître les fractions ordinaires, l'analyse logique, les fleuves de France ou les montagnes d'Allemagne, peu importe, pourvu qu'il en emporte pour toute sa vie, avec une reconnaissance profonde, ce souvenir reconfortant d'y avoir vécu des années de bonheur, sous un régime de compréhension de ses besoins intimes de bonté et de gaieté. Que, dans la personne du maître, il se souvienne d'avoir eu affaire, non seulement à une intelligence et à une volonté, mais surtout à un cœur. Que ce cœur lui ait parlé dans une langue qu'il comprend.

Un tel éducateur attache nécessairement une grande importance à l'éducation morale. Il eut l'occasion, dans ses écrits, de parler notamment des diverses sortes de disciplines. Et voilà son rêve :

Quoi de plus beau que de voir régner côte à côte dans une école la discipline et la liberté. Voyez ces enfants ! On lit la joie de la liberté dans leurs regards, sur leurs visages, dans toute leur manière d'être. Ecoutez la franchise avec laquelle ils expriment leurs opinions vis-à-vis des instituteurs. Et voyez là, ô sacrilège, un gamin qui, sans avoir levé la main, ramasse son crayon, un autre qui va se laver les mains ou boire un verre d'eau (car il fait chaud !). Ils font ce qu'ils veulent, exactement comme dans une famille où règne l'ordre. Ils n'ont même pas à demander la permission de s'absenter (le ferait-on en famille ?) Ils doivent seulement apprendre à faire chaque chose en temps opportun. Ainsi les classes sont dressées en liberté.

Mais ont-ils à se rendre à la salle de gymnastique ou à quitter l'école, ces mêmes enfants obéissent strictement et promptement aux moindres ordres de l'instituteur.

Venons enfin à l'éducation intellectuelle. « Ce qui caractérise notre auteur comme réformateur pratique, dit M. Cuning, c'est la modération de ses attaques contre le programme d'études officiel ». Il est vrai que Lighthart, directeur d'écoles pour enfants pauvres, travaillait assez librement, d'autant plus qu'il n'avait pas à se préoccuper d'examen. Toutes conditions qui rendent sa situation un peu exceptionnelle. Mais il considérait que « la cause du surmenage scolaire est moins dans les matières de l'enseignement que dans les méthodes suivant lesquelles il est donné ». Il s'attaqua donc à ces méthodes.

Les manuels en usage sont loin de le satisfaire.

Leur faute principale, c'est qu'ils sont calqués sur les classifications de la science, les classifications très utiles pour les savants, mais étrangères à la vie et à l'esprit de l'enfant.

Lighthart s'est spécialement occupé du programme d'études. Il a établi des plans selon des centres d'intérêt qui ont quelque analogie avec les centres d'intérêt du D^r Decroly. Il considère trois domaines différents d'activité étroitement liés entre eux :

a) La nature, qui est pour nous tous le grand et unique réservoir de matières premières ;

b) La société industrielle où ces matières sont transformées ;

c) La société des consommateurs dont nous faisons tous partie.

L'emploi du temps est réparti par semestre d'hiver et d'été, de façon à permettre une plus grande adaptation.

Lighthart a, dans ses leçons de choses, des idées originales et profondément suggestives ; telle celle-ci :

Comme la meule du meunier, les outils du paysan nous permettent aussi de découvrir l'unité dans la diversité. Dans la première année nous avons vu que le ciseau du menuisier était une imitation de la dent (incisive) humaine ou animale. La bêche du paysan n'est qu'un grand ciseau et sa charrue est une bêche transformée ; la herse

est un râteau multiple, le râteau comme le peigne une imitation de la main et de ses doigts ; et la meule est-elle autre chose qu'une grande molaire ? Comme tout se tient dans notre monde, et comme tout est simple quand on pénètre au fond des choses, simple jusqu'à ce qu'on se heurte à l'Inconnaissable !

J. Lighthart, enfin, tout en faisant une large place au travail manuel dans son enseignement, redoute l'extension de cette branche. L'activité, dit-il, est aussi une fonction de l'esprit et « il y a une façon d'écouter activement qui élève l'esprit, mais il y a aussi une activité manuelle qui tue l'esprit, parce qu'elle le laisse inactif ».

Et il a bien vu juste lorsqu'il a dit :

Le grief le plus sérieux contre l'école, ce ne sont pas, à mon avis, ses maigres résultats, mais l'aversion, voire le dégoût pour les études qu'elle inspire aux élèves.

Il faut savoir gré à M. Cuning de nous avoir documentés si richement sur ce pédagogue d'élite qui disait :

Je ne désire être qu'un maître d'école, un bon maître d'école. Et si des juges compétents osent m'attribuer cet honneur, je serai amplement satisfait.

C. FRENET.

Suggestion et Autosuggestion

Par Charles BAUDOIN

(Delachaux et Niestlé, éditeurs, Neufchâtel)

L'autosuggestion fait penser aux guérisseurs divers; aussi n'est-ce pas sans scepticisme que l'on aborde la lecture de ce livre. Quand surtout on a entendu M. Coué parler d'un air satisfait et dogmatique, mais par trop simpliste, des relations entre la volonté, l'imagination et le subconscient, on est un peu perplexe sur la valeur scientifique du mouvement nouveau de suggestion et d'autosuggestion.

Mais dès les premières pages on est convaincu, sinon de la portée générale des pratiques d'autosuggestion, du moins de leur sérieux fondement psychologique. La suggestion et l'autosuggestion sont vieilles comme le monde, mais l'explication de leur action — à laquelle le livre de M. Baudouin contribue si largement — est par contre toute récente.

La caractéristique de la « Nouvelle école de Nancy » dont M. Coué est le chef, c'est d'attacher une plus grande importance à l'autosuggestion qu'à la suggestion. M. Coué lui-même qui avait commencé par l'hypnotisme, se dispense aujourd'hui de ce secours. Il dit n'avoir aucun pouvoir particulier ni aucun secret; il veut seulement apprendre aux hommes à connaître le merveilleux outil de perfectionnement qu'est l'autosuggestion, et à s'en servir. Il faut lire les bonnes pages que M. Baudouin consacre à la suggestion spontanée et à la force formidable du subconscient. « Certains actes malheureux très graves peuvent être des gestes accomplis par l'inconscient. Freud pense que certaines morts par accident, imprudence, faux pas, etc., sont de véritables suicides involontaires, mais déterminés par un complexe ». Et M. Baudouin cite le cas de la mort de Verhaeren, tué par un des trains dont il avait chanté l'horreur et la beauté. « Tout doit se passer, dit-il encore, comme si la suggestion commandait aux événements ».

Certaines explications sont lumineuses en cela qu'elles nous fixent sur des faits de coïncidences ou de pratiques bizarres, qui nous troublaient sans nous convaincre. Nous saurons désormais que penser des remèdes de vieilles femmes, de la guérison des verrues, et des miracles divers qu'exploient les charlatans et les églises.

Au chapitre de la suggestion réfléchie M. Baudouin explique les affirmations lapidaires de son maître, M. Coué « Quand la volonté et l'imagination sont en lutte, dit celui-ci, c'est toujours l'imagination qui l'emporte, sans aucune exception », et

« Dans le conflit entre la volonté et l'imagination, la force de l'imagination est en raison directe du carré de la volonté ». La conclusion en est que, dans nos efforts quotidiens il ne faut pas chercher à agir par notre volonté, qui aboutit toujours (selon M. Coué) au résultat contraire de celui voulu; il faut s'en remettre à l'imagination. « Mais surtout, dit encore M. Coué, — et cette recommandation est essentielle — que la volonté n'intervienne pas dans la pratique de l'autosuggestion... Cette observation est capitale, et elle explique pourquoi les résultats sont si peu satisfaisants quand, dans le traitement des affections morales, on s'efforce de faire la rééducation de la volonté. C'est à l'éducation de l'imagination qu'il faut s'attacher, et c'est grâce à cette nuance que la réussite a été souvent obtenue là où d'autres, et non des moindres, avaient échoué (1) ». M. Coué donnait d'ailleurs à Montreux une définition brutale de la volonté et de l'imagination : « La volonté, disait-il, c'est quand on dit : je veux; l'imagination quand on dit : je ne veux pas ».

Nous passerons rapidement sur l'exposé des conditions dans lesquelles la suggestion est la plus facile, sur la détente (du corps et de l'esprit) qui permet l'affaiblissement du subconscient, sur la suggestibilité particulièrement grande des enfants, et les exercices de recueillement qui permettent de l'entretenir et même de la développer. Et nous irons d'un bond aux derniers chapitres du livre dans lesquels M. Baudouin, éducateur, traite de la suggestion dans l'éducation.

En vertu de notre souci de libre éducation, nous nous révoltons immédiatement contre cette prétention de l'homme d'influencer systématiquement l'enfant et à son insu. Aussi M. Baudouin, qui sentait l'objection, commence-t-il son chapitre par : « La suggestion provoquée n'est pas une mainmise sur la personnalité du sujet; elle est une éducation de l'autosuggestion chez le sujet. Au reste, l'hypnose profonde (seul cas où l'on serait en droit de craindre cette mainmise) qui se révèle en général accessible pour l'adulte, est plus accessible encore pour l'enfant, dont la suggestibilité est très grande à l'état de veille. Cette grande suggestibilité est une raison pour commencer l'éducation de l'autosuggestion dès l'enfance. »

Et M. Baudouin nous dit après Guyau : « C'est une erreur complète, lorsque l'enfant a mal fait, de mettre aussitôt sur sa faute un qualificatif général : tu n'es qu'un gourmand, un menteur, un méchant enfant. Par là, on risque d'engager l'avenir; l'enfant ainsi estampillé se considère comme un gourmand, un menteur à vie, et il agit en conséquence. Il est de bien meilleure politique de s'étonner qu'un si bon enfant, d'habitude si sincère, etc... ait pu aujourd'hui vous faire croire qu'il était menteur, alors que vous savez bien qu'il n'en est rien. »

Et il cite l'exemple de cette institutrice de Genève qui « tous les lundis, lorsque la semaine commence, écrit au tableau la *résolution de la semaine*, qui tient en quelques mots et qui tend à corriger tel défaut de conduite ou de travail particulièrement épidémique la semaine d'avant. Les enfants copient la formule et prennent collectivement la bonne résolution. Les résultats sont très nets. Ajoutons que cette personne ayant compris la loi de l'effort converti a substitué dans ses résolutions la formule : *je serai*, à la formule : *je veux être*, et s'en est fort bien trouvée ».

Cela est excellent. Mais je ne sais pas si la pratique que recommande d'autre part M. Coué est aussi inoffensive. « Les parents doivent attendre que l'enfant soit endormi. L'un d'eux pénètre avec précaution dans sa chambre et s'approche du lit, puis il pose lentement et doucement la main sur le front de l'enfant. Si celui-ci bouge et semble se réveiller, le père ou la mère lui dit tout bas : « Dors, mon enfant, dors bien tranquillement, etc... », jusqu'à ce que celui-ci ait repris son sommeil. Il ajoute alors, toujours d'une voix basse et lente, toutes les choses qu'il désire obtenir de lui, tant au point de vue de la santé, du sommeil, que du travail, de l'application, de la conduite, etc..., puis il se retire, comme il est venu, en prenant bien garde de ne pas réveiller l'enfant ».

M. Baudouin n'a certes pas développé bien profondément l'étude de l'emploi de la suggestion dans l'éducation. La lecture de son livre permet au moins de s'expliquer beaucoup de choses. L'auteur a montré, d'autre part, dans ses *Etudes de Psychanalyse* (1), à quelles découvertes peut amener l'emploi de la suggestion pour la connaissance psychologique des individus. C. FREINET.

(1) C. Baudouin. — *Etudes de la psychanalyse*, Delachaux et N., éd.

(1) E. Coué. *La suggestion et ses applications*, chez Barbier, Nancy.

LA REVANCHE DU VERBALISME

Il devient banal aujourd'hui d'anathématiser l'enseignement verbal — le seul en vigueur il y a plusieurs siècles — et l'enseignement livresque qui s'y est ajouté de nos jours. Cette habitude de prêcher — par la parole ou par le livre — a contribué en grande partie, nous le savons, à former les générations d'esclaves qui ont illustré tragiquement notre histoire. Enseignement verbal signifie trop souvent enseignement dogmatique, imposé du dehors à l'enfant par l'adulte orgueilleux. Il signifie asservissement de l'élève, annihilation de ses facultés créatrices; il signifie contrainte et souffrance là où nous ne voudrions voir que joie.

Aussi les pédagogues modernes, ceux du moins qui aiment l'enfant, et qui, l'aimant, cherchent à le connaître pour le comprendre et le développer harmonieusement, se sont-ils élevés avec vigueur contre cet enseignement. De Montaigne (Je ne veux pas qu'il — le maître — invente et parle seul) à J.-J. Rousseau (Je ne répéterai jamais assez que nous donnons trop de pouvoir aux mots; avec notre éducation babillarde nous ne faisons que des babillards), et de Pestalozzi (il faut parler tant qu'on peut par les actions, et ne dire que ce qu'on ne saurait faire), aux pédagogues contemporains, c'est le même souci de réaction contre des méthodes désuètes.

Mais, comme toujours, la réaction risque de dégénérer pour produire l'effet opposé: la suppression complète de tout verbalisme. Que ces maîtres s'en accommoderaient, du moins en théorie. Parce qu'ils ont pu se rendre compte de l'intérêt éducatif de méthodes jusqu'alors inusitées, ils voudraient rompre définitivement avec le passé. Cet effort est certes louable. Mais il est bon cependant d'en mesurer la portée et l'orientation.

L'enfant, disent les novateurs, doit s'éduquer, « s'élever » de lui-même; on fera appel sans cesse à son pouvoir créateur et à son activité. Le maître ne sera que le camarade plus expérimenté auquel on va demander conseil. Dans le domaine de la morale, par exemple, on attend beaucoup de la réalisation

d'un milieu social moral; et on condamne, parfois sans appel, l'action verbale du maître.

On voudrait soustraire le plus possible l'enfant à l'influence de l'adulte. Cela est peut-être souhaitable dans l'école d'aujourd'hui où l'on ne se soucie que fort peu du choix et de la formation des éducateurs. Mais les expériences tentées jusqu'à présent montrent que le maximum de liberté dans l'éducation est plutôt là où l'action du maître est la plus forte. C'est ainsi que des Pestalozzi, des P. Geheeb, des Faria de Vasconcellos, des Jan Ligthart, peuvent animer des écoles qui ne leur survivent que rarement.

Et je pense au paradoxe de M. Roger Cousinet, le protagoniste de l'idée de la libre communauté scolaire en France. Dans sa fureur de liberté pour les élèves, il dit: Laissez-les se débrouiller, et revenez voir dans quelques années ce qu'ils auront fait.

J'admets que cette réelle auto-éducation pourrait, en certain cas, valoir plus, socialement, que l'éducation donnée par un maître incapable ou indigne. Mais encore? soustrairait-on ces enfants à toute influence? Si oui, ils seront dans l'obligation de recommencer pour eux-mêmes les recherches de l'humanité, sans profiter en cela des travaux antérieurs. Ce serait peut-être un moyen efficace de « perdre du temps », jusqu'à un certain âge, comme le voulait Rousseau.

Et sinon, si vous voulez les aider, comment y parviendrez-vous? M. Cousinet veut faire des livres qui serviront à ces communautés sans que le maître ait à intervenir. Mais n'est-ce pas intervenir que de présenter — ce qui est une façon euphémique d'imposer — des livres dont l'influence est parfois plus insidieuse que celle de la parole?

Non pas que je croie un tel paradoxe vide de sens. Au contraire. J'ai voulu seulement marquer à quelle évidente exagération peut conduire cette phobie du verbalisme.

Quelles que soient les méthodes futures d'éducation, il sera impossible d'éliminer l'influence de l'adulte: influence personnelle ou influence par les livres. Et nous savons que cette dernière n'est pas toujours la moins néfaste.

Comment peut se produire l'influence personnelle du maître? Celui-ci initiera-t-il seulement ses élèves à l'activité manuelle et intellectuelle en restant le plus possible à l'écart? Même dans ce cas il aura une action personnelle sur des enfants attentifs à ses moindres gestes. Il agira sur eux par tous les détails de sa vie quotidienne, par les traits de son visage, par le son de sa voix. Cette influence ne peut qu'être importante là où il y a communion d'idées entre éducateur et élèves. Et s'il n'en était pas ainsi, c'est qu'il n'y aurait pas communion, correspondance entre l'âme de l'éducateur et l'âme enfantine. Il ne pourrait pas alors y avoir d'éducation au vrai sens du mot.

Cette influence devant nécessairement exister, il suffit de la bien diriger, afin qu'elle soit bonne, non seulement pour l'adulte, mais pour l'enfant.

La direction à établir sera le seul tempérament que nous croyons utile d'apporter à la pratique actuelle du verbalisme. Ici encore, l'homme doit être guidé par l'enfant. C'est de l'étude et de la connaissance de celui-ci que nous pourrions déduire le sens de notre intervention. Il ne s'agit certes plus de faire servir le verbalisme à un enseignement « d'esclaves ». Mais ce verbalisme peut très bien s'allier à un maximum de liberté guidant l'éducateur dans la marche à suivre et dans le choix des matériaux à présenter aux élèves.

Car la parole du maître qui amène parfois la passivité et le désintéressement des élèves, peut aussi être une source puissante d'activité.

Parce que l'enfant semble n'avoir rien retenu de ce que nous lui avons longtemps répété, et qu'il n'écoutait d'ailleurs que « distraction », nous en avons conclu que nous avions parlé dans le vide. Et voilà que la science s'essaye lentement à prouver que la parole, intervenant dans certaines conditions d'affleurement du subconscient — et la distraction de l'enfant correspond souvent à cet état — peut influencer ce subconscient qui, après un travail lent et souterrain, fera se produire l'acte voulu, dont le sujet ne connaîtra pas la genèse. On sait que, grâce à M. Bergson notamment, le subconscient est aujourd'hui entré dans le domaine de la science. M. Coué, de Nancy, a montré, par une pratique de longues années, ce que peut la parole pour la suggestion et l'auto-suggestion. M. Baudouin a développé la théorie du maître dans un livre qui fait le tour du monde (1), et auquel nous renvoyons les sceptiques et les curieux. M. Baudouin recommandant notamment en éducation la répétition fréquente, chaque jour, et même durant des mois, de certaines résolutions, qui par le subconscient, produisent les actes désirés par l'éducateur.

Nous ne parlerons pas aujourd'hui de l'emploi de la suggestion et de l'auto-suggestion raisonnée à l'école. C'est une pratique délicate, et d'ailleurs controversée.

Mais il n'en reste pas moins que la parole apparaît désormais comme un levier puissant de l'action. Nous ne devons donc pas la dédaigner.

Nous nous rappelons au reste que la parole, comme les livres — qui ne sont, et on l'oublie trop souvent que la parole écrite — est la meilleure et la pire des choses.

Aussi apportons-nous à la pratique du verbalisme le correctif déjà énoncé: nous voulons qu'il soit guidé par l'enfant lui-même, auquel nous aurons demandé ses besoins et ses désirs, afin que nous soyons sûrs d'agir dans le sens de son développement naturel, au lieu d'aller — comme cela se produit hélas! trop souvent, — à l'encontre de son activité.

C. FRAÏNET.

(1) *Suggestion et auto-suggestion*, par C. Baudouin, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

La gymnastique Joyeuse

par M^{me} MONTEFIORE

(F. Nathan, éditeur, broché 7 fr., relié 8 fr.)

Puisque l'éducation physique organisée par l'administration militaire semble avoir fait faillite, c'est aux instituteurs eux mêmes à se préoccuper de cette partie importante de leur enseignement.

Il ne faut cependant pas nous exagérer cette importance, ni croire que quelques heures d'éducation physique par semaine puissent améliorer sensiblement la santé de nos enfants. Il en est de

cet enseignement comme de l'ensemble de notre tâche : nous serons satisfaits si nous avons donné le goût de l'étude et du travail, et si, dans la question plus spéciale qui nous occupe, nous avons orienté nos élèves vers la culture physique et les sports. Cette idée seule doit nous montrer la route à suivre : abandonner délibérément les pratiques monotones et oppressives de l'ancienne éducation physique, et trouver une méthode mieux à la mesure des élèves.

Mme Montefiore pense ainsi ; aussi termine-t-elle son introduction par ces mots : « En résumé, le Maître aura remporté la victoire, assuré le succès de ses leçons et conquis des recrues fidèles à la culture physique, si l'élève, en rentrant chez lui, dit à ses parents : je me suis bien amusé ; je veux faire de la gymnastique tous les jours. »

M^{me} Montefiore s'est attachée surtout à rendre attrayant l'effort demandé. Le chant et la mimique sont à la base de sa méthode. On trouve dans son livre une série de chants — avec musique — en général connus, mais dont l'auteur montre l'application originale aux mouvements divers. Les figures démonstratives qui décomposent ces mouvements et leur rythme d'une façon claire et très précise sont un guide précieux pour le moniteur.

L'auteur aurait cependant pu, à mon avis, faire quelques emprunts de plus à la Rythmique de Jacques Dalcroze. Je sais bien que cette rythmique demande un moniteur musicien et artiste, et que le livre de Mme Montefiore est plus spécialement pour nos écoles. Il est bon, cependant, de faire un peu plus de marche rythmique avec changement de mesure, combinée à des mouvements asymétriques des bras et du corps. Pas assez non plus d'exercices d'inhibition : arrêts brusques de marche, pas en arrière, sauts, etc.

« La gymnastique joyeuse » est surtout un guide pour le moniteur inexpérimenté. J'en aime, en tous cas, l'esprit, et je crois sincèrement qu'il peut rendre d'appréciables services aux nombreux maîtres qui, pratiquement, font disparaître de leur horaire les séances d'éducation physique, parce qu'ils ne savent pas comment s'y intéresser et y intéresser leurs élèves.

C. FREINET.

(1) Editions Malfère.

(2) Editions de la Sirène, 7, rue Pasquier, Paris

(3) Ces deux derniers ouvrages aux éditions Nelson.

(4) Editions Malfère. Prix, 7 fr. 50.

DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

d'après J. DEWEY (*L'École et l'Enfant*. — Delachaux et Niestlé, Genève).

JOHN DEWEY, dans son livre *L'École et l'Enfant*, définit ainsi la place qui doit être accordée à l'histoire dans l'enseignement. « Si l'on envisage l'histoire, dit-il, comme le récit des faits passés, il est bien difficile de légitimer sa présence dans le programme de l'instruction primaire... Il n'en va plus de même si l'on considère l'histoire comme une explication des forces et des formes qui se présentent dans la vie sociale ». « L'histoire est une substance vivante ou morte pour l'esprit des enfants, selon qu'elle est ou qu'elle n'est pas présentée sous l'angle sociologique ».

Ceci admis, « l'essentiel est de présenter l'histoire comme un mouvement, d'une manière dynamique. Elle ne doit pas apparaître comme une accumulation de résultats ou d'effets, comme une statistique des phénomènes passés, mais comme une force, une chose active. Il s'agit de mettre en relief les mobiles — ou les moteurs. — Étudier l'histoire, ce n'est pas amasser des informations, mais tracer une peinture vivante de la manière d'agir des hommes, de leurs succès et de leurs revers ».

Mais comment réaliser cette conception dans nos écoles ?

Que seront, d'abord, les premiers éléments ?

Il faudra commencer par donner à l'enfant la notion d'un passé différent du présent qu'il vit. « Une des raisons pour lesquelles l'histoire n'exerce pas plus d'influence, c'est que l'élève la voit toute sur un même plan ; aucune époque ou aucun facteur historique ne se dressent devant lui comme typiques. Le seul moyen de conserver la perspective indispensable est de mettre le passé en rapport avec le présent, comme si le passé était un présent projeté de manière à ce que ses éléments divers soient tous agrandis... Le milieu social dans lequel vit maintenant l'enfant est si riche, si plein, qu'il ne lui est pas facile de discerner au prix de quels efforts ces progrès furent obtenus ». C'est à l'école à attirer justement son attention là-dessus. « Ce qui intéresse avant tout l'enfant, c'est la manière de vivre des êtres humains, et c'est par cet intérêt qu'il faut lui faire aborder l'étude des faits historiques. C'est par là que l'action des hommes disparus se rapproche, pour l'enfant, de la vie des hommes avec lesquels il est journellement en relation. C'est cet intérêt qui lui est indispensable pour sympathiser avec le passé, et y pénétrer par l'imagination ».

Nos premières leçons d'histoire seront donc, en même temps, des leçons de choses, ayant pour but d'étudier comment, par quels efforts, physiques et intellectuels, les hommes sont arrivés à la vie sociale d'aujourd'hui. « L'histoire de l'industrie humaine n'est pas uniquement une affaire matérielle et utilitaire. L'intelligence y joue un rôle considérable. Sa marche nous révèle l'éveil de la pensée humaine, qui apprend à étudier les causes et les effets, et qui transforma les conditions de l'existence au point que la vie d'aujourd'hui ne ressemble en rien à la vie d'autrefois. »

Grâce à cette façon nouvelle de comprendre l'histoire, nos leçons seront adaptées à l'intelligence de nos élèves ; elles deviendront intéressantes, d'autant plus qu'elles permettent des activités nombreuses (réalisations de costumes, d'habitations, scènes rappelant les diverses époques, langage, etc.) Enfin, en donnant à l'enfant cette notion de temps si difficile à acquérir, elles préparent l'enseignement profitable de l'histoire proprement dite.

Cette notion une fois acquise on commencera à préciser notre enseignement historique. Sous quelles formes ? « Il est hors de contestation, dit J. Dewey, que les faits intéressent plus particulièrement l'enfant quand ils se résument dans la vie et les actions d'un héros ». Mais ici, attention. Si l'enfant s'intéresse exclusivement au personnage, « s'il n'est amené à se représenter vivement la situation réelle qui fit appel à l'activité de ce héros et les progrès sociaux dont cette activité fut la cause », l'histoire manque son but éducatif.

« Au contraire, si une biographie se présente comme un résumé dramatique des nécessités sociales d'une époque et des progrès qui furent réalisés, si l'imagination enfantine voit vivre les héros au milieu des difficultés de la vie sociale, auxquelles ils ont réussi à porter remède, alors seulement l'histoire sous forme biographique est un organe d'étude sociale. Car il ne faut pas perdre de vue ce

but social, il ne faut pas noyer l'histoire sous les mythes ou sous des récits purement littéraires et fictifs ».

A un degré plus élevé, étant donné que nous nous proposons pour but de « faire comprendre comment l'homme dépend de circonstances sociales », quel ordre suivrons-nous pour l'étude plus approfondie de l'histoire ? Sera-ce encore l'ordre classique, suivant le développement de la civilisation, dans sa marche à travers les siècles, de l'Euphrate et du Nil à la France, en passant par la Grèce et Rome ? « Si, comme nous l'estimons, le but de l'histoire est de fournir une appréciation juste de la nature et du développement de la vie sociale, alors certainement, l'enfant doit d'abord avoir à faire avec ce qui est près de son esprit, non avec ce qui en est éloigné. Ce qui complique, par exemple, l'histoire de Babylone et de l'Égypte, ce n'est pas seulement son éloignement dans le temps, mais son éloignement des intérêts présents et des fins actuelles de la vie sociale. » Il faudra donc s'attacher d'abord à familiariser l'enfant avec les questions sociales et historiques des pays qui l'intéressent plus particulièrement parce qu'il y vit. On étudiera ensuite, par analogie, les histoires antérieures que l'enfant sera alors capable de situer dans le temps et dans l'histoire.

John Dewey résume ainsi sa conception :

« Dans ce programme on reconnaît trois phases ou périodes :

D'abord l'histoire généralisée et simplifiée — qui est à peine de l'histoire au sens local et chronologique du mot — mais qui a pour but de donner à l'enfant l'intuition des diverses activités sociales et de les lui faire envisager avec sympathie. Cette période comprend le travail des enfants de six ans auxquels on fait étudier les occupations typiques des gens de leur pays ou de leur localité, celui des enfants de sept qu'on initie à l'évolution des inventions et aux effets de ces inventions sur la vie sociale, et celui des enfants de huit ans qu'on met en présence des grands mouvements de migration, d'exploration, de découvertes, qui ont ouvert le monde entier à l'activité de l'homme. Le travail des deux premières années est évidemment tout à fait indépendant d'un peuple particulier ou de personnes spéciales, de dates historiques au sens strict du terme. En même temps on y fait une large place à la dramatisation en introduisant des facteurs individuels. Le récit des grandes explorations et des grandes découvertes sert à opérer la transition avec ce qui est local et spécialisé, c'est-à-dire dépendant de certaines personnes à des moments et des endroits déterminés.

... A ce moment l'enfant a acquis la capacité d'envisager les faits limités et positifs. Sa ville, son village, son pays, fournissent le matériel des trois années suivantes...

... Dans la 3^e période, on s'astreint à l'ordre chronologique et on commence par l'histoire des vieilles civilisations méditerranéennes, pour descendre le cours des âges et arriver aux facteurs déterminés et différenciés de l'histoire contemporaine ».

C. FREINET.

1924 - 1925

VIE PÉDAGOGIQUE

BIBLIOGRAPHIE

La pratique de l'école active

par Ad. FERRIÈRE

(Edition Forum, Neuchâtel)

C'est un titre un peu gros et sur la portée duquel il n'est pas inutile de fixer immédiatement nos camarades. N'achetez pas le livre dans l'espoir d'y découvrir le secret de la pratique de l'école active. Il n'y a encore aucune pratique définie. L'école active cherche sa voie. Quelques éducateurs — parmi lesquels M. Ferrière — essayent de la réaliser, chacun avec leur tempérament particulier. Pour avoir une idée de la pratique de l'école active, il faut lire les livres dont nous avons déjà parlé : Faria de Vasconcellos : Une école nouvelle en Belgique, Jan Ligthart, par Gunning, La communauté scolaire de l'Olenvald, par E. Huguenin... etc. Il faudrait lire aussi Tolstoï et Pestalozzi... et tant d'autres.

M. Ferrière n'a d'ailleurs pas la prétention de présenter une technique. Dans le court chapitre où il traite la question objectivement, il ne fait guère que préciser certains points de son livre précédent (1) et répondre à quelques critiques. Il affirme

(1) Ad. Ferrière : L'École Active, 2 vol., édition Forum, Neuchâtel.

la nécessité d'un esprit nouveau, mais recommande une grande prudence dans l'évolution des méthodes. « Perfectionnons nos outils, nos méthodes, mais n'attendons rien de ces instruments si l'ouvrier, le maître n'est pas animé d'un esprit nouveau ». Où prendre cet esprit nouveau ? L'attendra-t-on d'un esprit spécial nouveau résultant d'une révolution ? Pour l'instant, je crois tout de même qu'on peut découvrir certaines méthodes qui, sans demander aux maîtres un effort intense, les intéressent davantage à leur travail et, malgré eux, les poussent sur la voie nouvelle.

La 2^e partie du livre est plutôt un modèle pour la pratique de l'école active, comparable en cela à ce livre si plein d'enseignement qu'est le Jan Ligthart de Gunning (2). En l'absence de méthodes sûres, de tels livres sont encore les guides les plus précieux. Du moins sont ils vivants.

M. Ferrière éducateur a toujours voulu donner la prépondérance à la spontanéité des élèves. Si ses divisions du travail, ses horaires et ses programmes se rapprochent souvent des divisions du D^r Decroly par exemple, on y remarque cependant le souci constant de ne pas imposer un travail qui

(2) Gunning : Jan Ligthart, sa vie et son œuvre, Delachaux, Neuchâtel.

n'est pas voulu. « A de rares exceptions près, dit-il, nous nous sommes abstenus d'indiquer ce que les élèves ne trouvaient pas d'eux-mêmes, jugeant que cela sortait du cercle de leurs intérêts ou dépassait leur portée, et estimant que ce qui est donné dans ces conditions, ce qui n'est pas réclamé avec insistance, ne répond pas à un besoin et ne doit pas être proposé. Ce qui est absorbé sans appétit ne saurait être digéré et assimilé... ». « Si je n'indique pas de programme à l'avance et en détail, dit-il plus loin, c'est que j'estime artificiel tout programme qui ne se fonde pas sur les besoins et les goûts des enfants, sur leurs aptitudes et leurs intérêts. Eveiller ces aptitudes, renforcer ces intérêts, c'est le plus grand service que nous, éducateurs, puissions leur rendre, peut-être le seul. Toute mon activité visera donc à entretenir et à accroître « l'appétit de savoir » qui existe chez tout enfant normal, non bourré par ailleurs d'une nourriture spirituelle dont il n'éprouve pas le besoin. » Et c'est aussi mon avis. On peut se donner quelques directives très larges ; mais il est absolument impossible de fixer à l'avance les détails d'un programme, car il n'y a plus alors ni liberté ni spontanéité, donc pas d'adaptation aux élèves ni au milieu.

Les Centres d'intérêt eux-mêmes, aujourd'hui tant à la mode, sont complètement impuissants. Nous organisons ces centres avec notre logique d'adulte ; nous faisons état d'associations d'idées qui n'existent pas chez les enfants. C'est pourquoi je ne crois pas possible l'utilisation dans une école active de centres d'intérêt factices dont les mouches, les sauterelles, les accidents dans la rue, détruisent à tout instant la régularité. « Avec les plus jeunes... les centres d'intérêt sont occasionnels. Ce n'est que vers 11 ou 12 ans, en général, que le besoin d'une suite dans les idées et d'un ordre dans les études se fait sentir ».

Le travail doit être spontané. Mais autre chose est l'organisation de ce travail. Là, le maître, plus expérimenté, donne des conseils qui sont acceptés parfois avec enthousiasme. C'est alors qu'une technique est vraiment nécessaire.

Ceux qui s'intéressent à cette organisation du travail trouveront dans les derniers chapitres du livre des modèles et des conseils forts utiles.

Cet ouvrage, comme nous l'avons dit ne contient rien de définitif. Il apporte cependant sa brillante contribution au problème si délicat, et surtout si controversé de l'École active.

C. FÉBINET.

BIBLIOGRAPHIE

Mlle MAUCOURANT. — *La première étape.* —
(*Les méthodes actuelles d'éducation pour les enfants
de 2 à 7 ans : principes, documentation, pratique.*)
F. Nathan, éditeur, br. 11 fr. 25.

Le perfectionnement de la psychologie et de la pédagogie occupe plusieurs genres de chercheurs. Il y a ceux, qui, se cantonnant dans une branche spéciale œuvrent pour le développement de cette branche sans s'attacher outre mesure aux répercussions possibles de leurs recherches. D'autres s'appliquent justement à utiliser ces divers travaux pour l'amélioration des techniques. Entre les uns et les autres se placent les pédagogues qui, connaissant à fond les travaux des premiers, tâchent d'en coordonner les conclusions pour les « vulgariser » et les rendre directement utiles aux techniciens.

Mlle Macourant est un de ces auteurs. Elle connaît admirablement ce qui s'est fait ces dernières années en psychologie et en pédagogie. Et elle parle des méthodes nouvelles avec une visible sympathie. Mais elle ne connaît pas moins le monde des éducateurs auxquels elle s'adresse ainsi que les innombrables obstacles qui se dressent devant les bonnes volontés.

Son livre, très nourri, comprend quatre parties : les éducatrices, les enfants, les méthodes, les locaux, ordre très logique surtout si on admet l'action prépondérante de l'éducatrice.

Quelques conseils d'abord : « L'école maternelle peut devenir un petit enfer pour la malheureuse institutrice qui s'y fourvoie sans vocation ». Il lui faut nécessairement l'amour des enfants, sinon « elle y trouve infailliblement l'ennui et le dégoût d'une profession, qu'elle a ravalée au rang de métier mercenaire ». Et parmi les qualités d'une bonne éducatrice Mlle Maucourant cite la « curiosité psychologique ». Etudier constamment les enfants, s'intéresser aux études psychologiques et pédagogiques, entreprendre des recherches personnelles dans ce domaine encore si mal connu, c'est le seul moyen de faire son métier avec goût et profit. Et nous étendons bien volontiers ce conseil à tous les éducateurs. « L'effort de culture personnelle est d'autant plus nécessaire, dit elle encore, que les occupations quotidiennes attirent plus l'attention sur mille détails pratiques. Il faut réagir pour ne pas devenir un pur manœuvre... La réflexion qui prend la plume est de qualité plus intense et plus rare que celle qui s'arrête aux ébauches de pensées ».

La 2^e partie est une étude résumée mais complète de l'état actuel de la physiologie, et de la psychologie de l'enfant, ainsi que des applications pédagogiques qui découlent de ces connaissances.

La 3^e partie traite plus particulièrement des occupations à l'école maternelle. Comment organisera-t-on la classe ? Liberté complète ou régime mitigé de contrainte et de liberté ? Que seront les centres d'intérêt, les leçons d'observation, etc... ?

Les travaux manuels, le dessin, les récits et les contes, la lecture et l'écriture, les locaux, les cantines, etc. ce sont là autant de chapitres très intéressants où Mlle Maucourant a tenté une mise au point, à notre avis très sensée.

Il ne s'agit pas de résumer ici, ni même de discuter certaines pages de ce livre où il y a tant de choses. Mais un grand mérite de ce travail c'est que l'auteur n'y dogmatise pas. Elle y a passé une revue générale de la question, en présentant, plutôt qu'un manuel prétentieux et borné, des sujets d'étude, de la matière pour travail personnel, avec toute la bibliographie utile. Aussi le recommandons-nous chaudement aux jeunes collègues qu'intéresse la psychologie et la pédagogie, tout en souhaitant qu'un travail analogue, dans le même esprit à la fois hardi et pondéré, soit entrepris pour les enfants de 7 à 13 ans.

C. FÉLIXET.

BIBLIOGRAPHIE

N'achetez pas...

On n'apprécie pas à sa vraie valeur l'effort représenté par les *Editions de la Jeunesse*. Il faudrait, pour juger sainement, comparer nos brochures aux livres pour enfants de quelques grandes maisons d'éditions. Nous voulons de bonnes lectures ; les maisons d'éditions cherchent avant tout une bonne vente.

Prenons Hachette par exemple. Il y a une étude qui serait très intéressante à faire sur les nombreux livres de prix, à belle couverture cartonnée rouge, bien imprimés en beaux caractères et copieusement illustrés. Mais sous ce clinquant dont notre Fédération ne peut pas encore se payer le luxe — qui ne serait pourtant pas un luxe — il faudrait examiner et critiquer la matière.

Je me contenterai aujourd'hui de raconter une expérience :

Attiré par le bon marché remarquable de certaines brochures (20 cent.), j'avais acheté l'an dernier pour mes élèves : *La vengeance du hibou*, *Le vaniteux puni*, *Le dialogue interrompu*, *Yacoub le petit nègre* (édit. Hachette). Comme j'énumérais plus haut : bon papier, illustrations en couleurs, gros caractères et six pages de texte. Mais quel texte ! Ce n'est pas même de l'esprit pour adultes. La première histoire venue aurait été du moins intéressante. Les trois dernières brochures sont, je crois, une brillante illustration du commerce actuel du livre pour enfants. Ceux-ci ne s'y trompent point. Les miens ne les ont ni compris ni aimés.

On a certainement édité aussi d'excellentes choses. Il nous appartient justement de mener une action méthodique — comme celle entreprise pour l'épuration des manuels scolaires — afin d'amener et d'obliger si possible les éditeurs à donner à nos élèves les lectures saines et intelligentes que nous désirons.

C. FABRET.

BIBLIOGRAPHIE

« Les grandes hypothèses de la science moderne », par ELIS LAZERGES (Fernand Nathan, éditeur, broché : 7 fr.).

Fernand Nathan publie dans sa « Bibliothèque des Educateurs » une collection de livres particulièrement recommandable à tous ceux qui veulent se tenir au courant du mouvement actuel : scientifique, psychologique et pédagogique. —

Nous avons déjà parlé ici même de « La Première étape » de Mlle Maucourant, paru dans la même collection. Je viens de lire « Les grandes hypothèses de la science moderne » par E. Lazerges, d'une inspiration semblable.

« Le lecteur, dit la préface, n'y trouvera rien qui n'ait été écrit ailleurs. Son ambition se borne à être une sorte de livre d'initiation et à préparer le lecteur à aborder avec fruit les ouvrages plus complets... »

Initiation... Ce sera, pour beaucoup, une révision, une précision nécessaires des connaissances ingurgitées autrefois et dont on comprend plus tard seulement l'intérêt. Tous ceux qui sentent le besoin de se préciser de vagues notions sur « les théories de l'évolution — les théories de l'hérédité — l'origine de la vie — l'explication de la vie — la constitution de la matière — l'histoire de l'Univers — les théories d'Einstein — » se procureront ce livre complet dans sa brièveté, et bien fait, d'autre part, pour aiguiller des études ultérieures.

C. FREINET.

BIBLIOGRAPHIE

JEAN PIAGET : *Le langage et la Pensée chez l'enfant.* (Delachaux et Niestlé, Neuchâtel).

Dans sa préface, qui est une chaude recommandation, M. Ed. Claparède présente ce premier livre de M. Piaget comme une véritable nouveauté.

Les diverses recherches faites jusqu'à ce jour pour débrouiller « ce réseau de fils ténus » qu'est la pensée de l'enfant, l'ont été surtout objectivement. « En somme, l'erreur était, si je ne me trompe, dit Claparède, d'avoir considéré la pensée de l'enfant en lui appliquant les moules, les patrons de l'esprit de l'adulte, de l'avoir envisagée en logicien plus qu'en psychologue... Cette méthode conduit à un cul-de-sac. Elle a permis de repérer l'écheveau : elle ne nous enseigne pas à le débrouiller ».

M. Piaget est allé plus profondément dans l'étude de l'enfant par sa « méthode clinique ». Non seulement il écoute les enfants parler, mais il les fait parler ; il les interroge, confronte les réponses d'un même sujet à quelque temps d'intervalle, ou de plusieurs sujets simultanément. Il fait de véritables expériences dont il nous expose les résultats.

Il étudie ainsi dans cet ouvrage : les fonctions du langage de deux enfants de six ans — les types et les stades de conversation entre les enfants de quatre à sept ans — la compréhension et l'explication verbales entre enfants du même âge, de six à huit ans — quelques particularités de la compréhension verbale chez l'enfant de neuf à onze ans — les questions d'un enfant de six ans.

L'exposé en est parfois un peu aride. Mais il y a beaucoup à attendre d'études aussi méthodiquement conduites et dont la suite sera certainement très intéressante.

C. FREINET.

La valeur d'un enseignement se mesure non pas à la peine que s'est donnée l'éducateur, ou à la qualité de matière qu'il a voulu enseigner à ses élèves, mais au profit physique, intellectuel et moral qu'en ont retiré ceux-ci et à la façon dont ils ont pu s'assimiler cet enseignement.

Pérorer devant des élèves distraits, les contraindre à des travaux dont ils ne sentent pas le besoin et comprennent encore moins le but, n'est jamais que fort peu profitable. Une telle méthode a, de plus, le grave inconvénient de tuer de bonne heure toute initiative et toute joie au travail.

La première qualité d'un enseignement est certainement d'être adapté aux élèves dont on a la charge.

On pourrait en effet comparer l'éducateur à un poste émetteur de T. S. F. dont l'enfant serait le récepteur. Tant que les deux appareils n'ont pas une longueur égale d'onde, l'entente est impossible. Puis, à mesure qu'on se rapproche du point idéal, la compréhension au récepteur devient plus grande. Ce n'est d'abord qu'un brouhaha qui se précise ensuite pour être enfin un langage très clair.

Ainsi avec les enfants. Si nous n'adaptions pas notre enseignement — car l'enfant ne peut tout de même pas adapter son intelligence et ses forces à nos prétentions — ce ne sera qu'un flot de paroles qui parviendront presque indistinctes aux jeunes oreilles. Si nous comprenons mieux l'enfant, celui-ci nous « entendra » mieux. Mais seuls quelques pédagogues de génie arrivent pour l'instant à une compréhension presque parfaite.

La solution de ce problème de l'adaptation comporte deux phases.

L'idéal serait certes de développer suffisamment les éducateurs — psychologiquement et pédagogiquement — d'une part ; d'arriver à une connaissance scientifique parfaite de l'enfant ; de façon que l'éducateur et l'éduqué, parlant enfin la même langue, se comprennent constamment.

Mais cela demande un concours de circonstances qui est bien loin d'être réalisé. De grands progrès seront encore nécessaires, notamment en psychologie. Il faudra aussi qu'une sélection rigoureuse donne à la masse des enfants des éducateurs scientifiquement préparés.

L'étude des recherches qui préparent cet avenir ne manque pas d'intérêt. Mais nous nous cantonnerons pour l'instant dans cet autre problème qui est vraiment de notre domaine : comment pouvons-nous actuellement et avec nos ressources matérielles et intellectuelles bien modestes adapter le plus possible notre enseignement.

II

Puisque nous n'avons pas de moyen scientifique suffisant pour connaître les enfants, il nous faut, provisoirement du moins, trouver une autre solution au problème de l'adaptation.

Est-il logique, en effet de continuer à fatiguer, de remplacer empiriquement des méthodes par d'autres méthodes, en essayant chaque fois de nous rapprocher un peu plus de l'éduqué ?

A l'aride enseignement d'il y a quelques décades on a substitué l'enseignement par des méthodes intuitives. On fait des leçons de choses, on a un matériel, un musée scolaire. Le progrès est-il si nettement marqué ? Tout au contraire, ne serait-ce que la dernière guerre et les mensonges, les dupes qu'elle a amenées, tout montre aujourd'hui que notre enseignement n'a eu qu'une bien faible influence. Est-ce étonnant ? L'adulte ne comprenait rien à l'esprit de l'enfant. On l'a autorisé à faire des gestes, à se servir d'objets divers. Grâce à cela maîtres et élèves se comprennent à peu près comme un Français et un Anglais qui ne connaîtraient chacun que leur langue maternelle. Seulement l'un des deux est le « Maître » qui prétend dresser

Cette pédagogie-là est cependant nettement un progrès, ne serait-ce que par le souci qu'elle a de comprendre l'enfant et de s'en faire comprendre. Elle est seulement beaucoup trop prétentieuse et despote. Prétentieuse de se croire capable de modeler une matière dont elle ignore à peu près complètement les réactions et la structure. Despote, parce que malgré cette ignorance, elle procède comme si l'âme des enfants n'avait plus pour elle aucun secret.

C'est de cette ignorance dont il faut d'abord bien nous pénétrer. Nous nous dirons peut-être alors que nous agirions sagement en laissant les enfants se développer à leur guise, et en nous contentant de leur présenter ce qu'ils désirent et de répondre à leurs questions. Et ce n'est pas là une si grande nouveauté pour notre école publique. Qu'est-ce que la concrétisation de notre enseignement, sinon un retour à la marche naturelle du développement de l'enfant ? Depuis notamment qu'on s'est rendu compte du puissant levier éducatif qu'est l'intérêt, n'a-t-on pas essayé, par mille moyens, de donner à l'enfant au moins l'illusion par instants qu'il travaille librement. Mais tout cela a été fait bien timidement, peut-être parce que la vraie technique a manqué, mais aussi parce que nous sommes orgueilleux et prétentieux, et que, en conséquence, nous ne pouvons pas nous résoudre à devenir les simples serviteurs des enfants dont nous voulons rester les maîtres.

Il nous faut :

10. Nous persuader que nous sommes au service de l'enfant, que nous devons l'aider à se développer et non le mater selon notre bon plaisir.

20. Essayer de trouver une technique qui rende possible l'acquisition jugée aujourd'hui indispensable, tout en ne déformant pas l'enfant, en le laissant au contraire se « forger » selon les lois encore en grande partie mystérieuses qui président à cette formation.

Comme la science pédagogique ne nous permet pas, pour l'instant, de « correspondre », même passablement, avec l'enfant, il nous faut trouver une autre voie que le seul perfectionnement des méthodes objectives actuelles. Il nous faut diminuer le plus possible l'action extérieure de l'éducateur, en favorisant au maximum le développement intérieur de l'éduqué.

« La méthode objective aujourd'hui en usage, qui consiste à présenter un objet et à en relever tous les attributs, c'est à dire à le décrire, n'est qu'une variante sensorielle des méthodes mnémoniques habituelles ; au lieu de décrire un objet absent, on décrit un objet présent, au lieu que ce soit l'imagination qui travaille à la reconstruction, les sens interviennent, ce qui fait qu'on se rappelle mieux les qualités de l'objet même... Les enfants, par la méthode des leçons objectives, restent toujours des êtres purement réceptifs, ou si l'on veut, des ma-

gains que l'on suppose être placés là pour y déposer toujours de nouveaux objets ». (Mme MONTESORI : *Pédagogie scientifique*, tome II Larousse, édit.).

Comme il est impossible par cette méthode objective d'arriver aujourd'hui à une bonne adaptation, nous tournerons la difficulté, et nous nous contenterons d'aider au développement physique, intellectuel et moral de l'enfant, en lui présentant, en mettant à sa disposition les objets ou les livres nécessaires, et en lui donnant une méthode de travail adéquate.

Autrement dit : nous avons beau perfectionner nos méthodes actuelles d'enseignement, nous sommes incapables d'arriver à une adaptation suffisante. Il faut voir si les résultats ne seraient pas meilleurs par l'auto-éducation.

(A suivre).

C. FREINET.

NOTES sur l'ADAPTATION de notre ENSEIGNEMENT

III

La méthode Montessori

« Un grand professeur italien de pédagogie m'avait dit : « Nouveau, la liberté ! Lisez Comenius, je vous prie, il en parle déjà ! » Je lui dis : « Oui, beaucoup en parlent, mais il s'agit ici d'une forme de liberté réalisée » ; il semblait ne pas comprendre la différence : « Ne croyez-vous pas, ajoutai-je, qu'il y a une différence entre celui qui parle de millions et celui qui les possède ? » (Mme MONTESSORI : *Pédagogie scientifique*, Tome II. Larousse, éditeur).

La trouvaille géniale qui a illustré le nom de Mme Montessori est justement d'avoir rendu pratique, au moins dans une certaine mesure, l'auto-éducation des jeunes enfants.

Comment y est-elle parvenue ?

Persuadés que « nous ne devons pas nous poser le problème de l'éducation comme la recherche des moyens d'organiser la personnalité intérieure de l'enfant et d'en développer les caractères particuliers, mais uniquement comme le moyen de lui présenter l'aliment qui lui est nécessaire », Mme Montessori a voulu placer ses élèves dans un milieu favorable à l'auto-éducation.

« Pour que les phénomènes psychiques de croissance se manifestent, dit-elle, il faut en préparer l'ambiance d'une manière déterminée en y plaçant les moyens extérieurs directement nécessaires. »

Dans ce milieu, l'influence directe de l'institutrice est réduite au minimum.

« Chaque enfant s'occupe de l'objet choisi le temps qu'il veut, et cette volonté correspond à la nécessité de la maturité intime de l'esprit, maturité qui demande un exercice constant, prolongé dans le temps. Aucun guide, aucun maître ne pourrait deviner l'exigence intime de chaque élève et le temps de maturation nécessaire à chacun ; mais c'est l'enfant lui-même qui nous les révèle dans la liberté. »

Il est certain que, dans ces conditions, l'éducation donnera de meilleurs résultats puisque un des dangers des pratiques actuelles : l'ignorance des besoins de l'enfant et le despotisme qui la masque, sont réduits au minimum chez les maîtresses.

Mais... Mais le matériel montessorien est-il suffisant pour l'auto-éducation ; le milieu éducatif factice ainsi créé est-il parfait ?

« Un long temps d'expérimentation est nécessaire » dit Mme Montessori. « Il doit donc exister antérieurement une science ayant déjà fourni les moyens de l'auto-éducation. Celui qui parle aujourd'hui de liberté dans l'école doit, en même temps, exposer des objets, pour ainsi dire un appareil scientifique apte à la rendre possible. »

Mme Montessori se flatte, d'une façon parfois bien immodeste, d'avoir établi *scientifiquement* son matériel, d'avoir découvert cet « appareil scientifique » nécessaire et suffisant à une bonne éducation. Nous pensons qu'elle exagère. Son matériel est un énorme progrès, surtout celui qu'elle destine aux écoles maternelles. On aurait tort cependant de le considérer comme définitif. Car il n'y a rien d'aussi dangereux qu'une méthode qui se fixe, qui se fige dans sa forme — et qu'un auteur qui tient pour intangible son système « breveté ». Ce danger devient visible lorsqu'on juge les efforts qu'a faits Mme Montessori pour étendre sa méthode à l'éducation dans les classes élémentaires. Si des idées heureuses y abondent encore, on y chercherait en vain le sens pratique qui caractérise la vraie méthode montessorienne. Et c'est seulement cette pratique que nous recherchons.

IV

Le mouvement Decroly

Ce que Mme Montessori a fait pour les écoles maternelles, le Dr Decroly a tenté de le réaliser dans les écoles primaires. Il lui a fallu, pour cela, tenir compte des conditions dans lesquelles végètent les écoles actuelles : classes nombreuses, locaux et matériel inadaptés, pauvreté des élèves et des écoles elles-mêmes, exigences des parents ou des autorités, examens. Et tout cela rend le problème de l'adaptation — et plus spécialement de l'auto-éducation — singulièrement ardu.

L'intérêt seul est créateur et vraiment éducatif. Aussi le Dr Decroly s'est-il surtout attaché à instituer une technique qui suscite chez les élèves un intérêt maximum.

Et le succès de cette méthode est dû, moins

au programme des centres d'intérêt selon lesquels se groupent les divers enseignements, qu'à la confiance nouvelle faite à l'initiative des élèves, à leur soif de connaître en agissant. Eux-mêmes apportent ou entretiennent à l'école une partie du matériel d'enseignement. L'école est davantage leur école. Et plus elle est leur école, plus l'enseignement a de chances d'être adapté à leur esprit et à leur milieu.

C'est notamment chez une des disciples du Dr Decroly, Mlle Deschamps, que nous trouverons un exemple des possibilités d'adaptation que présente, pour notre enseignement primaire, la méthode Decroly. J. Deschamps vient de publier chez Lamartin à Bruxelles un livre : *L'Autoéducation à l'École*, appliquée au programme du Dr Decroly, qui, outre une partie théorique et critique fort intéressante, contient le résultat d'une pratique originale.

Délaissant la question d'adaptation générale à toute une classe, question fort bien traitée d'autre part par le Dr Decroly dont Mlle Deschamps suit les centres d'intérêt, l'auteur s'est appliquée davantage à préciser la pratique elle-même de l'enseignement. Ce faisant elle a plus spécialement en vue le développement individuel de chacun de ses élèves — préoccupation définitive de tout éducateur.

Frappée par l'énorme différence d'aptitudes des enfants d'une classe, elle croit bon de diminuer au maximum les leçons collectives pour laisser une large part à l'autoéducation individuelle. Elle se sert pour cela d'un système de fiches préparées à l'avance et soigneusement graduées sur lesquelles sont marquées les opérations à faire, les calculs à effectuer, les phrases ou les dessins demandés. Les élèves peuvent ainsi marcher chacun à leur pas. C'est l'école *sur mesure*.

Le procédé est certainement à retenir. Il serait sûrement appliqué avec beaucoup de succès dans nos classes à plusieurs cours. Il permettrait aux élèves d'occuper utilement les longs moments qu'ils passent à attendre que les camarades aient achevé le devoir ou que le maître ait serminé la lecture au cours voisin.

Mais l'individualisation ne doit pas non plus être excessive. Il y a une éducation en commun qui est largement profitable quand elle est active et libre. Il faut en établir la technique.

Une méthode d'éducation qui nous vient d'Amérique s'apparente beaucoup à la technique de Mlle Deschamps. C'est le *dallon plan*.

On établit le programme d'une période de travail assez longue : un mois par exemple. Les élèves doivent, durant ce temps, faire tous les travaux ordonnés. Mais ils sont libres de procéder dans l'ordre qui leur convient. Ils peuvent aussi s'aider de livres ou de renseignements divers. Cette méthode semble surtout applicable à un degré plus élevé que notre enseignement primaire. Il faut du moins en retenir l'esprit : distribution ou proposition de devoirs qui seront traités non pas en un soir ou deux, mais seulement après une

certaine période de documentation et de recherches.

V. Conclusion

Des idées nouvelles — ou soi-disant telles — d'autres peuvent nous les apporter. Un Dr Ferrière par exemple peut nous exposer la valeur éducative de la liberté et de la spontanéité ; d'autres nous prôneront le Travail Manuel ou même l'École du Travail.

Mais c'est à nous, en définitive, qu'incombe le travail principal sans lequel les plus belles paroles resteraient toujours de vaines paroles. C'est nous qui devons rechercher les techniques, les pratiques, qui, avec un effort sensiblement semblable à celui fourni aujourd'hui par les maîtres, sont susceptibles d'aiguiller l'enseignement et l'éducation en général dans la voie que nous jugeons bonne : celle qui est marquée par la liberté, la spontanéité et le travail social. Et cela à l'École Primaire, c'est-à-dire dans des classes qui seront toujours relativement nombreuses, dans des locaux pas toujours idéaux, où le matériel est rare et les ressources faibles ; à l'école primaire des villes et aussi à celle des campagnes où l'enseignement a tant besoin de trouver une formule et une forme qui le marient intimement au milieu et au mode de vie.

La méthode Decroly est, à mon avis, un pas énorme dans cette voie. Les coopératives scolaires, dont M. Profit a été l'initiateur, sont appelées, je crois, à un avenir bien plus grand encore, surtout si, à cette occasion, on sait modifier dans une certaine mesure le sens de l'éducation : en profondeur et non en surface.

Il serait intéressant de connaître ici les résultats obtenus dans certaines écoles, mais cela par la plume même de quelque camarade ayant mis la main à la pâte. Car nous n'en avons trop souvent que des échos officiels. Allons, les camarades de la circonscription de St-Jean d'Angély !

Ce n'est pas la matière elle-même qui a le plus d'importance ; c'est la façon dont elle sert au développement des élèves. Des textes de bonnes leçons, oui, c'est beaucoup. Mais savoir comment mener de front plusieurs divisions, faire avancer les surnormaux, ne pas décourager les retardés, vivre et faire vivre l'école dans le milieu, c'est la tâche la plus difficile et la plus importante, celle pourtant qu'on néglige sans cesse et à laquelle les journaux pédagogiques sont loin de s'attacher comme il le faudrait. Nous aurions besoin que nos meilleurs éducateurs nous disent non pas seulement comment ils préparent ou exposent telle ou telle leçon, mais aussi — mais surtout, dirais-je — comment ils se conduisent tout au long de leur jour de classe.

Quels sont les procédés, les inventions, qui vous paraissent faciliter l'adaptation de l'enseignement : adaptation au milieu et surtout adaptation à la tournure particulière de l'esprit de chaque élève ? Quels sont même vos « trucs », vos « ficelles » ? D'une vaste enquête par l'utilisation beaucoup plus intense de la rubrique « Chacun sa pierre » pourrait sortir, j'en suis convaincu, un ensemble qui serait une aide précieuse à tous les jeunes éducateurs.

G. FREINET.

LA BÊTISE

(roman scolaire)

par Constant BURNIAUX (Rieder, 5 fr.)

Ce n'est pas du tout un roman scolaire — comme le dit le sous-titre — que publie notre collègue belge Constant Burniaux. C'est un carnet de croquis, dit l'avertissement ; et cela est bien plus juste. Mais non pas des croquis scolaires quelconques. Ce sont des études sur la bêtise incurable des jeunes anormaux qui abondent souvent dans les classes des vieux quartiers ouvriers, qu'ils soient belges ou français.

Et c'est le défilé hallucinant des misérables « pauvre chair inconsciente qu'un Dieu triture et torture sans pitié ».

Voici les frères Couquendeu. « Leur père est parti, leur mère sort le soir », et les deux enfants sont tuberculeux. « Jef tousse ! Quand je le regarde, il ne comprend pas mes yeux et s'arrête de tousser. Jef est tuberculeux ». Coutez a des glandes dans le cou. Il porte la marque commune du malheur. Chel vole de la chicorée à sa mère, croyant que c'est bon à manger. Et Lammers qui dit : « Ma mère n'est jamais là ! Je me lave seulement le dimanche... » Bonna qui n'a « de vellétés que vers la platitude et la paresse ». Swà, qui n'a pas de front. « Il parait ne rien avoir, ni cœur ni âme ! Il vit ; il est de la chair qui bouge ». Pit est bien mis. « Il ne sait pas lire, mais lorsque les autres lisent il ouvre et ferme la bouche avec une conviction stupide ». Et d'autres encore « qui pucent le vice et la misère ».

Et pour terminer Burniaux nous montre les parents de ces dégénérés. « Leurs couleurs, leurs cris, leurs mufles d'arriérés déparent tout. On dirait qu'ils veulent faire honte, consciemment, à ceux qui les ont mis si bas. »

Cer, « je vous le demande... pourquoi l'être désigné Gaston Couquendeu n'a-t-il pas de souliers, pas de veste, pas de casquette, pas de père, pas de savon, pas d'essuie-mains, pas de lit, pas de viande ?... »

Ces portraits volontairement sobres, ces anecdotes tranchantes et implacables comme le malheur sont vraiment saisissantes. C'est là une page de l'immense misère sociale dont nous sommes les témoins quotidiens qui devraient bien contribuer à en écrire l'histoire.

Ce livre est tout à la fois d'un homme que la misère a fait vibrer, d'un poète qui nous chante sa vie quotidienne (« Oh ! que la vie est quotidienne ! »), d'un pédagogue aussi, finement observateur, parfois un peu trop désabusé, qui trouve que « dans peu de professions on est autant seul que dans la sienne ».

Mais un livre pourtant qui ne sent pas du tout le pédagogue...

C. FAHNET.

1925 - 1926

Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique

Car nous ne sommes pas allés visiter la Russie en bons bourgeois qui se croient aptes à tout juger, mais en « instituteurs primaires », dépourvus de cette culture générale qui rend

un Béraud universel.

Mais notre « métier » nous le connaissons ; nous en savons toutes les difficultés et pouvons juger à leur juste valeur l'effort gouvernemental et les réalisations obtenues sur ce terrain. Nos camarades ouvriers qui sont également allés là-bas étudier la situation des camarades de leur « métier » peuvent en dire autant. Et je le demande en toute honnêteté : lequel est le plus digne de foi de ces deux témoignages : celui de travailleurs visitant d'autres travailleurs aux prises avec les mêmes difficultés, ou le reportage d'un passant que nous croyons tout juste capable de juger les travailleurs de la presse de l'U. R. S. S.

Nous n'avons pas vu non plus toutes les écoles de Russie. Il nous aurait fallu pour cela de longs mois ; et nous devions rentrer en France gagner notre pain.

On nous a montré, d'une part, les établissements d'éducation qui sont le plus représentatifs de l'esprit et de l'effort nouveaux. Nous avons pu nous pénétrer ainsi de la pensée profondément révolutionnaire qui a guidé nos camarades russes, et nous voyons avec eux maintenant la belle route sur laquelle ils sont disposés à marcher, si les travailleurs du monde savent leur assurer la sécurité. Je dis la *belle route* non pas parce qu'elle se présente désormais sans obstacles ni dures montées, mais parce qu'on voit luitre au bout le but que nous nous proposons tous : la libération de l'individu dans un état social meilleur.

Nous travaillons à l'école comme des nageurs qui se débattent contre le courant. Les Russes, comme l'a dit si souvent Van de Moortel, ont un espoir et une foi. Et nous les envions.

Mais nous sommes allés voir aussi ce qui se fait dans les écoles ordinaires, celles qui n'ont à leur tête aucun éducateur de génie, mais seulement des maîtres dévoués. Nous avons séjourné longtemps dans ces écoles dont les instituteurs ne dépassent pas, pédagogiquement, la moyenne de nos maîtres ; où les locaux ne sont pas toujours luxueux, le matériel à peine suffisant parfois. Nous avons vu aussi des écoles qu'on nous cachait comme une honte — et ce ne sont pas celles qui nous ont le moins intéressés.

Et surtout nous avons passé de bonnes heures au milieu du personnel enseignant : à Léninegrad, Moscou, Saratov, Stalingrad, etc... partout où des instituteurs étaient rassemblés, nous accourions. Et là, après les inévitables discours de cordiale bienvenue, nous nous perdions dans les groupes de camarades où nous conversions jusqu'à une heure avancée de la nuit.

Si ces trois semaines passées en Russie ne nous ont pas livré tous les secrets de cet immense pays, nous sentons du moins que ce séjour nous a permis de pénétrer l'esprit dans lequel est résolument dirigée l'éducation nouvelle révolutionnaire. Le rapport complet qui paraîtra en édition de l'*Internationale des Travailleurs de l'Enseignement* donnera à nos lecteurs tous renseignements documentaires. Je voudrais essayer ici d'ordonner mes impressions de pédagogue, impressions que je ne m'attarderai pas à justifier par des faits — lesquels seront dans le rapport — mais qui seront le résultat abstrait de la belle enquête que nos camarades russes se sont tant ingéniés à nous faciliter.

C. FREINET

Coup d'œil général sur la nouvelle éducation en Russie

Je lisais ces jours-ci une étude intéressante de *Manuel Devalvès* sur le « Mouvement anglais des New-Schools » (*Mercure de France* 15-4-1925). Il y a deux mois encore, elles étaient mon plus lointain horizon, ces écoles anglaises, qui, en accord avec quelques écoles nouvelles suisses, belges, allemandes ou américaines, cherchent à réaliser les grands principes de l'éducation de l'avenir. Activité des écoliers, développement libre de leur individualité dans un milieu coopératif, travail manuel scolaire, plein air, coéducation, telles étaient les principales caractéristiques formulées par le grand pionnier de l'éducation nouvelle en Occident, *Ad. Ferrière*, directeur du Bureau International des Ecoles Nouvelles, et dont il a fait une sorte de charte de l'éducation renouée.

Mais la Russie ? Nos pédagogues se taisaient sur elle. D'écoles nouvelles, il n'y en a pas en U. R. R. S. C'est pourtant du pays de la Révolution que nous attendions, nous, le grand exemple. Car les écoles nouvelles occidentales, pour si intéressantes et si utiles qu'elles soient, restent des écoles spéciales, avec des éducateurs et des élèves choisis. Elles n'ont qu'un lointain rapport avec l'école du peuple qui nous intéresse tout particulièrement.

Qu'a bien pu réaliser la Russie dans cette voie si délicate de l'éducation ? *M. Ferrière* lui-même, dans une brochure sur « l'activité spontanée des écoliers » ne cite la Russie des Soviets que pour dire « qu'elle a essayé de transporter l'école à l'usine ». L'auteur a raison de n'être pas trop enthousiaste de cette innovation, car ce serait là une sorte de solution simpliste que nos camarades russes n'ont pas même envisagée.

Ces injustes jugements — ou ce silence — sur l'œuvre révolutionnaire proviennent, d'une part, de l'isolement intellectuel de la Russie et de l'infinité de faux renseignements répandue en pays capitalistes par les journaux de toutes nuances. D'autre part, ceux qui doutent — éducateurs occidentaux ayant derrière eux une longue tradition théorique — ont une sorte de dédain pour ces nouveaux venus en pédagogie qui, parce qu'ils ont fait une révolution, s'imaginent avoir découvert quelque chose de nouveau sous le soleil.

Ils pensent sans doute cela, nos meilleurs pédagogues occidentaux. Ils ne nient pas que les Russes puissent avoir fait des essais intéressants — qu'ils ignorent. Mais à croire que là-bas s'élabore et prend forme déjà, une pédagogie vraiment nouvelle et prolétarienne, ils ne peuvent s'y résoudre.

Il est de notre devoir de rompre sans tarder cette conspiration du silence. Les pédagogues occidentaux doivent étudier loyalement l'expérience russe. La pénétration des deux pédagogies hâtera sûrement l'ère des réalisations mondiales.

J'avais mésestimé moi aussi l'influence possible des forces révolutionnaires sur l'Éducation. Je m'attendais certes à voir du nouveau là-bas, beaucoup de nouveau. Mais jusqu'à quel point ce nouveau serait-il dans le plan de nos désirs théoriques d'éducateurs ? C'était le mystère.

Nous avons été comblés :

Nous rêvions d'activité à l'école, et nous avons vu partout la vie intense que procure le libre travail, le besoin d'action qui contraste avec la passivité de nos écoles « assises ».

Le travail de l'élève doit être intéressant et individualisé le plus possible. Or, dans toutes les écoles russes, on prononce les mots de complexe (centre d'intérêt), de *Plan Dallon*, de *Laboratoire de Travail*, avec une sorte de vénération.

On parlait timidement de liberté à l'école. Certaines écoles anglaises avaient des organisations originales de self-government avec des « capitaines » ; ailleurs on avait expérimenté une autonomie plus complète. Mais nos écoles publiques restaient autoritaires et oppressives. Nous avons vu, dans toutes les écoles russes, non seulement une organisation active de self-government, mais surtout une vie politique et sociale intense, qui puise son élan dans le renouveau de vie sociale ambulante.

Les examens nous gênent ; il n'y a plus d'examen en Russie.

Du plein air, du travail manuel, du travail industriel et agricole ; et la coéducation surtout que nous tentons avec hésitation en France, au risque de choquer constamment les vieux préjugés bourgeois. Il y a en Russie, coéducation partout ; on ne comprendrait plus une autre école.

Neutralité, disent nos vieux règlements démocratiques. Mais la neutralité c'est la mort. La vie ne peut pas être neutre. C'est pourquoi

l'école russe, qui est vivante, n'est neutre ni au point de vue politique ni au point de vue religieux. Elle prépare loyalement le Citoyen de la République des Travailleurs et l'homme aréligieux qui saura jeter hors du temple les popes endormeurs du prolétariat.

Ce court énoncé fera comprendre notre surprise et notre émerveillement, surtout si l'on songe dans quelles conditions ont été réalisés ces immenses progrès. Et je ne parle pas des simples difficultés matérielles dont le le capitalisme contre-révolutionnaire porte la responsabilité. Mais comment les pédagogues russes étaient-ils préparés à cette tâche gigantesque : ils ignoraient presque tout de nos acquisitions pédagogiques. Ils ne connaissaient ni les efforts des Decroly, Ferrière, ni les réalisations de quelques écoles nouvelles. Et cela est regrettable car ils auraient pu, par avance, y puiser des directives qui auraient grandement facilité leurs recherches ultérieures. Ils ont cependant trouvé dans leur dévouement à la cause du peuple et dans l'activité révolutionnaire des clartés suffisantes pour, non seulement hausser leur pédagogie au niveau de la pédagogie occidentale, mais pour dépasser aussi, et de beaucoup, nos timides essais.

Ce qui doit pourtant reconforter les chercheurs d'Occident, c'est de constater que les Russes ont recommencé nos expériences sur une vaste échelle. L'identité des résultats nous prouve que la pédagogie d'avant-garde occidentale est dans la bonne voie, et elle nous encourage à continuer nos efforts pour préparer, en régime capitaliste, l'avènement de l'école du peuple.

C. FREINET.

Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique

III.

La vie des écoles russes

Nos camarades comprendront, par la lecture du rapport général, combien l'organisation scolaire russe est souple et adaptée aux besoins si variés de la société communiste. Les diverses écoles jaillissent elles-mêmes des besoins du peuple et quelques-unes d'entre elles ont une très grande originalité.

Il n'y a pas en Russie — comme on pourrait le croire — un type national d'école. Mais l'esprit nouveau est entré partout. C'est cet esprit-là que je voudrais faire sentir. Je ne puis mieux faire pour cela que d'essayer de vous conduire en pensée dans quelques-unes de ces écoles, et je désirerais ma plume assez chaude et assez précise pour vous communiquer un peu de notre enthousiasme et de notre émotion au contact de cette nouvelle vie.

Un jardin d'enfants

Nous nous arrêtons devant un hôtel luxueux, aux grandes baies vitrées. Nous entrons par un large perron et un escalier d'opulence bourgeoise. C'est là que vivent quarante trois enfants de trois à sept ans, presque tous orphelins.

Ils accourent à notre arrivée, s'emparent de nous avec une familiarité et un sans-gêne étonnants. Chaque petit voudrait accaparer son visiteur ; mais nous sommes trop peu nombreux.

Les enfants nous accompagnent eux-mêmes : voici la salle bien éclairée où des tout-petits sont occupés avec le matériel Montessori. Dans une autre salle nous examinons des dessins,

qui ressemblent si étrangement aux dessins de tous les enfants ; nous parcourons le « Coin de la Nature » avec ses aquariums et ses terrariums. Puis dans la salle de musique un petit orchestre se constitue. Et il faudrait voir ces garçons et ces fillettes, de cinq ans d'abord, puis ceux de sept ans, sérieux comme des hommes, faire tinter leur triangle ou agiter leurs castagnettes en suivant attentivement la baguette du jeune chef d'orchestre.

Ces enfants sont heureux, là, dans cette maison. Ils ont à leur disposition un personnel nombreux et affectueux ; leur éducation bien comprise ne se fait pas au préjudice de la vie et de la santé. Car il y a trop de vie dans cette maison.

Il nous faut repartir ; et ce n'est pas du goût de nos jeunes amis. Chacun d'eux veut nous donner un dessin pour souvenir et nous

mettre une cravate rouge de pionnier...

Nous nous arrachons à eux, et ils nous reconduisent en masse jusqu'à la rue.

Mais cette joie, cette vie, elles ne sont pourtant pas de commande ; seule une éducation sagement ordonnée a pu les faire naître. Certes tous les enfants russes n'ont pas de tels jardins. Le nombre en est au contraire assez restreint et nos camarades ne l'oublient pas dans leur grand effort en faveur de l'éducation. Mais nous avons du moins la certitude que, le jour prochain, où, les circonstances le permettant, on augmentera le nombre des jardins d'enfants, la préparation préscolaire sera faite convenablement. Et nous nous réjouissons pour l'instant, de savoir que les heureux privilégiés sont les orphelins, dont on connaît, en France et ailleurs, toute la détresse.

C. FREINET.

Mes impressions de pédagogie en Russie soviétique

Une école ordinaire du 1^{er} degré

C'est le second jour de classe... Nous nous présentons dans une école du premier degré à Moscou. Ma foi : c'est une école comme toutes les écoles — car les enfants n'occupent pas que des châteaux. Nous entrons dans les classes : Voici la première année, enfants de huit ans, dont quelques uns viennent des jardins ou des maisons d'enfants; et d'autres n'ont jamais été à l'école. (Car, pour des raisons diverses, que j'essaierai plus tard de justifier, l'âge scolaire ne commence qu'à huit ans en Russie). Classe nombreuse, 35 à 40 enfants à la mine peu resplendissante. La classe elle-même ressemble comme une sœur à nos classes françaises — car l'école d'ancien régime tient si peu compte de l'enfant que toutes les écoles d'Europe se ressemblent. Et nous sommes ici dans un vieux bâtiment scolaire.

Nous nous rendons dans une deuxième classe, parallèle à la première, où on a sélectionné les élèves plus forts ou qui ont déjà un certain acquis scolaire. Et, de fait, la classe est plus vivante, plus heureuse.

Mais je n'y remarque aucune originalité importante. Et la même constatation dans d'autres écoles m'a fortifié dans cette opinion que la pédagogie russe n'a pas fait grand chose encore pour améliorer, révolutionner l'enseignement à cet âge ingrat qui va jusqu'à neuf ou dix ans. Simple constatation pour éclairer les collègues français qui, au contraire, sont contraints par les programmes de hâter outre mesure les principales acquisitions scolaires, par un enseignement trop souvent prématuré. Cette constatation ne diminue d'ailleurs en rien la valeur de l'effort russe dont on comprendra la portée; elle en est du moins une caractéristique.

A la classe de troisième année (10 ans) la physionomie change déjà. La classe est encore nombreuse (48 élèves), mais il y a là une maîtresse d'élite, formée par l'Académie communiste de Blondsky, qui dirige avec aisance tout son petit monde.

On vient de faire un diagramme. Boyer vous a dit la vogue mais aussi la portée de cette méthode nouvelle, où nous saisissons, matérialisée, la comparaison entre le nombre d'enfants : ayant passé leurs vacances en Crimée (les moins nombreux), ou dans des camps de pionniers, ou restés en ville, ou, et ce sont les plus nombreux, étant allés dans les villages. Maintenant les élèves racontent à tour de rôle les bonnes journées passées au grand air. C'est très joli ce qu'ils racontent : en Crimée, les pionniers ont aidé aux paysans à faire la récolte; il y avait dans la région un ancien château princier devenu aujourd'hui maison de repos pour les paysans. D'autres ont visité des sanatorias; les plus beaux ont aidé à la vendange, et, bien entendu, ont mangé beaucoup de raisin.

Cette vie et cette joie nous font plaisir.

Dans une classe de 4^e année, aussi nombreuse, — garçons et filles naturellement — nous tombons en plein travail d'organisation scolaire du self-government. L'institutrice n'a pas l'air ni novatrice, ni bien révolutionnaire. C'est une humble petite femme grisonnante, déjà ancienne dans le métier sans doute, et que la vie a débordée. Car l'élan des jeunes et les institutions nouvelles sont parfois plus forts que toutes les résistances « raisonnables ».

Les élections ont été faites. On a déjà organisé le travail. Les tâches de la classe ont été réparties en diverses commissions, embryons de la vie de l'école. (Voir l'énumération des 2 commissions nommées dans l'article de Boyer, E. E. n° 5).

Cette liste donne une idée des préoccupations nouvelles de ce petit monde d'élèves. Et ce n'est pas là une activité théorique, sur le papier. Nous avons pu nous convaincre nous-mêmes de l'intérêt que les élèves prennent au fonctionnement de ces commissions. Nous les avons interrogés longuement. C'était merveille, le naturel et la fermeté de leurs réponses. Et nous pensions que voilà déjà un grand bienfait de l'école d'avoir donné aux élèves cette confiance en eux et cette vie.

Avec quelle curieuse amitié ils se serraient autour de nous avant notre départ ! Ils voulaient à tout prix que nous leur parlions des enfants d'Europe occidentale, que nous leur disions comment se pratique chez nous le self-government, les belles excursions que font nos élèves (1), etc.

Hélas ! ils ne se figurent pas, ces profiteurs de la révolution, quelle misère intellectuelle asservit encore les enfants d'Europe !

Ils se pressent autour de nous, demandent des adresses pour correspondre.

— Mais vous ne comprendrez pas, objections-nous...

— Nous ferons traduire, répond une fillette déçue.

— On nous défendra de faire lire vos lettres dans nos classes, dit fort justement l'un de nous.

— Mais nous les mettrons dans des enveloppes, répondent-ils.

Comme si les gouvernements se gênaient pour confisquer enveloppes et contenu. Ils nous l'ont bien fait voir... (1)

Il nous fallut partir.

C. FREINET.

Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique

Le travail et la vie à l'école russe

La nouvelle école russe a été systématiquement dédaignée par les pédagogues occidentaux parce qu'elle s'intitulait fièrement école du travail et mettait le travail et le matérialisme à la base de sa pédagogie.

Il semblait, de ce fait, que l'école russe fût une institution terre à terre, vulgarisant seulement le savoir et la science, et sacrifiant l'éducation véritable à une hypothétique amélioration du travail.

Cela a été, à mon avis, la grande erreur : de même qu'on effraye les travailleurs occidentaux par l'exposé des « horreurs » bolcheviques, on n'a voulu montrer, de la nouvelle pédagogie, que son esprit fondamental — le triomphe du travail — mais en le déformant, en l'étriquant jusqu'à en faire une véritable hérésie pédagogique.

L'école du travail russe avait pourtant bien une ancêtre, ou plutôt une homonyme : l'école du travail allemande. Mais celle-ci n'avait pas encore démerité. En bonne social-démocrate, elle reconnaissait les avantages du travail pour le développement harmonieux de l'individu ; elle introduisait le travail manuel à l'école non pas tant pour apprendre à l'élève l'amour et le respect du travail, mais surtout comme une « méthode » commode pour l'acquisition capitaliste du savoir.

Le peu qu'on a fait en France procède du même esprit : le travail manuel est un bon adjuvant de l'éducation ; il favorise l'activité de l'enfant ; il permet de concrétiser certaines branches du savoir. Il reste en quelque sorte une « méthode ». Mais l'école — sa base aussi bien que son but — sont intangibles. L'école reste l'école, un organisme créé à côté de la vie, une espèce de couloir de torture où l'enfant doit nécessairement passer pour devenir un homme, une vraie fabrique d'esprits.

L'école russe a changé de base ; elle a changé de sens. L'école est libérée. Je ne veux certes pas nier l'organisation systématique, par les Soviets, de la jeunesse russe, organisation politique et sociale qui vise à la consolidation du régime prolétarien. Mais j'ai eu nettement l'impression, sauf à de très rares exceptions, que l'école russe est libérée. Elle n'est plus — comme elle l'a été depuis toujours — un moule dans lequel l'adulte, pour a commodité, veut couler l'âme de l'enfant.

L'école russe m'a paru extraordinairement libérée des adultes ; elle est, à un degré insoupçonné, l'école de l'enfant pour l'enfant.

Il a donc disparu, ce couloir étroit qui façonne la jeunesse. L'enfant vit dans son milieu ; il ne vit pas d'une vie fictive qui est proprement la vie scolaire ; il vit sa vie d'enfant, sa vie de jeune homme, avec les activités diverses qui lui sont naturelles et qui se donnent jour librement. Il joue et il travaille naturellement, car le travail intelligent et libre est naturel à l'homme. Il travaille manuellement et intellectuellement, sans que ces deux activités soient jamais séparées, sans donc qu'il soit nécessaire de les rapprocher par une méthode spéciale. Et le mode lui-même de ce travail n'est pas différent du travail adulte. On travaille pour produire quelque chose ; l'enfant aussi, et de très bonne heure, produit : un objet façonné, un dessin, une œuvre d'art, une plante qui pousse, un oiseau qu'on soigne. C'est le travail qui a acquis une intelligence.

C'est pourquoi l'école russe a bien le droit de s'enorgueillir de son beau titre d'école du travail.

Que l'école russe soit absolument originale comme école publique, cela est un fait certain. Mais il ne faut pas que nos pédagogues occidentaux la croient si différente de l'école de leur rêve. Je me suis tout particulièrement intéressé ces dernières années à l'étude des écoles nouvelles qui me paraissent préparer le plus directement l'école du peuple. Et j'ai retrouvé dans nombre d'écoles russes — qu'il serait fastidieux de citer ici, mais dont j'indiquerai volontiers l'adresse à ceux qui voudraient préciser et compléter eux-mêmes ces quelques impressions — la hardiesse de la conception pédagogique de l'école de l'Odenwald (1), le libéralisme de la Garden School anglaise (2), le même épanouissement intellectuel et artistique des enfants libres dans leur travail, la disposition intelligente et la minutieuse préparation du milieu de l'école d'Hermann Tobler à Hof Oherkirch ; l'ordonnance nouvelle des études selon les centres d'intérêt, et le travail par groupes ou par laboratoires que préconisent A. Ferrière (3), R. Cousinet, Decroly, etc. J'ai vu

(1) E. HUGUENIN : *Paul Gebes et la libre communauté scolaire de l'Odenwald*.

(2) THE GARDEN SCHOOL, Ballinger, Great Missenden, Bucks (Angleterre).

(3) Ad. FERRIÈRE : *La pratique de l'École Active* (éd. Forum).

aussi pas mal de logis propres et clairs, au milieu des parcs et des bois, où des enfants vivaient heureux, guidés par des éducateurs qui s'appliquent à les étudier et à les satisfaire. Et ces maisons d'enfants n'étaient en rien inférieures à la *Maison des petits de l'Institut J.-J. Rousseau*, par exemple (1).

Il n'est d'ailleurs pas dans mon esprit de marquer une simple comparaison. Mais je voudrais persuader nos pédagogues de la nécessité d'étudier sans retard la nouvelle pédagogie russe, et de collaborer à son perfectionnement. Car cette pédagogie ne mérite aucune des critiques ou des calomnies dont on l'a si légèrement gratifiée.

L'école russe est l'école du milieu révolutionnaire nouveau. Elle est elle-même naturellement révolutionnaire. Mais elle est révolutionnaire comme le sont l'École de l'Odenwald, Hof Hoberkirch, Garden School, et tant d'autres. Elle a changé de base et de sens. Mais elle est la sœur, et peut-être un peu la fille, de nos écoles nouvelles d'occident. Les directeurs de celles-ci ont beau répudier l'idéal et les méthodes révolutionnaires russes; nous les plaçons, nous, à côté de ces mêmes révolutionnaires qui ont fait là-bas la *Révolution pédagogique*.

Mais les éducateurs russes ont eu leur tâche facilitée — pédagogiquement — par le milieu ambiant révolutionnaire, favorable à l'éclosion et au développement de l'école de la vie et du travail.

Alors que dans nos vieilles sociétés capitalistes tout contrarie l'action des écoles nouvelles; qu'on y exploite, qu'on y brime et décourage le travail consciencieux appris dans ces écoles; que les habitudes de liberté et de self-government pèsent bientôt à ceux qui en ont fait l'apprentissage; l'école russe est vraiment l'expression d'une société renouvelée et la préparation rationnelle à cette société. Là-bas, le self-government a un sens, et l'habitude du travail libre sera un germe fécond pour l'avenir. L'école travaille dans la société et avec la société.

D'ailleurs une école publique ne pourrait pas vivre dans d'autres conditions. Chaque société a son école adéquate. Notre école — on l'a assez dit — est l'école capitaliste, elle a ses caractéristiques, ses méthodes, ses buts. Il est tout naturel que nous ayons cette école comme il nous apparaît naturel que la Russie ait aujourd'hui une école de la vie et du travail. Et l'erreur de quelques pédagogues occidentaux est justement de croire possible l'instauration chez nous d'une autre école. Ils ne se rendent pas compte par quel artifice, ou plutôt par quels prodigieux efforts de tous les instants, leurs écoles nouvelles vivent et travaillent; et les instituteurs eux-mêmes qui prétendent apporter dans leur classe quelque chose de nouveau n'y arrivent que par une *activité personnelle incessante*.

Non, l'école à elle seule, et malgré ses efforts, ne rebâtit pas la société nouvelle. Ferrère lui-même l'a dit: il ne suffit pas de réformer l'école; il faut la transformer. Nous

ne croyons pas, nous, cette *révolution possible à l'école, au milieu d'une société contre-révolutionnaire*.

Il serait donc vain d'attendre de l'école une modification lente et pacifique des esprits, et qui serait capable de faire l'économie d'une révolution.

Mais l'intelligence et l'âme de l'enfant ne seront pas profondément modifiées par la révolution elle-même. Les possibilités d'action éducative et de développement seules seront décuplées. C'est dire qu'il n'y aura pas coupure entre notre pédagogie et la pédagogie révolutionnaire. Nos recherches actuelles de psychologie enfantine nous seront encore précieuses; les méthodes aussi qui auront une base scientifique solide deviendront aisément, sinon intégralement, des méthodes bonnes pour l'école révolutionnaire. Et je crois que là est notre champ d'action: Travailler à préciser et à développer la psychologie; établir une technique rationnelle qui, d'application difficile dans notre vieille société, prendra tout son essor dans un monde renouvelé.

C. FREINET.

(1) AUDMARE et LAFENDEL: *La maison des petits de l'Institut J.-J. Rousseau* (Delachaux, éd.)

J'ai lu et relu attentivement les « Programmes officiels de l'enseignement dans la République des Soviets (1) » et j'ai été heureux de constater l'importance de l'effort pédagogique de nos camarades russes.

Pas plus en France qu'en Belgique — je veux parler de nos derniers programmes et des programmes belges de 1923 — on n'a su, non seulement tenir un tel compte des besoins de l'éducation des enfants du peuple, ce qui ne peut nous surprendre de la part de gouvernements capitalistes, mais encore profiter aussi bien des dernières conquêtes de la psychologie et de la pédagogie.

Mais si les programmes russes et les instructions méthodologiques qui les accompagnent présentent une réelle supériorité sur les programmes officiels de France et de Belgique, il ne s'ensuit pas que nous devions les considérer comme un tout parfait qu'il n'y a ni besoin de compléter ou de corriger.

Si, par exemple, l'école russe fait place aux travaux collectifs, il semble qu'elle néglige tous les efforts nécessaires pour l'individualisation de l'instruction et ceci nous permet une remarque : ces efforts ont surtout de l'importance dans l'enseignement aux enfants de moins de huit ou neuf ans auxquels les travaux collectifs ne conviennent pas par suite de l'égoïsme des tout petits. De là deux conséquences : il ne faut pas critiquer outre mesure les pédagogues russes qui ont négligé l'individualisation moins utile chez eux où l'enseignement du premier degré commence à huit ans et il ne faut pas non plus négliger cette individualisation chez nous.

Autre exemple : nos camarades russes, qui n'en sera plus heureux que nous, recommandent une méthode globale, idéo-visuelle de lecture, mais il est évident que celui qui lit dans leurs programmes : « Pour les enfants il est plus naturel, plus simple et plus facile de tracer des caractères d'imprimerie », ainsi que tout ce qui suit sur le même sujet, doit tenir compte qu'il s'agit de caractères russes. En France comme en Russie il paraît cependant exact que l'on fatigue « inutilement les enfants en leur apprenant en même temps la lecture des caractères imprimés et l'écriture des caractères écrits », mais nous n'en concluons pas qu'il faut choisir les uns ou les autres. Une autre solution nous paraît préférable : c'est d'employer le script. L. script est un mode d'écriture, en usage en Angleterre, dont les caractères rappellent suffisamment et nos caractères manuscrits et nos caractères imprimés pour qu'au bout d'un certain temps l'enfant puisse passer sans peine à la lecture de nos caractères imprimés et à l'écriture de nos caractères écrits.

Nos camarades russes qui s'efforcent de localiser leur enseignement ne comprendraient pas que nous nous contentions de les imiter servilement, et leur volonté manifeste de perfectionner leur œuvre nous fait augurer qu'ils ne pourront qu'être heureux de nous voir joindre nos efforts aux leurs.

Cette question des efforts que nous devons faire pour amener la science pédagogique à relever une erreur de Freinet. Selon notre camarade les dirigeants de l'instruction publique en Russie ont à peu près tout ignoré des efforts des pédagogues bourgeois. Ceci est tout à fait inexact, la lecture même de leurs programmes nous prouve sans conteste qu'ils connaissent le plan Dalton et la méthode des projets de Dewey, il nous paraît certain aussi qu'ils ont connu les travaux du D^r Decroly, tout comme ceux des pédagogues suisses, et un article du camarade Lapraz confirme notre opinion : Lounstcharsky, écrit-il, a beaucoup connu à Genève Ferrière et s'est inspiré de ses idées dans son organisation de l'enseignement. Il me semble qu'on ne saurait plus, après cela, faire grief à quelques-uns d'entre nous d'étudier les efforts pédagogiques d'origine bourgeoise.

Il faut bien reconnaître d'ailleurs que, jusqu'à ces derniers temps, c'étaient les seuls travaux que nous puissions connaître par les livres ou les revues, et Freinet commet une seconde erreur lorsqu'il parle d'une « conspiration du silence ». Pouvons-nous vraiment reprocher aux pédagogues bourgeois de ne pas nous avoir fourni plus de renseignements précis sur la pédagogie russe qu'on n'en a trouvé jusqu'à ces temps derniers dans *l'Ecole émancipée* et le bulletin de notre Internationale ? La publication des programmes russes et les voyages d'instituteurs en Russie ne sont, espérons-le, que le début de l'application d'une meilleure tactique.

Il me paraît d'autant plus injuste de mêler Ferrière à une conspiration du silence qu'à l'annonce de la publication des Programmes russes je lui avais offert de donner à « Pour l'Ère Nouvelle » un article exposant les efforts de nos camarades russes en faveur de l'activité à l'école et qu'il m'avait textuellement répondu : « Article sur la Russie sera le très bienvenu ».

Il ne nous est donc pas impossible de faire connaître l'œuvre pédagogique russe mais au préalable il nous faut la connaître nous-mêmes. Nos camarades russes, j'en suis convaincu, ne manqueront pas de nous documenter.

E. DELAUNAY.

(1) Une forte brochure in-8°, éditée par l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement, franco 2 francs.

PÉDAGOGIE RUSSE ET PÉDAGOGIE BOURGEOISE

J'ai, paraît-il, commis deux erreurs dans mon « Coup d'œil général sur la nouvelle éducation en Russie » (*Ecole Emancipée* n° 7).

J'ai dit : « Les pédagogues russes ignoraient presque tout de nos acquisitions pédagogiques. Ils ne connaissaient ni les efforts de Decroly, Ferrière, ni les réalisations de quelques écoles nouvelles.

Première erreur, dit Delaunay. Voyons :

« Les nouveaux programmes nous prouvent sans conteste que les Russes connaissent le Plan Dalton » objecte Delaunay. Je l'ai dit moi-même : « On prononce là-bas les mots de Dalton Plan... avec une sorte de vénération ». Il faut bien, dès lors, qu'on connaisse la méthode. Mais je suis heureux de préciser que ce n'est pas par un miracle de méthode seule que le Dalton Plan a acquis, en quelques mois, une telle vogue en Russie. C'est que cette technique de travail était un besoin de la nouvelle pédagogie. Et il ne faut pas croire que ce soit le Dalton Plan qui ait créé l'école libre et travailleuse ; c'est au contraire l'école révolutionnaire du travail qui a nécessité et qui a créé le Dalton Plan russe.

Je regrette aussi de devoir défendre mon erreur en ce qui concerne les travaux de Ferrière, du Dr Decroly et des écoles nouvelles. Je ne sais si Loutnacharsky a beaucoup en Suisse M. Ferrière. Si cela est, il n'aura certainement pu que profiter de l'expérience du maître. Mais, même en Russie — et en Russie surtout, dirais-je — ce n'est pas un ministre de l'Instruction publique qui dicte la pédagogie nouvelle. Celle-ci naît, prend forme, devient pratique, dans les écoles expérimentales, puis dans les écoles ordinaires. Et je puis bien affirmer que partout où nous sommes passés, les meilleurs pédagogues qui travaillent dans les écoles expérimentales, les Volinska, les Pistraka ; ceux qui sont à la tête de laboratoires de pédagogie dont nous envions l'organisation ; les pédagogues même du commissariat de l'Instruction publique, ignoraient jusqu'aux noms de Ferrière et de Decroly.

C'est un fait.

Je ne dis qu'il n'y ait, par toute la Russie, quelque éducateur connaissant l'effort des pédagogues d'Europe occidentale. Mais je répète que ceux qui ont le plus travaillé à bâtir la nouvelle pédagogie russe ne connaissent pas les travaux de Ferrière et de Decroly, et que seule la Révolution, en plaçant l'éducation sur son véritable terrain, et en exigeant pour elle des méthodes naturelles et vivantes, a permis à ces pédagogues de s'élever d'emblée à hauteur des pédagogues d'occident et de les dépasser même.

Et je l'ai dit : je déplore que nos camarades russes n'aient pas connu les travaux de nos maîtres suisses et belges, car ils auraient pu, avec cette aide, pousser plus loin encore, et avec plus de sûreté, les innovations de leur pédagogie.

C'est là une sorte de point d'histoire que je voudrais bien approfondir et fixer.

Deuxième erreur : j'ai parlé d'une « Conspiration du silence ».

C'est nous, les coupables, certainement. Ce serait à nous, travailleurs, de montrer le sort des travailleurs nos frères ; c'est à nous, éducateurs révolutionnaires, de faire connaître l'œuvre scolaire de la Russie révolutionnaire. Cela est dans l'ordre.

Mais si, justement, tous les autres se taisent, et si on nous laisse seuls avec nos trop modestes moyens, comment nommer cela, sinon une « conspiration du silence » ?

Et, ne vous en déplaise, M. Ferrière, sciemment ou non, a participé à cette conspiration du silence.

Ah ! certes, durant ces dernières années,

l'Ecole Emancipée ne nous a pas fourni beaucoup de renseignements sur l'éducation russe. Mais notre *Internationale de l'Enseignement* ? N'a-t-elle pas donné, depuis sa fondation, dans ses bulletins périodiques encartés dans *l'Ecole Emancipée* d'abord, dans son Bulletin particulier ensuite, de nombreux aperçus de l'éducation révolutionnaire russe ? Ce n'était certainement pas tout ce que nous désirions. Mais c'était quelque chose ; c'était tout ce que nous pouvions faire à ce moment-là.

Qu'a écrit M. Ferrière sur l'Education russe ?

Oui, je l'ai approuvé lorsqu'il a écrit, en 1921, dans le Tome II du *l'Ecole Active*, page 399 :

« Je ne dirai rien de la Russie, bien qu'elle ait poussé très haut et très loin — trop haut et trop loin peut-être — l'idéal de *l'Ecole Active* ; ce qui se passe là bas est encore trop peu connu pour pouvoir servir d'exemple — à suivre ou à ne pas suivre, selon les expériences faites. Il est vrai que j'ai eu récemment des rapports directs et sûrs. Les uns sont d'un pessimisme absolu, d'autres d'un optimisme suspect ; d'autres encore conduisent à cette conclusion : partout une grande souffrance due à la famine, par-ci par-là des cas d'anarchie complète, par-ci par-là aussi des œuvres de toute première valeur, accomplies par des pédagogues de génie. C'est sur ces dernières que j'attends des détails plus circonstanciés. » (C'est moi qui souligne).

Mais, depuis 1921, M. Ferrière qui a des correspondants jusqu'au fond de l'Amérique, qui connaît beaucoup de Russes, qui doit en voir souvent encore en Suisse — qui a peut-être connu Loutnacharsky — M. Ferrière, qui est directeur du *Bureau International des Ecoles Nouvelles* — et c'est un titre bien honorable à mes yeux — n'a-t-il vraiment plus eu, depuis cette date, de renseignements plus précis et tout aussi sûrs, concernant ces œuvres de toute première valeur, et ces pédagogues de génie ; s'est-il désintéressé à ce point d'une vaste expérience qu'il sentait, lui aussi, grosse d'avenir ?

Je ne puis le croire.

Et pourtant, M. Ferrière, à ma connaissance, n'a rien publié, par exemple dans sa revue *Pour l'Ère Nouvelle*, sur la Pédagogie russe. Lui qui est l'âme de la *Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle* n'a jamais invité aux Congrès de cette Ligue, aucun pédagogue russe ; car si l'invitation avait été faite, elle aurait été acceptée sûrement avec empressement.

Etre en mesure de faire connaître une œuvre bonne et utile, et ne pas le faire, j'appelle cela, sans détour, participer à la conspiration du silence.

Ah ! maintenant que notre *Internationale des travailleurs de l'enseignement* est vivante et active, maintenant qu'elle force journaux et revues à s'occuper de la nouvelle éducation russe, il faudra bien que la « *Ligue internationale pour l'éducation nouvelle* », que « *Pour l'ère nouvelle* » emboîtent le pas.

Je m'attendais à mieux.

Je me disais que M. Ferrière, ce pionnier de l'éducation nouvelle, serait toujours à l'avant-garde, réfléchi, mais ferme ; et qu'il

nous montrerait la voie en nous avertissant de nous garder prudemment des dangers.

Il s'est ta !

Nous tâcherons de profiter de sa grande expérience ; nous relirons toujours avec profit et gratitude les beaux ouvrages qu'il a écrits sur l'éducation ; nous suivrons avec plus d'attention que jamais l'effort de la « *Ligue internationale pour l'éducation nouvelle* » et du « *Bureau international des écoles nouvelles* ». Mais il y a un bout de chemin qu'il faut nous résoudre à faire seuls désormais, celui qui mène de la pédagogie bourgeoise à la pédagogie révolutionnaire.

C. FREINET.

Le travail et la vie à l'école russe

II. LES MÉTHODES

L'influence prépondérante du milieu et de la vie nouvelle est indéniable. Mais quelles sont les méthodes et les techniques — originales ou transposées — qui rendent effectives la vie et la pénétration du travail à l'école russe ?

•••
Dans les jardins d'enfants. — On nous a affirmé que le travail et non le jeu est à la base de l'éducation dans les jardins d'enfants. Nous n'avons malheureusement pas pu constater par nous-mêmes comment a bien pu se manifester cette évolution. Il est vrai que, à ce tout jeune âge, le travail et le jeu sont si intimement mêlés ! Les jeux notamment imaginés par Mme Montessori sont effectivement un travail pour les enfants en ce sens qu'ils exigent une activité multiple — manuelle et intellectuelle — et qu'ils éduquent

tout en amusant. Mais ces jeux ont trop souvent un caractère fictif ; le but — le but utile — n'en apparaît que rarement. Les russes veulent que, dès cet âge, on donne comme fin à l'activité scolaire un travail réellement utile. Il serait curieux d'étudier à fond la réalisation de cette tendance ; à mon grand regret je ne puis le faire. Mais c'est certainement parce que la méthode Montessori synthétise cette éducation dans une sorte de serre chaude, qu'elle est l'objet, dans le monde pédagogique russe, d'une impopularité notoire. L'esprit à tendance religieuse de la méthode Montessori contribue sans doute aussi à cette désaffection étonnante, qui fait parfois méconnaître la valeur pédagogique des « découvertes » de Mme Montessori.

Comment les pédagogues russes obtiennent-ils, dans les jardins d'enfants, l'adaptation de ce premier enseignement et la pénétration du milieu et de la vie ambiante ?

Tout en employant du matériel montessorien ou fröbélien, on tâche de rendre le travail vivant et productif.

On laisse les enfants s'exprimer librement par le dessin — on dessine énormément à l'école russe — par le modelage et les travaux mensuels en général, par la musique et le théâtre. Travaux manuels en commun, musique et théâtre ont de plus cet immense avantage de préparer de bonne heure à la vie et au travail collectifs.

Il existe aussi, dans tous les jardins d'enfants, le *coin de la nature*, où les enfants examinent, soignent, font vivre et prospérer, animaux et plantes. Et nous avons pu nous rendre compte par nous-mêmes de l'intérêt qu'ils y prennent.

En dehors de l'école, les enfants sont mêlés de très bonne heure à la vie publique. Ils participent aux fêtes, aux manifestations de masses. Tout cela contribue nécessairement à une formation non pas abstraite, mais actuelle et humaine.

•••
Au premier degré. — C'est certainement ce premier degré qui est le plus directement intéressant pour nous, instituteurs primaires.

Mais ce premier degré est si différent de notre école primaire ! La période de 5-6 ans à huit ans, qui est si délicate pour nous, n'a aucun équivalent parce que le premier degré en Russie ne commence qu'à huit ans. Avant cet âge, les enfants sont, soit dans les garderies, soit dans les jardins d'enfants. Mais ceux-ci sont encore peu nombreux et nombre d'enfants ne mettent qu'à huit ans le pied dans une école.

Cela nous paraît, à premier abord énormément tard, huit ans ! Nous avons demandé pourquoi cet âge n'a pas été avancé. On nous a donné quelques raisons superficielles : « cela a toujours été ainsi en Russie ; les maisons y sont parfois très éloignées de l'école ; il fait horriblement froid ».

Mais la raison profonde c'est que la pédagogie russe ne se soucie pas de donner des connaissances du premier degré à un enfant de 7 ans. Même lorsque la société se sera définitivement améliorée, on créera des jardins d'enfants pour les petits de 3 à 8 ans, mais on n'enverra pas ceux-ci au premier degré.

Ne crions pas trop vite notre supériorité, nous qui pouvons mettre en parallèle des jeunes prodiges qui, à six ans lisent un texte et le copient sans trop faire de fautes. Nous sommes au pays où une belle phrase, une parole éloquente sont prisées beaucoup plus qu'un travail d'ouvrier consciencieux. Il nous faut nous hâter, nous hâter sans cesse ; il faut que nos enfants sachent lire alors qu'ils ne savent pas encore parler ; qu'ils écrivent lorsqu'ils n'en ont encore nul désir. A l'âge où le petit russe entre à l'école du premier degré, nous apprenons déjà à nos élèves l'histoire, la géographie, des mots, des mots. Il faut nous hâter de leur apprendre à lire, de leur enseigner l'orthographe et les quatre opérations, tout juste assez pour que le jeune exploité sache lire un quotidien, s'abruter sur un roman populaire et compter sa paye. Mais il faut nous hâter, car, à treize ans, parfois bien plus tôt encore, l'enfant nous quitte, et

nous ne le reverrons jamais.

Les Russes sont moins pressés. Et si nous pensons que l'éducation a besoin de calme et de douce patience, nous verrons vite laquelle des deux pédagogies est dans la bonne voie : la nôtre qui nous contraint à pousser sans cesse l'enfant, à le bousculer, à le gaver pour les mauvais jours ; la Russie qui fait tranquillement son chemin.

Car c'est une impression reconfortante : les pédagogues russes n'ont pas l'air pressés.

Si nous essayons, nous, de concrétiser du calcul, on nous dira : « temps perdu ! faites des opérations ! » Des promenades, il n'en faut pas de trop ; si vous n'en faites pas du tout, directeur et inspecteur n'en sont que plus contents. Du dessin, du beau et vif dessin libre, c'est de l'amusement ; faites du dessin à vue et du croquis coté ! Les futurs prolétaires n'ont pas besoin de savoir apprécier ni de produire une beauté sortie de leur esprit. *La bourgeoisie leur dira ce qu'est la beauté !*

Les Russes vont lentement. Ils savent que, si, même provisoirement l'enfant doit quitter l'école à treize ou quatorze ans, tout n'est pas fini. Le jeune travailleur trouvera des clubs avec des livres et des journaux, des réunions vivantes où son esprit s'aiguïsera, des musées où il pourra juger librement la saine beauté. Et si un jour il sent le besoin de s'instruire intensément, il pourra encore, après son travail, s'en aller étudier dans ces merveilleuses institutions que sont les *rabfacs* (facultés ouvrières).

Tous ceux qui comprennent quelle tyrannie est pour nous la hâte excessive des programmes, apprécieront la paisible et confiante éducation russe.

(A suivre).

C. FREINBT.

Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique

Le travail et la vie à l'école russe

LES MANUELS

Cette tranquillité et ce travail patient sont peut-être actuellement ce qui différencie le plus de nos classes les classes russes de 1^{re} année (8-9 ans), et de 2^e année (9-10 ans). C'est l'âge de l'acquisition nécessaire de ces instruments que sont la lecture, l'écriture, le calcul. La technique de cette acquisition, empreinte cependant de liberté et d'activité, n'est pas encore, croyons-nous, à la hauteur de la technique qui a été expérimentée avec tant de succès pour les acquisitions postérieures. On a changé les manuels, on en a fait de mieux adaptés à la vie sociale et politique nouvelle, mais on a gardé les manuels; l'enfant apprend à lire et lit dans les manuels. On objecte volontiers qu'il est impossible de faire autrement. On en disait autant pour la discipline et le travail scolaire postérieurs. Et nos camarades ont montré qu'il y a pourtant une autre voie hors la méthode oppressive. Je crois également que l'emploi de manuels même bien faits — à 9 et 10 ans — n'est qu'un moindre mal. Mais ce mal je ne le crois plus nécessaire, surtout depuis mes récentes expériences (1). Et je suis persuadé que les Russes ne tarderont pas à utiliser intensément l'imprimerie à l'école, de même qu'ils ont commencé à éditer pour ce tout jeune âge des livres très beaux, artistiquement et pédagogiquement. Ils auront libéré l'apprentissage scolaire à 9-10 ans lorsqu'ils auront introduit là aussi une sorte de *plan Dalton*, par la composition libre, l'impression de cette composition et le travail de bibliothèque.

En attendant, les manuels pour cet âge sont fort bien compris. Le livre de lecture qui est peut-être le plus répandu dans ces classes est celui de *Blondsky*. Il ne diffère pas énormément de nos meilleurs livres de lecture, si on considère le classement des lectures par

(1) Voir *Ecole Emancipée* n° 7-8, et *Clarté* n° 75.

saisons — car ce n'est pas là une bien grande originalité. Mais l'esprit est totalement différent: c'est le travailleur, la vie active et laborieuse qui y sont au premier plan. On y donne aussi un aperçu de l'évolution sociale, depuis l'esclave antique et le serf du moyen âge jusqu'à l'exploité du capitalisme, pour arriver enfin à l'ère de libération du prolétariat.

Mais si parfait soit-il, ce manuel reste un manuel; et le manuel est une survivance de l'école dogmatique et oppressive; il s'efface lentement mais irrévocablement devant les progrès de la pédagogie.

STATISTIQUES ET DIAGRAMMES

Par contre, le système des centres d'intérêt, des *complexes*, comme disent les Russes, est autrement fécond, surtout lorsque tout est mis en œuvre pour que ce ne soit pas un centre d'intérêt fictif, mais bien une idée, un besoin central, qui anime toute l'activité scolaire. Et à ce point de vue nous avons pu nous rendre compte que les complexes — recommandés et préparés par les programmes officiels russes — sont intelligemment compris. Dans le tout jeune âge plus particulièrement, on va bien chercher à la base de la vie enfantine, familiale ou sociale, le centre d'intérêt de la classe. Cette connaissance du milieu, acquise notamment en promenade ou en excursion, est précisée, matérialisée par une méthode nouvelle qui est une vraie trouvaille pédagogique russe: les *Statistiques et les diagrammes*. C'était pourtant si simple qu'on se demande pourquoi cette méthode n'était pas déjà universellement employée. Il est vrai que c'est là du travail précis mais lent, qui nécessite une connaissance approfondie et exacte du milieu. Et nous sommes si pressés, nous, que nous devons nous contenter d'un éternel à peu près.

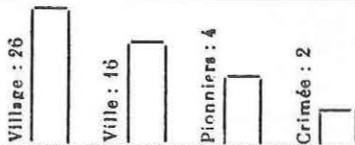
Statistiques et diagrammes! Ce sont de bien grands mots pour les choses si simples qu'on réalise à l'école.

Dans une classe de 3^e année (48 élèves de 10 ans), à Moscou, nous avons vu, le lendemain de la rentrée, les élèves faire un des

diagrammes les plus élémentaires.

On a compté dans la classe le nombre d'élèves qui sont allés passer une partie de leurs vacances dans un village où ils ont travaillé avec les habitants. Il y en a 26. 16 élèves moins bien partagés sont restés en ville; 4 sont allés avec leur groupe dans un camp de pionniers; deux élèves seulement sont allés en Crimée. (En Russie, aller en Crimée, c'est comme chez nous aller sur la Côte d'azur; mais nos petits prolétaires ne vont pas sur la Côte d'azur).

Voilà donc une petite leçon de calcul qui a son utilité, car il en résulte le diagramme suivant :



Ceci est évidemment la simplicité même, mais on voit déjà combien elle précise et synthétise l'idée qu'on peut se faire des vacances d'une classe.

On fera ensuite d'autres diagrammes tout aussi simples, dont la préparation, la recherche des documents, demanderont cependant un travail plus long et plus minutieux.

Voici par exemple la statistique faite par une école d'un village de la *Volga* :

Ce village a une population de 2.375 habitants, à raison de 7 habitants en moyenne par famille. Le bétail se répartit ainsi :

- 280 chevaux ;
- 109 vaches ;
- 32 porcs ;
- 64 chameaux ;
- 78 chèvres ;
- 670 poules.

Voilà, n'est-ce pas, qui donne la physionomie précise du genre d'élevage pratiqué dans cette localité. On en voit tout de suite les caractéristiques : le nombre important de chevaux et de chameaux, dont naturellement on recherchera les causes, la prédominance des vaches sur les chèvres qui trouvera aussi son explication dans la nature du terrain ou le mode de vie.

Si nous traduisons cette statistique en diagrammes ce ne sera que plus frappant. Si même les élèves s'appliquent à dessiner un cheval énorme, un chameau plus petit (aux dimensions proportionnelles mathématiquement calculées) — une grande vache, une chèvre moyenne et un tout petit cochon, nous aurons la photographie évocatrice d'une partie de l'économie villageoise.

Qu'on s'en aille maintenant en excursion au village voisin, qu'on interroge les personnes les plus capables de bien vous renseigner — secrétaires de syndicats, de coopératives, présidents de soviets, etc... — on en rapportera une statistique analogue, dont la physionomie, traduite par le diagramme, sera sûrement différente d'aspect. L'étude de cette différence sera la plus intéressante des leçons de géographie.

Et si l'on veut préciser encore la situation particulière des familles, on établira par exemple, pour chacune d'elles, le pourcentage moyen du bétail. On trouvera ainsi qu'il y a par famille, dans ce village :

Chevaux : 0.8.

Vaches : 0.3.

Poules : 2, etc.

Le même pourcentage, établi pour les villages environnants, donnera une idée exacte et précise de l'économie régionale.

Que de temps perdu à ce travail de recherches, dira-t-on, alors que d'épais manuels peuvent nous expliquer, tout au long de leurs pages compactes, la physionomie du pays, les variétés de culture, même la richesse ou la pauvreté des habitants, leur mode de vie, tout quoi ! Et qu'il suffit de lire cela, de « l'apprendre », pour « savoir » la géographie !

La savoir pour un examen ! Et encore ? Mais nous nous rendons bien compte, nous adultes, que cette géographie livresque, mal assimilée, est bien moins profitable que l'observation lente, au hasard des voyages et des comparaisons entre les divers pays.

Ici encore, perdre du temps, c'est certainement en gagner. Mais cette éducation précise et profonde, caractéristique de la pédagogie russe, est en complète opposition avec notre pédagogie capitaliste, superficielle et verbale.

Le service rendu à la géographie — la revivification de cet enseignement — les statistiques et les diagrammes peuvent le rendre aussi à l'étude d'autres sciences. Ils sont l'occasion en même temps d'excellentes leçons de calcul, et de calcul non pas mort et conventionnel, mais ayant un but visible qui l'associe à tout le travail scolaire.

L'emploi intensif des statistiques et des diagrammes tels que l'ont imaginé nos camarades russes était non seulement à l'application de la méthode des *complexes*, mais aussi à la réalisation de l'école active du travail.

C. FREINET.

VIE PÉDAGOGIQUE

Pédagogie russe et pédagogie bourgeoise

Notre camarade Freinet veut placer la discussion sur le terrain des faits, rien ne pouvait nous être aussi agréable, car nous avons des faits à opposer aux : « je ne puis le croire » ; « à ma connaissance » ; « peut-être », etc., qui remplissent la deuxième partie de l'article de Freinet. Ce n'est pas avec des suppositions que nous allons répondre aux suppositions de Freinet, mais avec des faits précis.

Cependant il ne semble pas y avoir que des suppositions dans l'article de Freinet et notre camarade écrit : « je puis bien affirmer que partout où nous sommes passés, les meilleurs pédagogues qui travaillent dans les écoles expérimentales, les Volinska, les Pistraka ; ceux qui sont à la tête de laboratoires de pédagogie dont nous envions l'organisation ; les pédagogues même du commissariat de l'instruction publique, ignoraient jusqu'aux noms de Ferrière et de Decroly. »

C'est un fait, j'ajoute : et c'est précis.

Voyons un peu ce que nous devons penser de l'affirmation de Freinet.

On ne connaît pas Ferrière !! mais on le cite dans une « première lettre sur l'enseignement complexe » — où sont cités également Farla de Varconcellos, Dewey et Demoullins — publiée en Russie en 1924.

On ne connaît ni Ferrière ni Decroly !! mais le Comité de Rédaction des « Questions d'Enseignement soviétique à l'École » écrit à Decroly (le fait m'a été annoncé par Van de Moortel et confirmé par G. Boon) et à Ferrière pour leur demander des études sur les centres d'intérêt. Voici quelques jours Decroly n'avait pas encore eu le temps de répondre, mais Ferrière avait adressé son travail à Serge Ivanoff membre du Comité de Rédaction et Professeur à la Faculté Pédagogique de l'Université de Voronège.

Seconde erreur : Depuis 1921 — pourquoi ne l'ayant pas fait avant l'aurait-il fait après ? — Ferrière est resté muet sur les réformes pédagogiques russes et a négligé d'inviter les pédagogues russes ; s'il est heureux maintenant de putler quelque chose dans « Pour l'Ere nouvelle » c'est parce que l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement l'oblige à emboîter le pas.

Ça c'est du roman et en face de ce roman il y a l'histoire, et cette histoire la voici :

En 1922, Ferrière, président du III^e congrès international d'éducation morale à Genève, y invite Chatsky (aujourd'hui à la tête d'une section expérimentale pédagogique à Moscou) et ce camarade russe n'ayant pu venir, il fait lire son mémoire, par Paul Biroukoff, à l'une des séances publiques du Congrès.

En 1923, Ferrière charge un pédagogue fameux, M. Carleton W. Washburne (connu à cause de la méthode dite de Winnetka), d'une grande enquête dans les écoles de Russie.

Cette mission ne put être remplie car on refusa le passe-port à M. Carleton Washburne.

Qu'en 1924, Ferrière n'ait pas cru utile de renouveler sa tentative de 1923 n'a rien de surprenant, mais en 1925 il a été entendu entre Ferrière et moi que je donnerais à « Pour l'Ere nouvelle » une étude sur la pédagogie russe. J'attends pour le faire de posséder des renseignements suffisamment complets et précis — j'en ai demandé en Russie — et notre camarade Van de Moortel m'a lui-même engagé à ne pas trop me hâter.

Où voit-on que l'Internationale des travailleurs de l'enseignement a forcé Ferrière « à s'occuper de la nouvelle éducation russe » ? Ne devine-t-on pas au contraire que de telles affirmations ne sont pas faites pour nous ouvrir les colonnes des journaux et des revues.

Soyons justes et demandons-nous s'il faut reprocher à Ferrière de n'avoir pu obtenir plus de documents sur la pédagogie russe ou s'il faut regretter que Lounatcharsky n'ait pas songé à fournir lui-même toute la documentation voulue à un pédagogue chez qu'il était allé jadis et auquel il avait emprunté plusieurs ouvrages.

Soyons logiques et comprenons que le meilleur hommage que nous puissions rendre à nos camarades russes n'est pas un concert de louanges, mais l'imitation de tout ce qu'ils ont fait de bien et notre aide pour faire mieux encore. Or le plus grand souci de ces camarades a été de se documenter sur tous les efforts pédagogiques d'où qu'ils viennent ; c'est ainsi qu'ils ont demandé une longue étude à Ferrière — un bourgeois si j'en crois Freinet — et qu'ils nous en ont demandé une plus brève sur le même sujet, montrant par là qu'ils ont en plus haute estime la pédagogie de Ferrière que la nôtre et qu'ils n'entendent pas se borner à l'étude des idées pédagogiques de camarades communistes. Sachons nous inspirer de cet exemple.

E. DELAUNAY.

Pédagogie russe et pédagogie bourgeoise

La réponse de Delaunay (*E. E.* n° 21) rend une dernière mise au point nécessaire, moins pour répondre à Delaunay lui-même que pour préciser la position de l'effort pédagogique russe par rapport aux divers courants éducatifs qui l'ont précédé, et, dans une certaine mesure, préparé :

1° Delaunay ne peut pas souffrir que j'affirme un fait dont j'ai été témoin. Je maintiens pourtant mon affirmation. Je répète encore : « Je ne dis pas qu'il n'y ait par toute la Russie quelques pédagogues connaissant Ferrière et Decroly ». Je sais notamment — et G. Baudoin me le signale aussi — que mon ami Zilberfarb, de Karkov, avec qui j'ai eu le plaisir de m'entretenir longuement, est extrêmement au courant de la situation politique et pédagogique française et occidentale, et qu'il fait profiter les lecteurs de « La Voie d'Education » de sa grande érudition. Mais cela en Ukraine. *J'ai dit, moi, la constatation que j'ai faite là où je suis passé. Je puis avoir mal vu ou mal entendu ; c'est humainement possible. Mais je m'étonne que Delaunay semble douter de ma sincérité.*

Si, aujourd'hui, le Comité de rédaction des « Questions d'enseignement soviétique à l'École » demande des études à Decroly et à Ferrière, il faut voir là sans doute l'heureux résultat du voyage en Russie de pédagogues occidentaux, et notamment de l'influence active de notre Secrétaire Pédagogique International, Van de Moortel, qui n'a cessé de dire partout ce que j'écris maintenant, et qui a appelé sans se lasser nos camarades russes à une collaboration effective avec les pédagogues d'Europe Occidentale.

2° J'espérais bien, en accusant M. Ferrière d'avoir participé à une conspiration du silence, qu'on me citerait quelques faits pour tenter de démentir cette accusation. J'ai été très heureux d'avoir ces précisions de la plume même de M. Ferrière, qui m'écrivit à cette occasion un mot fort aimable dont je le remercie.

Delaunay nous dit bien tout ce qu'a fait M. Ferrière pour nous documenter sur la nouvelle éducation russe (M. Ferrière ne me parle pourtant pas de la mission Carleton W. Washburne).

Je laisse nos camarades juges de la justice de l'accusation que j'ai portée. Mon opinion n'est que fortifiée : Le directeur du « Bureau International des Ecoles Nouvelles », le rédacteur en chef de « Pour l'Ere Nouvelle » n'a pu, de 1922 à 1925, avoir aucun renseignement sur l'éducation russe, alors qu'il s'est toujours montré si sérieusement documenté sur tout ce qui intéresse l'éducation à travers le monde. Nous attendions mieux de M. Ferrière. Qu'il me permette de lui signifier à nouveau ma déception.

M. Ferrière, d'ailleurs, ne se défend ni ne

s'excuse. « Vous avez deviné, me dit-il, que l'homme de science, le travailleur intellectuel, même s'il porte l'habit d'un bourgeois, n'en est pas un nécessairement. La psychologie et la physiologie, pas plus que la physique ou l'astronomie, ne se préoccupent de partis ou de classes. Moi et mes semblables nous sommes des fabricants d'outils psychologiques. C'est un rôle utile aussi ».

Cela est parfaitement juste ; et je n'aurais jamais critiqué ici M. Ferrière psychologue. Mais il y a tout de même M. Ferrière *pédagogue*, et la pédagogie, est obligée de se préoccuper des partis et des classes.

J'aimais bien M. Ferrière *pédagogue*, aidant tous les chercheurs dans leur voie aride et ingrate. Je regrette que, lorsqu'il s'est agi de l'éducation russe, le Maître ait semblé nous dire : « Pour ce qui est de l'éducation révolutionnaire, débrouillez-vous ! »

Mais il n'a jamais été dans mon esprit de négliger la pédagogie « bourgeoise » : et notamment l'œuvre de Ferrière, ni d'admirer béatement la pédagogie russe. Il ne peut pas y avoir de coupure brusque entre la pédagogie bourgeoise et la pédagogie révolutionnaire. Nous avons même regretté bien souvent que les pédagogues russes aient été si peu au courant de ce qui s'était fait dans les pays capitalistes. J'espère que, grâce en partie à tout le bien que nous avons pu dire des pédagogues bourgeois, nos camarades russes ne tarderont pas à tirer de la pédagogie occidentale le maximum d'enseignements

C. FREINET.

SERVIR SA CLASSE

Mais l'enquête d'H. Béraud en Russie, nous dit-on partout ?

Je viens de lire le recueil des articles « Ce que j'ai vu à Moscou ». Je l'ai lu passionnément ; et maintenant, le livre refermé, je me sens rassuré par une stupéfaction lumineuse.

Aussi voudrais-je dire aux lecteurs de l'*Ecole Emancipée* que la prose ronflante de Béraud a pu un instant troubler le crédit dû à ce reportage que préfèrent ingénument de pathétiques protestations de sincérité.

A plusieurs reprises, H. Béraud se moque gentiment de nous, nouveaux aliborons.

Nous n'étions, paraît-il, « guère préparés à l'état d'enquêteurs ». Et M. Béraud aurait raison — car il s'y connaît — si notre enquête avait quelque rapport avec son reportage.

« On parcourt, on suit le guide. Puis un coup de manivelle, et l'autocar s'en va plus loin, en ronflant, tout chargé de touristes éblouis ». Je ne sais si quelques camarades ont ainsi fait leur voyage. Pour ma part, je n'oserais pas parler de l'école russe si je n'avais pas approfondi, plus que ne l'a fait Bé-

raud, la question qui nous intéresse, et que nous essayons seule de juger.

Où, les autos nous ont mené partout ; nous trottions derrière nos guides quand rien ne nous passionnait plus spécialement. *Mais chaque fois que nous avons dit : halte-là ! nous voulons voir et savoir ! On a obéi à nos désirs.* Et s'il est quelques écoles où nous avons passé plus rapidement, il y en a des dizaines d'autres où nous avons séjourné une demi-journée, une journée, où nous sommes retournés à d'autres heures de travail pour nous rendre compte entièrement, *honnêtement.*

Quant à savoir si nous sommes à même d'enquêter sur l'état d'une école ou sur l'évolution des méthodes, je dénie à Béraud toute compétence. Je le défie de voir dans une école russe le centième de ce que nous y avons appris, parce qu'il n'y connaît rien.

Et je dis que si nous, éducateurs, sommes incapables d'enquêter dans des écoles, nul ne saura le faire, Béraud moins que tout autre.

Si maintenant nous demandions à Béraud comment les conditions de son enquête ont été particulièrement favorables, et quels privilèges rendent ses dires plus croyables.

— Combien de temps a-t-il passé en Russie ? Un mois, probablement ; comme nous ! Mais nous sommes plus modestes : nous ne prétendons pas juger tous les aspects de la Révolution russe. Nous avons étudié l'école révolutionnaire ; il est fort probable que, dans le même laps de temps, nous ayons fait du meilleur travail, plus sérieux et plus approfondi.

... Du moins a-t-il visité à peu près tout le territoire de l'U. R. S. S. ? On objectera que c'est matériellement impossible. Pourtant écoutez le : « Ce chuchotement-là parcourt toute la Russie... » « Toute la Russie pense mais elle se tait... »

Béraud a entendu et vu tout cela : *Il a visité Moscou et Leningrad ?* Nos camarades invités par les Soviets ont sillonné à peu près toute l'immense Russie.

— On nous a bourré le crâne, à nous ; Béraud seul a vu ! Mais connaît-il la langue russe ? Sinon, était-il entièrement sûr de son interprète ?

Nous avons une autre satisfaction, car il ne nous est pas absolument nécessaire de connaître la langue pour juger d'une classe. Nous savons lire dans les attitudes et sur les figures des enfants, même russes.

Et puis, M. Béraud qui avait le choix absolu — puisqu'il était seul, tandis que nous étions en groupes — dans quels milieux est-il allé enquêter plus particulièrement ?

Nous touchons-là au nœud de notre critique : La moralité du reportage.

Qu'est-il allé étudier en Russie : la vieille société qui se meurt, qui pourrit, qui disparaît — ou la nouvelle société révolutionnaire qui monte et crée ?

Feuilletons le livre : Dans le train de Moscou Béraud se trouve avec des Nepmans ; à l'hôtel,

Il est naturellement avec des étrangers. Il a vu à certaines heures du jour, des foules dans la rue (il appelle cela : « se mêler aux foules soviétiques ») — Comment on vit à Moscou ? Il n'est pas allé demander aux ouvriers l'organisation matérielle de leur vie. Il a visité les bouges, qui, il l'avoue, ne sont pas nombreux ; il a conversé avec des cocottes qu'il soupçonne d'espionner pour le *Guepeou* ; il est allé au « restaurant sur le toit », où il devait y avoir bien peu de prolétaires. Il s'est entretenu avec un bourreau (c'est peut-être celui qui a commandé les 1.700.000 fusiliades — statistique Béraud !). Il a vu de pauvres logements (et en France donc !). Il a voyagé en *wagon dar*. (J'en fais autant en France chaque fois que je vais à la ville voisine). Il s'est même rendu aux champs ; et il est allé se renseigner... auprès de l'ancien maire tsariste ! Il a assisté à un soviet. Après cela, il peut condamner le système gouvernemental de l'U.R.S.S.

Mais, dira-t-on, Béraud a donc fait une enquête contre-révolutionnaire !

C'est bien cela : Béraud n'a étudié en Russie que les survivances de l'ancienne société, comme pour consoler ceux qui, en France et ailleurs, prient chaque jour pour le rétablissement de l'ordre. Il n'a vu là-bas que le mauvais, que la pourriture, et il semble faire grief aux Soviets de n'avoir pu réaliser en huit ans le Paradis égalitaire auquel il feint de croire. Du moins, il ne parle que de cela, en son style charlatanesque qui prend et entraîne les moins avertis.

Certes, nous ne reprochons pas à Béraud d'être allé visiter les boîtes de nuit. « On a d'ailleurs vite fait la tournée ». Cette visite ne nous a jamais tenté car nous avions mieux à faire. Bah !...

Si, du moins, un autre soir, Béraud avait fait le tour des clubs ouvriers, des théâtres populaires, ou des *Rabjacs*, qui, elles ne se cachent pas dans des sous-sols douteux, mais dont les vitres rougeolent fort tard aux façades des palaces. Il aurait vu là comment la Russie nouvelle lutte contre la pourriture bourgeoise... Il n'en dit pas un mot.

Et si, au lieu de passer des heures près de la jolie femme « qui donnerait à Dieu des leçons d'Innocence », il était allé parcourir des écoles, des maisons de repos, des maisons d'enfants. Nous n'avons jamais dit que toutes ces écoles ou ces maisons soient des établissements modèles ; il en aurait sûrement trouvé un grand nombre — plus que de boîtes de nuit — susceptibles de faire envie, non pas peut-être à un Béraud, mais certainement à un pédagogue français.

« Le rire est mort en Russie ! ». Nous ne nous en serions pas doutés lorsque, avec Van de Moortel, nous étions perdus, en ce dimanche de manifestation, au milieu de la foule à Leningrad. Chants et jeux et cris ! Et le défilé ensulte ; ces figures épanouies, ces grappes de jeunes filles riant à belles dents. « Le rire est mort en Russie ! ». A moins, comme le suggère Béraud, que ce soit là encore du truquage, et que, pour nous, on ait ordonné de rire aux 100.000 jeunes qui défilèrent ce jour-là !

Et même si le rire est mort dans les rues de Moscou, que Béraud n'est-il allé le chercher dans les joyeuses écoles de campagne, dans les pépantes maisons d'enfants, dans les heureuses maisons d'enfants abandonnés aussi. Car Béraud s'apitroie sur les quelques petits mendiants qu'il a vus, sans signaler — ce qui eût été la plus élémentaire honnêteté — le merveilleux effort de la Russie pour le sauvetage de la jeunesse orpheline. Mais les bourgeois français ont besoin de savoir qu'il y a encore en Russie des files de petits mendiants. Cela les console de l'abandon abominable dans lequel ils laissent les jeunes assistés français, parfois plus malheureux que des mendiants.

Il ne s'agit pas de réfuter, fait par fait, le livre de Béraud. Il est d'ailleurs — sauf quelques exagérations et l'incontinence politique des derniers chapitres — à peu près irréfutable.

Ce que Béraud raconte, il l'a vu, certainement ; ce qu'il dit, c'est presque toujours la vérité, mais la vérité partielle. Car il ne raconte, de la vie russe que la pourriture, la saleté, la réaction et l'insidieuse infiltration du capitalisme. Il n'a absolument rien dit de la nouvelle vie russe, ni surtout de l'effort sans précédent qui se fait dans les écoles à tous les degrés, pour asseoir et développer les conquêtes de la révolution.

Supposez que nous soyons allés en Russie et que nous y ayons seulement visité les écoles les plus perdues dans les campagnes ou celles qui sont encore à l'étroit dans de pauvres quartiers boueux et que, négligeant les nombreux établissements qui sont aujourd'hui à l'avant-garde de l'éducation, nous venions vous dire : « Voilà ce que nous avons vu en Russie ; ce que nous disons est la stricte vérité, nul ne peut le nier. L'école russe marque la faillite de la révolution. Travailleurs, nos frères, comparez et ne vous laissez pas aveugler ! »

C'est ce qu'a fait Béraud.

Lorsque, parfois un inspecteur, prévenu, fait irruption dans votre classe. Il s'acharne sur tout ce qu'il y a de mauvais ou seulement de défectueux. Car la perfection, Béraud, n'est pas de ce monde. Il regarde aussi, d'un œil bien entendu, les innovations, les méthodes originales que vous vous usez à développer. Mais l'inspecteur rentre chez lui, et, quelque temps après, vous recevez un rapport accablant, qui n'est pas faux pourtant, que vous ne pouvez attaquer mot à mot, où l'enquêteur s'est appliqué à mettre en lumière vos défauts ou vos erreurs, ou les survivances de l'opiniâtre atavisme. Il n'a absolument rien dit de vos efforts et de vos succès.

Et cette pièce, sincère comme un reportage de Béraud, servira, le cas échéant, à vous accabler et à vous condamner.

Et Béraud, dans sa préface, ose dire qu'il a voulu servir sa classe ; il ose dire que son rapport est sincère !

Allons donc ! C'est une malhonnêteté d'autant plus coupable qu'elle se cache sous les apparences — indéniables — de la vérité.

Non, la Révolution n'a pas amené le Paradis en Russie. Mais qu'elle ait été une faillite, cela jamais ! Un pouvoir qui a créé une école vivante et humaine comme celle dont nous avons eu la révélation, ce n'est pas un gouvernement de décadence, c'est un gouvernement de vie.

Et tous les salisseurs n'y changeront rien.

C. FREINET.

LA VIE À L'ÉCOLE RUSSE

« La neutralité, c'est la mort, disions-nous au n° 7 de l'E. E. ; la vie ne peut pas être neutre ».

Alors que l'idée d'éducation neutre hantait et hante encore la société bourgeoise, « la Russie a, délibérément, institué une école de classe « servant exclusivement les intérêts des travailleurs » (Lénine).

Je voudrais, d'après ce que j'ai pu voir en Russie, essayer de jeter quelque lumière sur cette question passionnante — et souvent trop passionnée — d'école neutre ou d'école de classe.

Je dis bien « école de classe », et non « école d'un parti politique ». Car j'estime indéfendable une école qui serait asservie par un parti, pour le triomphe illusoire d'une quelconque politique. L'œuvre de l'école est autrement profonde et à plus longue portée ; une classe peut bâtir sur elle une partie de sa puissance, mais non un parti. Car les partis sont étrangement éphémères, tandis que l'évolution ou la disparition des classes se calculent par générations.

Neutralité sociale

Deux classes s'affrontent sur le terrain social. Les Russes ont déclaré sans détour vouloir mettre l'école au service du prolétariat. La bourgeoisie française a cru pouvoir conserver à l'école l'entière neutralité sociale, espérant se garer ainsi et de la réaction et de la révolution. Elle a accouché alors de générations neutres elles aussi, sans vigueur politique ni sociale.

Qu'enseigne-t-on à cette école neutre ?

On y cultive dès le plus jeune âge une science impersonnelle et uniforme, loin de toute vie, *spécifiquement scolaire*.

Certes, comme le fait remarquer M. L. DUMAS (*Revue de l'Enseignement*, n° 12) le maître peut, dans une certaine mesure, en interprétant honnêtement les programmes, « donner un enseignement qui n'opprime en rien la conscience enfantine ». Mais combien y a-t-il d'instituteurs qui soient capables de le faire ? combien y en a-t-il, hors peut-être la poignée de révolutionnaires, qui soient décidés pour cela à jeter bas tout l'enseignement reçu à l'École Normale, et à se dresser contre une population réclame des succès aux examens, et des inspecteurs contrôlant le bourrage « capitaliste », et non la formation humaine ?

« Les instituteurs, comme les inspecteurs et les professeurs, — dit M. T. Laurin, collaborateur à la même revue, — ont une idée fautive de la science : c'est qu'elle paraît à beaucoup d'entre eux comme une sorte de religion qu'il faut connaître pour sauver l'esprit de l'erreur et de l'ignorance ». (*L'École rurale et la profession agricole*, un très intéressant volume, à la Bibliothèque d'Éducation).

C'est bien cela : tout l'organisme scolaire est imprégné de ce dédain de la vie, de cette neutralité de la science, qui prétend à elle seule faire l'éducation de la jeunesse prolétarienne.

Dédain, dis-je.

« Ces gens-là imaginent une élite à brevet, se destinant aux carrières libérales au seuil desquelles l'État met en sentinelle ses diplômes secondaires ; puis, au-dessous, la racaille des professionnels, incapables d'atteindre au rang de l'élite ». (Bouasse : Bachot et bachotage).

Nous en avons assez de ces « illusions démocratiques » : Vous êtes libre... vous pouvez donner un « enseignement qui n'opprime en rien la conscience enfantine... ». Mais si pour ce faire il faut se dresser contre tout l'appareil social, seuls, quelques « surhommes » pourront tenter de profiter de cette liberté.

Puis, l'éducation n'est pas seulement négative. Ne pas opprimer c'est quelque chose, mais il faut surtout permettre à l'enfant de vivre et de progresser. Et cela, la neutralité sociale de l'école publique française ne le permet pas.

On nous dira : les programmes prévalent aujourd'hui des classes promenades, des leçons de choses...

Oui, mais le mal n'est pas seulement à la base de l'organisation scolaire. Il y a les examens, il y a toute la formation défectueuse ; il y a, parbleu, tout l'esprit capitaliste.

Mais la neutralité de l'école est-elle une solution acceptable ?

Deux hommes se battent. Vous êtes là qui pourriez intervenir, mais vous les regardez se battre ; vous restez « neutre ». Il serait de votre devoir pourtant d'étudier les causes de cette lutte, et, en prenant délibérément parti, faire triompher celui qui le mérite.

Vous préférez rester neutre, ce qui est certes plus commode. Mais, par votre faute, le plus fort aura encore une fois raison. Par votre neutralité vous aurez servi l'injustice, vous aurez trahi le droit, vous aurez d'avance pris parti pour la force.

L'École est ainsi actuellement entre deux forces qui s'affrontent sans cesse. Sous prétexte qu'elle doit être une demeure de paix et de pacification, on l'a isolée entièrement de la vie, qui n'est qu'effort et lutte.

Si, du moins, on avait profité de cet isolement pour élever les enfants moralement et socialement ; si, par la vie en commun, le self-government et le travail libre on leur avait fait sentir le besoin d'une société rationnellement constituée, passe encore.

Car ce serait là le seul moyen de réaliser une neutralité relative, la neutralité des pédagogues qui cachent leurs écoles nouvelles dans les bois ou aux flancs des montagnes, loin des villages, loin des villes surtout ; où ils essaient de faire de leurs élèves des

« hommes » purs et forts, qu'ils jetteront ensuite, ferments de vie et de moralité dans le tourbillon du monde.

Oui, cette éducation relativement neutre par rapport à la société actuelle, a un sens, quoique je lui préfère de beaucoup celle, plus difficile mais aussi plus féconde, de l'école mêlée entièrement à la vie et au travail ambiants.

Inutile, n'est-ce pas, de dire que nos écoles publiques n'ont en aucun cas réalisé cela, même partiellement.

Loin de mêler l'enfant à la vie qui l'environne, on a tout fait, pratiquement, pour le mettre en désaccord avec cette vie. Aux fils de travailleurs on a inculqué une science sans assises pédagogiques et sans but. Et là est certainement la raison profonde de la faillite de l'école bourgeoise qui s'est révélée incapable de former des générations viriles, s'intéressant à son activité. Les méthodes essentiellement passives et oppressives ont habitué les futurs citoyens à accepter naturellement un travail imposé qu'ils font sans goût ni plaisir, et à lire comme paroles d'évangile tout ce que dit la *Presse homicide*.

Etudier les conditions véritables de la vie, se mêler à cette vie pour en sentir les beautés et les laideurs, se préparer à travailler plus tard en hommes libres, les fils de prolétaires ne peuvent pas le faire à l'école bourgeoise. Car il y a certaines choses que l'enfant ne doit pas connaître. *Il faut garder la neutralité.*

Cette neutralité, c'est bien, comme le dit Lénine « l'hypocrisie bourgeoise, une manière de tromper les masses... »

Même la bourgeoisie ne ferait-elle rien pour s'asservir l'école, celle-ci n'en serait pas moins une école de classe, puisque, par sa prétendue neutralité même, elle trahit le prolétariat.

(A suivre).

C. FREINET.

Dans les *Semaines* (bulletin de décembre du Syndicat autonome de la Loire), Delaunay, pour montrer « qu'il ne saurait, faisant preuve de parti-pris, ignorer ou dénigrer sciemment tout ce qui se fait à côté », consacre un article à « l'enseignement complexe en Russie ».

Ce lui est une occasion, non pas de renseigner longuement ses lecteurs sur la nouvelle éducation russe, mais de faire l'apologie de Decroly, Ferrière, Delaunay, Lapière, qui ont découvert, bien avant la révolution russe, l'enseignement par complexes, la lecture globale, la localisation de l'enseignement et l'étude du travail humain comme centre d'intérêt scolaire.

Cela est fort bien ; et il ne s'agit pas de distribuer des brevets d'extrémisme.

Mais depuis que ces découvertes sont faites, combien d'écoles françaises appliquent les centres d'intérêt selon Decroly, combien enseignent par la lecture globale ; et enfin qui a placé le travail humain au centre de son activité scolaire ?

Nous n'avons pas réussi cela, nous-mêmes, dans nos classes, Delaunay. Et c'est en Russie que j'en ai trouvé, à une grande échelle, l'application.

Et puis que sont les méthodes sans l'esprit, sans la vie ? Centres d'intérêt, lecture globale, programmes localisés, je ne dis pas que cela soit inutile en France, loin de là. Mais je soutiens que cela ne suffira pas à donner une vie nouvelle à nos écoles. Tant que la société et l'école telle que nous la voulons se contrarieront, s'opposeront, nos méthodes

ne donneront jamais leur plein effet. Travaillons à perfectionner la psychologie, la pédagogie et les techniques, en attendant — je ne dis pas, pompeusement : la *Révolution* — mais du moins une organisation de la société telle que l'œuvre scolaire et l'œuvre sociale soient enfin harmonisées.

C. F.

L'activité sociale à l'école russe

« Toutes les études, sans exception, disent les programmes russes, doivent être imprégnées de sens social ».

C'est, à l'inverse de ce qu'a voulu la bourgeoisie française, lancer hardiment l'école dans la vie, la faire « entrer comme un chignon » dans cette vie.

Ce n'est pas là un simple projet publié dans une quelconque revue. Les programmes le prescrivent : et nous avons pu nous rendre compte que tout avait été mis en œuvre pour assurer enfin, effectivement, cette interpénétration, cette concordance de l'École et la Vie : Recherches hardies des nombreuses écoles expérimentales, conférences régionales et cours de réadaptation pour les éducateurs, publications nombreuses et diverses, et aussi préparation, dans les Technicums pédagogiques, des instituteurs de demain.

Car, pour la pédagogie révolutionnaire, — c'est-à-dire pratiquement utile aux écoles du peuple — les écrits théoriques et les résultats obtenus dans les écoles spéciales — mêmes nouvelles — sont bien moins utiles que les expériences faites, à une grande échelle, dans les pauvres écoles populaires. Et ils sont d'une bien excessive outrecuidance ceux qui osent mesurer leurs rêves ou leurs modestes essais à l'immense œuvre constructive de la Russie, dont ils se prétendent même les pères spirituels.

J'ai déjà dit ce que, au point de vue révolutionnaire, je pense de tout l'effort de mise au point pédagogique qui est fait en Europe occidentale et en Amérique. Les J. Dewey, les Ferrières, ont certainement eu en Russie leur très honorable part d'influence. Mais la vérité, la simplicité éblouissante des programmes et des méthodes russes, elle est sortie naturellement du besoin qu'avait la société nouvelle d'éduquer, sans mensonge aucun, sans crainte ni de la vie ni du milieu, les jeunes générations en qui elle met tout son espoir.

Où, elle est naturelle cette union, cette coopération de l'École et de la vie, et seuls des esprits trop entièrement aveuglés par leur « science » ont pu, jusqu'à ce jour, les séparer.

Car il n'est pas naturel d'enfermer le petit enfant dans une classe totalement différente de la modeste cuisine dans laquelle il a vécu jusqu'alors, et de lui enseigner, selon une méthode bien inattendue, des « matières au programme », sans contact intime de sa propre pensée. « La première fois que je suis entré là-dedans, me disait récemment au cours d'adultes un tout jeune homme, j'ai crié, j'ai jeté mon soulier au plafond... Il me semblait que j'étais en prison... » « Géôles de jeunesse captive » disait Montaigne.

Mais il est naturel que, en rentrant de vacances, les enfants racontent — non pas à l'éducateur mais à leurs jeunes camarades — ce qu'ils ont fait durant leurs mois de liberté. Il est naturel que même dans le brouhaha d'une discussion passionnante, ils disent, ils crient leurs joies et leurs peines. Si l'École peut tirer un enseignement de cela — et elle le peut — nous sommes dans la bonne voie.

Il est naturel aussi que les enfants ne paissent pas sur des livres, mais qu'ils s'en aillent par les rues et les champs, chercher à même les leçons de la vie et du travail ; qu'ils s'instruisent comme s'instruisaient nos pères au temps où l'instruction n'était ni gratuite ni obligatoire, avec seulement des possibilités accrues de développement, grâce à l'éducateur et au livre.

Ce n'est plus là un rêve ni même un projet. Les programmes russes exigent cette adaptation naturelle de l'éducation à l'âme enfantine. Et partout où nous avons pu voir des classes en activité nous avons senti le cons-

tant effort d'aller puiser au milieu même de la vie et du travail l'intérêt nécessaire aux études scolaires.

Il ne s'agit pas, comme on l'a cru longtemps, d'inculquer aux enfants une science d'adultes, et de l'inculquer à tout prix. Cette conception de l'éducation essentiellement oppressive et autoritaire a fait son temps. En théorie... Car si les règlements interdisent les châtimens corporels, ils prévoient minutieusement « les seules punitions autorisées... » Et nous savons bien tous qu'il faut en user largement pour contraindre l'enfant à faire quelque chose dont il ne sent ni besoin ni nécessité.

« Hypocrisie bourgeoise », dirai-je encore, qui interdit les manifestations trop criantes de l'oppression — les châtimens corporels — mais qui continue à décréter une oppression intellectuelle et morale dont les éducateurs eux mêmes — aliborons ! — devront trouver les modalités.

La pédagogie russe a fait un effort sincère contre les méthodes oppressives, pour la liberté de recherche et de travail. Mais il fallait, pour cela, faire surgir la foi nouvelle qui remuerait enfin les âmes enfantines. Cette fois, c'est tout simplement le travail.

Notre société où tant d'hommes ne « travaillent que parce qu'ils y sont obligés », croit trop facilement que l'enfant est naturellement incapable de tout travail, s'il y est contraint. Conception paresseuse contre laquelle toutes les expériences pédagogiques peuvent aujourd'hui témoigner. L'enfant travaille naturellement ; mais il ne faut pas lui ôter l'envie de travailler.

C'est pourquoi nous souignons avec joie cette préoccupation constante de la pédagogie russe : « Ne tuez pas l'intérêt que porte l'enfant à tout ce qui l'entoure, n'affaiblissez pas sa curiosité et ne le privez pas de toutes les émotions propres à son âge, au risque de mettre un frein à tout le travail. Aidez-le à trouver des méthodes d'action et à organiser son effort. « Apprenez-lui à travailler ».

Nous verrons comment l'École publique russe a profité de ces conseils.

C. FREINET.

A ceux qui ne seraient pas convaincus du caractère de classe de notre école bourgeoise, je soumets les réflexions suivantes :

L'Etat vient d'allouer à la Caisse des Ecoles de notre commune (pour fournitures scolaires et secours aux indigents) une subvention de dix francs-papier soit moins de deux francs-or pour 120 élèves, de quoi fournir une plume par an à chacun d'eux pour les encourager à la fréquentation !

L'Etat encore a tant de communes à subventionner ! Mais le département n'est pas plus généreux. Dans notre région, où, en un soir de carnaval, on jette dans les rues de Nice des dizaines de milliers de francs de confettis ; où, dans l'une quelconque de ces fêtes de décadence (une soirée chez Pétrone, par ex.), les billets de mille sont gaspillés pour l'éblouissement d'un soir, le département nous a alloué 25 francs papier, soit moins de 5 francs-or.

Et pendant ce temps, dans nos classes, la plupart des enfants, déguenillés, disent souvent d'un croûton de pain.

Mais il nous reste, bien sûr, la liberté de leur donner une éducation neutre et humanitaire.

C. F.

Une méthode de travail : la base sociale des complexes en Russie

« Le régime bourgeois, disent les programmes russes, nous a laissé plusieurs méthodes et beaucoup d'indications pour l'enseignement dans les écoles de classes privilégiées, et aucune pour l'enseignement des habitudes du travail. » Et malheureusement, nos écoles pour prolétaires ont suivi la même voie : on y a perdu un temps précieux pour inculper aux enfants des connaissances dont l'utilité est bien discutable, et on a négligé totalement la préparation à la vie, qui devrait être la vraie tâche de l'école.

Il ne faut pas oublier cette pensée fondamentale quand on compare les « Complexes » russes aux « Centres d'Intérêt » en usage dans certaines écoles d'Europe occidentale. Lorsque les Centres d'Intérêt sont un large programme d'études, capable de mêler, en éducation, l'École et la Vie, — ainsi que les avait conçus le D^r Decroly — on peut les identifier à la méthode des Complexes. Mais s'ils ne sont, dans l'esprit de ceux qui les appliquent, qu'un moyen plus commode pour faire acquérir le maximum de connaissances, un abîme les en sépare.

Car la principale caractéristique des complexes, c'est qu'ils ne sont pas une méthode bourgeoise d'acquisitions égoïste et capitaliste ; ils sont avant tout un procédé de travail tendant à la formation sociale et communiste des élèves. Les nouveaux programmes affirment d'ailleurs hautement que « l'essentiel de ces nouveaux programmes ne se trouve pas seulement dans leur côté instructif, mais principalement dans leur importance éducative. »

•••

Il n'est donc pas juste d'identifier absolument Centres d'Intérêt et Complexes. La méthode des Centres d'Intérêt n'est trop souvent qu'une certaine concentration des études facilitant le rendement scolaire. Les complexes sont un procédé de travail et de culture prolétarienne.

« Le Complexe, c'est à dire la liaison de tout le travail scolaire, consiste non seulement en ce que les enfants synthétisent tout ce qu'ils apprennent autour de thèmes généraux liés entre eux, mais aussi en ce que, à la base de tout le travail scolaire, se trouvent les buts bien définis et liés entre eux de l'éducation communiste ».

Et éducation communiste suppose avant tout : organisation communiste de l'activité scolaire, étude approfondie du travail humain et du milieu dans lequel s'accomplit ce travail.

« Le travail scolaire — disent les programmes — doit se faire au sein de la société même, et selon les mêmes méthodes (que le travail social) ».

C'est justement par les Complexes qu'on réalise cette double condition : aller chercher les bases du travail scolaire dans le milieu ambiant, dans la vie ; y apprendre la volonté de travail et la méthode de ce travail.

•••

« Pour apprendre à travailler, il faut d'abord regarder attentivement comment les autres travaillent, et puis essayer de le faire ».

Tel est le but des Complexes durant les premières années de classe : les élèves observent la vie autour d'eux ; ils étudient, surtout à la campagne, les formes les plus simples du travail ; ils réalisent eux-mêmes quelques outils primitifs, quelques constructions.

Ces études préliminaires les aideront à comprendre ensuite la complexité de la vie actuelle.

Il ne s'agit plus, pour cela, de procéder comme dans nos écoles bourgeoises : d'étudier longuement sur les livres et de constater de temps en temps, au cours d'expériences de laboratoire ou en promenade, que le livre dit vrai, et qu'on peut l'en croire. Cette croyance ne fait pas que l'enfant s'assimile mieux l'expérience des autres : il retient un peu plus facilement des mots... mais des mots seulement.

Par la méthode des Complexes on suit le chemin inverse.

Sur tous les sujets, même les plus compliqués, les élèves feront eux-mêmes les recherches fondamentales : par les promenades scolaires et les excursions ; par leur travail réalisateur en classe, à l'atelier, au jardin. Ils iront aussi chercher dans les livres de bibliothèque, ils demanderont à leurs professeurs les renseignements auxquels ils ne pourraient attendre par leur seule expérience.

Mais on sent ici la différence. Ce n'est pas l'expérimentation, la recherche personnelle

qui aide à la compréhension d'un manuel : C'est le livre qui aide à la compréhension de la vie. C'est là une technique non plus spécifiquement scolaire, mais analogue à la technique de tous les chercheurs adultes, et, comme telle, éducative et féconde.

« Tout comme nous-mêmes dans notre action — disent les programmes — l'école a besoin de l'expérimentation ; Son but important, c'est d'apprendre à poser un problème, faire l'expérimentation nécessaire pour atteindre les résultats désirés, ce que l'on ne peut trouver dans aucun livre »

Après la phase de documentation vient le travail de synthèse, qui permet de comprendre la complexité, mais aussi le but de l'étude et du travail.

« Un Complexe est un édifice systématique, ce qui veut dire qu'après l'accumulation d'un certain nombre d'observations, après l'étude d'un certain nombre de faits, on fait une synthèse, on crée un tableau complet sur un thème quelconque. »

On voit la distance qui sépare des Complexes les vulgaires centres d'intérêt. Ceux-ci gardent surtout leur valeur capitaliste d'acquisition, sauf dans les rares cas où ils peuvent être interprétés hardiment — tâche bien difficile en régime bourgeois. Les Complexes, ont, plus spécialement une valeur formative, éducative. Les uns préparent de petits intellectuels bavards et prétentieux ; les autres forment le travailleur et l'homme.

Et les méthodes des centres d'intérêt employées en Europe occidentale seront d'autant plus recommandables qu'elles se rapprocheront davantage de l'esprit des Complexes russes.

•••

Enfin les complexes russes visent surtout à sauvegarder en l'enfant son « appétit de travail ». Souci essentiel, croyons-nous. Notre école, avec ses méthodes surannées, aboutit trop généralement au résultat opposé pour que nous ne regardions pas avec enthousiasme les Complexes prendre pied dans la nouvelle pédagogie.

C. FREINET.

Une expérience d'adaptation de notre enseignement : L'imprimerie à l'école

Rendre l'école vivante, et, pour cela, faire pénétrer dans la classe aride la vie extérieure de la famille, de la rue, de la campagne ; intéresser ainsi l'enfant *profondément*, et non d'une façon factice et passagère ; rendre de ce fait la classe active et intéressante pour le maître lui-même, c'est là le grand problème de l'éducation.

Si ce problème était résolu, toutes les autres questions d'enseignement ou de discipline trouveraient vite aussi leur solution.

On a cru faire beaucoup en ce sens en éditant de beaux livres mieux adaptés aux besoins et aux intérêts des enfants. Mais, hélas ! tous ces manuels deviennent vite des tyrans ennuyeux, qui ne sont, dans nos classes, qu'un moindre mal.

Les promenades scolaires sont autrement précieuses pour une meilleure adaptation de notre enseignement. On peut y faire d'excellentes leçons de sciences, de langage, de calcul, d'histoire et de géographie. Mais comment, au cours élémentaire et au cours préparatoire, les faire servir à l'un des enseignements les plus pressants : celui de la *lecture* ? C'est en pensant à tout le bénéfice qu'on pourrait retirer de lectures se rapportant aux choses qui nous auraient intéressés que j'imaginai d'en faire imprimer le texte.

Car, comment préparer à l'avance des leçons qui répondent vraiment aux désirs et aux besoins des enfants ? Les textes les meilleurs ne seront jamais que fort médiocrement adaptés. Et quel progrès, quel renouveau d'activité et d'intérêt si nous pouvions imprimer nous-mêmes ce que nous aurions composé !

Dès octobre dernier, j'ai réalisé cette utopie. J'ai fait l'acquisition d'une petite presse à imprimer à la main, imprimant avec des caractères d'imprimerie ordinaires. Les élèves composent eux-mêmes les lignes dans des composeurs particuliers, en prenant les caractères dans la boîte de classement. On assemble et on imprime.

Et parce que j'ai deviné tous les services que pouvait rendre cette méthode, nous avons, depuis octobre, imprimé régulièrement deux textes par jour, d'une longueur variant entre quatre et huit lignes.

Nous composons le texte en commun, mais sans en imposer le sujet. *Condition essentielle pour que les élèves intéressés parlent et fassent effort*. On s'occupe naturellement de ce qui passionne le plus la classe : la fête patronale, un accident, un jeu original, une observation particulière. On choisit ce qui mérite d'être imprimé, et voilà notre lecture prête. Ou bien nous copions simplement une bonne rédaction d'élève, ou encore un morceau choisi de récitation.

Quatre ou cinq élèves à tour de rôle composent ce texte. Ils y travaillent 15, 20 ou même 25 minutes suivant la longueur. Mais ce sont des minutes durant lesquelles les petits imprimeurs ont nécessairement les yeux constamment fixés sur le modèle, où ils s'initient, *mécaniquement*, à l'orthographe des mots, à leur séparation, à la ponctuation. Ils s'habituent aussi à faire un travail parfait, sans une faute, car toute faute nécessite correction.

Pendant ce temps, les autres élèves copient la lecture ou font un travail s'y rapportant.

Le texte composé, nous réunissons les composeurs et nous imprimons rapidement. Chaque élève détache de son *livre de vie*, sorte de carnet à souches, un feuillet qu'il vient faire imprimer, et qu'il recollera ensuite sur son livre. Nous imprimons aussi 70 feuillets supplémentaires : quelques-uns pour les absents, qui suivront ainsi la vie de leur classe ; les autres que nous expédions le soir aux écoles de J... et de F... Car nous organisons l'échange de nos livres de vie, feuillet par feuillet. Et les élèves de J... et F... nous envoient chaque jour aussi leurs imprimés qui suscitent dans la classe un intérêt soutenu et original.

Grâce à notre imprimerie, chaque élève a maintenant son *imprimé*. Il le scrute d'abord pour en découvrir les défauts possibles : des lettres à l'envers, une virgule au lieu d'un accent, deux mots insuffisamment séparés, etc... Et ces remarques ont déjà leur profit.

Puis on lit avec *plaisir* ce texte qui est vivant de la meilleure vie : celle des enfants ; ce

texte qui n'est pas une chose tout particulièrement scolaire, mais qui est en quelque sorte *l'émulation, l'âme de la classe*.

Tous les devoirs basés sur ce texte sont faits avec le même intérêt et la même application. On saisit sur le « *vif* » la raison des changements de temps : on se familiarise avec les verbes, leurs sujets, leurs compléments, etc... Les devoirs eux-mêmes perdent tout ce qu'ils avaient autrefois de faux et de convenu. *Le travail scolaire devient du travail vivant*.

Bien mieux, dans nos classes à plusieurs cours, les plus jeunes s'intéressent également à ces imprimés qui sont l'expression aussi de leur vie journalière. Et sitôt qu'ils savent syllaber ils demandent à lire l'imprimé, et bien vite ensuite à composer à leur tour — apprentissage qui est beaucoup plus rapide qu'on ne croit.

• • •

Tout cela n'est ni littérature ni exposé théorique. Je ne me serais jamais aventuré à parler ainsi d'une pratique que je n'aurais pas expérimentée, ou dont l'usage m'aurait révélé les trop graves défauts. Mais il faut bien que je dise que les résultats d'une année d'expérience ont, de beaucoup, dépassé mes espérances.

Les élèves composeraient-ils volontiers plusieurs fois par semaine ; et ne se lasseraient-ils pas de ce travail relativement délicat ? Or, non seulement aucun d'eux n'a jamais demandé à ne pas imprimer, mais ils réclament ce travail comme une faveur.

Ils se lassent même des jeux ; mais ils ne se sont pas lassés de l'imprimerie car composer est plus qu'un jeu ; c'est un travail.

Je me disais aussi, et on me disait surtout : Mais vous allez perdre trop de temps ! Je suis maintenant rassuré.

D'abord, surtout si la classe est un peu nombreuse, chaque élève ne consacre à la composition qu'une moyenne de 10 à 15 minutes par jour. Et nous avons vu que nous ne considérons pas ces minutes comme du temps perdu (les progrès obtenus en composition et en orthographe notamment nous en sont de sûrs garants).

Et si même les élèves perdaient entièrement ces dix ou quinze minutes consacrées à la composition, aurait-on le droit de condamner aussitôt la pratique de l'imprimerie, si cette perte de temps doit susciter dans la classe un intérêt et une activité inappréciables, si elle est la « *raison* » de la vie de notre école ?

(A suivre),

FREINET.

Une expérience d'adaptation de notre enseignement :

L'imprimerie à l'école

(SUITE)

Mais, me dira-t-on encore, l'imprimerie n'est-elle pas trop coûteuse pour les petites classes de nos pauvres villages ? A cela je réponds que l'imprimerie repré-entera au contraire une économie sur l'emploi des divers manuels. La dépense initiale seule est assez forte (environ 150 francs). Mais les mairies même les plus pauvres ne pourraient-elles faire l'achat de ce « matériel d'enseignement » ? Ou bien faites cotiser les élèves, faites effectuer l'achat par la coopérative scolaire. Vos élèves ne le regretteront sûrement pas.

Et cette dépense une fois faite, quelques dizaines de francs par an suffiront pour remplacer les caractères usés ou manquants, acheter l'encre (noire, bleue, rouge, verte), ou de jolies vignettes qui encadreront gaiement nos imprimés, et se procurer le papier qui est relativement très bon marché. On épargnera au moins un livre de lecture à trois francs, soit soixante à quatre-vingt francs pour une classe, somme largement suffisante pour les dépenses annuelles régulières.

Mais c'est une méthode bonne à peine pour les classes très peu nombreuses, objecte-t-on avec dédain.

Au contraire ! Elle est précieuse d'abord pour les classes à plusieurs cours comme celle où je l'ai expérimentée, ou dans les écoles à maître unique des petits villages. L'imprimerie permet d'établir entre grands et petits un lien matériel et moral. Les grands coopéreront d'ailleurs à leur façon — encore à déterminer — à l'œuvre de vie scolaire.

Elle est possible aussi dans les classes nombreuses, mais plus homogènes, des villes. Car, pendant que quatre ou cinq élèves composeront en silence, le maître pourra s'occuper librement des autres élèves. Il y aurait même, dans les villes, d'autres combinaisons bien plus utiles : par exemple, une seule machine à imprimer pour l'école, mais un peu plus

perfectionnée, et qui serait utilisée également par les classes supérieures, selon les méthodes nouvelles d'activité si chaudement recommandées, même par les programmes officiels.

Et comment encore, satisferons-nous à ces programmes si nous ne parlons ainsi, chaque jour, de ce qui intéresse les enfants ? J'en ai fait l'expérience librement, et j'en suis tout simplement émerveillé.

Quand je parcours les 300 pages de notre *Livre de Vie*, je constate humblement que nous y avons passé en revue tout ce qu'on trouve dans les livres les mieux faits. La voilà, la répartition par centres d'intérêt. Et il n'y manque pas même les leçons d'histoire, de géographie ou d'arithmétique que les élèves ont réclamées.

Laissons donc nos enfants vivre et travailler en paix. Monsieur l'Inspecteur sera satisfait.

Oh ! je ne m'illusionne nullement ! Je sais que l'achat, l'initiation à l'imprimerie et son emploi constant demandent au maître un effort intelligent et actif qui est juste à l'opposé de la routine, ce grand fléau de l'éducation. Il faut certes une discipline nouvelle faisant plus franchement confiance à l'enfant, et des habitudes aussi de travail collectif, qui n'excluent cependant pas l'individualisation de l'enseignement.

Et encore, ne nous exagérons pas les difficultés. On prend bien vite l'habitude de ce travail nouveau, mais habitude qui proscrire toute routine. Je vous assure qu'après l'effort du début d'année, ma classe me paraît bien moins fatigante avec mon imprimerie, et combien plus intéressante !

Mais l'imprimerie ne peut pas être un but. Elle n'est qu'un moyen de rendre nos pauvres écoles actives et vivantes, un moyen aussi d'intéresser le maître à sa classe, condition première du succès de notre enseignement.

Il ne s'agit pas de détruire tous les livres pour les refaire ensuite en classe, — encore que ce ne serait peut-être pas mauvais — mais l'imprimerie peut très bien détrôner les funestes et routiniers manuels. Il nous suffira d'ajouter à notre imprimerie une bibliothèque adaptée où les élèves butineront à leur aise pour faire ensuite leur miel.

C'est ce travail de bibliothèque que j'exposerai dans un prochain article.

C. FREINET.

Je fais appel aux nombreux camarades de la Fé-

dération qui s'intéressent passionnément à l'École. Je leur donnerai avec plaisir tous les renseignements supplémentaires, espérant qu'ils voudront bien se joindre à moi pour mettre sur pied cette initiative qui contient en germes pas mal de progrès.

VERS L'IMPRIMERIE A L'ECOLE

L'imprimerie à l'école ! Ce n'est pas là une chose bien nouvelle, dira-t-on.

Le mot peut-être. Mais la méthode d'emploi de cette imprimerie, la pensée qui anime cette technique sont cependant originales.

Une imprimerie ! Mais toutes les écoles nouvelles — ou à peu près — en sont pourvues. Il en existe dans un grand nombre d'écoles allemandes et dans quelques écoles russes. A l'école du Dr Decroly en Belgique, les élèves impriment, avec une presse perfectionnée, une vraie brochure mensuelle : *Le Courrier de l'Ecole*. En France pourtant, rares sont encore les initiatives semblables. (*L'Oiseau Bleu* lui-même, de M. Cousinet, écrit par des enfants pour des enfants, est cependant édité par un imprimeur).

Mais ces imprimeries ont, à notre avis, deux défauts capitaux. Assez perfectionnées pour imprimer un Journal de l'Ecole, grand format, elles sont donc relativement très coûteuses, et ne peuvent être acquises que par des écoles privilégiées à quelque titre. On ne peut nullement en prévoir l'emploi pour les modestes écoles populaires.

De plus, on limite le but à un Journal de l'Ecole, ordinairement mensuel, écrit et composé par les élèves. De ce fait, une telle imprimerie est déjà bien précieuse ; car elle apporte nécessairement dans la vie de la classe un regain d'intérêt. Elle ne peut pourtant pas faire disparaître le dualisme de notre enseignement. L'élève est toujours en face de ces deux techniques : la lecture des textes manuscrits et la lecture des textes imprimés. Il ne sent la liaison entre l'une et l'autre qu'aux rares instants où il travaille à l'imprimerie.

Certes, l'imprimerie telle qu'on l'a employée dans ces écoles est un moyen puissant d'éducation logique et intéressante. Mais nous affirmons que c'est une technique insuffisante

et que nous avons bien plus à apprendre de l'emploi constant, en classe, de l'imprimerie.

Disposer des lettres imprimées les unes à côté des autres pour former des mots, ce n'est pas non plus une nouveauté dans l'enseignement aux débutants, prétendra-t-on.

Je sais... Mme Montessori recommande l'emploi de caractères en bois, au tracé rugueux, avec lesquels l'élève peut composer des mots, puis des phrases. Toutes les maisons d'édition vendent aujourd'hui des alphabets divers dont nous ne méconnaissons pas l'utilité, et qu'on peut d'ailleurs fabriquer soi-même à un prix modique.

Mais placer l'enfant de cinq ou six ans, qui connaît à peine 15 ou 20 lettres de l'alphabet, devant une table de composition ; lui mettre dans les mains un composeur grand modèle et lui faire composer un texte connu de tous, qu'on imprimera ensuite ; c'est là une technique non seulement nouvelle, mais autrement complète et passionnante que ce qui s'est fait jusqu'à ce jour.

Il y a encore la *pâte à polycopie* qui est bien, celle-là, d'une modicité de prix et d'une facilité d'emploi à la portée de nos écoles publiques. Elle permet de reproduire à un grand nombre d'exemplaires les devoirs d'élèves, et même leurs dessins. Quelques collègues en font un emploi intelligent qui doit leur procurer aussi de grandes joies. Mais si la *pâte à polycopie* reproduit l'écriture manuscrite, si elle rend ainsi plus vivants tous les travaux manuscrits, elle ne permet malheureusement pas un apprentissage plus graduel et plus normal des *textes imprimés*. Elle n'aide pas à rétablir dans l'enseignement cette *unité* dont nous avons parlé.

Pour reproduire en textes imprimés les devoirs manuscrits, quelques collègues emploient la *machine à écrire*.

Voilà qui serait mieux, certes : la machine transcrit en caractères imprimés ce que l'élève vient de dire, ce que la plume vient d'écrire. Mais trop peu d'élèves collaborent à ce travail et le nombre d'exemplaires dactylographiés

est aussi trop réduit. D'ailleurs, combien d'écoles pourraient actuellement se procurer une machine à écrire d'un millier de francs ?

Les promoteurs de cette technique objectent encore que, dans les villes, il est plus utile d'être bon dactylographe que d'avoir des notions de composition à l'imprimerie. D'accord ! Mais l'école n'a pas à se soucier d'un si précoce apprentissage à un travail de bureau trop limité. Il est bien plus indispensable de présenter à l'enfant une technique simple, un peu primitive même ; il est bon que l'élève dispose lui-même les caractères sur le composeur, qu'il voie les mots tout préparés à donner, au tirage, le texte imprimé attendu. Les qualités d'attention et de précision intel-

lectuelle et manuelle que demande l'imprimerie sont bien plus fondamentales en éducation que l'acquisition de l'habileté dactylographique.

L'imprimerie à l'école, aboutissement de toutes ces recherches pour faciliter l'expression manuscrite, puis imprimée des enfants, n'est pas une invention quelconque pour écoles nouvelles ou classes privilégiées. Elle a déjà été expérimentée dans plusieurs écoles primaires. Les résultats obtenus ne manqueront pas d'être appréciés par le personnel primaire, par les éducateurs du peuple, auxquels je m'adresse tout particulièrement.

C. FREINET.



CHACUN SA PIERRE

L'IMPRIMERIE À L'ÉCOLE

Les résultats de l'expérience

La place m'étant très limitée en cette fin d'année, je me contenterai de faire ici un bref résumé des résultats de mon expérience d'imprimerie à l'école, afin de donner à nos lecteurs une idée du moins des immenses avantages de cette technique.

De nombreux collègues me demandent d'abord :

A partir de quel âge peut-on faire composer les élèves ? — Dès que l'enfant connaît les principales lettres de l'alphabet (caractères manuscrits et imprimés), c'est-à-dire avant six ans même, il compose très facilement. On peut, en tous cas, commencer la composition dès le cours préparatoire. Et je dirais même que c'est bien à cet âge là que l'imprimerie est le plus utile (Je me propose de faire composer l'an prochain des débutants de cinq ans et demi).

J'ai, pour l'instant, expérimenté cette technique dans un cours préparatoire et élémentaire (deuxième classe d'une école à deux classes). Il y a sûrement un emploi intéressant de la presse dans les cours moyen et supérieur, ainsi que dans les écoles à classe unique. L'année prochaine montrera, si je ne me suis point trompé dans mes déductions. J'appelle toutefois à l'œuvre les collègues que cette expérience tenterait. (Pour l'instant ce sont surtout des cours élémentaires qui travaillent avec l'imprimerie).

Les élèves ne perdent-ils pas trop de temps à cela ? — Au début, il y a certainement des tâtonnements provenant en grande partie du manque de préparation du maître. Mais les enfants acquièrent bien vite un automatisme de mouvements qui est d'une précision et d'une rapidité surprenantes. Dans ma classe, un élève moyen arrive à composer aujourd'hui deux lignes de 45 caractères en 15 à 20 minutes.

L'impression proprement dite — (avec la

presse la Lino, en attendant mieux) — est un jeu. J'imprime parfois moi-même, pour m'amuser. Mais la plupart du temps les élèves se disputent cet honneur et impriment pendant la récréation. Nous tirons chaque fois environ 90 imprimés.

Les élèves désignés travaillent absolument sans le concours du maître qui, pendant ce temps, peut mener sa classe comme il lui plaît. Il ne pourrait y avoir temps perdu que pour les élèves qui composent.

Mais il n'y a pas perte de temps ! Loin de là,

Avantages directs. — Je note seulement les résultats obtenus, me réservant d'approfondir plus tard ce compte rendu :

Agilité manuelle par le travail au compositeur :

Fin du travail absolument indispensable. Cette bonne habitude de travail a son heureuse répercussion sur tous les autres travaux scolaires.

Exercice de la mémoire visuelle et de l'attention :

Apprentissage sans effort de la lecture et de l'écriture des mots :

Apprentissage mécanique, manuel pour ainsi dire, de l'orthographe :

Bonnes habitudes de travail en commun.

Vie dans la classe. — Mais bien plus important que ces avantages particuliers est le gain de vie obtenu dans ma classe, sans effort, par le simple emploi de l'imprimerie.

Jusqu'à présent, les élèves parlaient, faisaient des rédactions, mais cela sans but important. Maintenant ils parlent et leur pensée est écrite, imprimée, expédiée par delà des centaines de kilomètres à des classes entières de camarades qui la comprennent; ils écrivent, et leur rédaction à laquelle ils ont mis une application extraordinaire, est imprimée, et communiquée de même à leurs camarades. Ce travail : langage, rédaction, cesse d'être un travail scolaire; c'est un travail normal, d'adulte, dont on voit immédiatement le but et l'utilité.

Aussi y a-t-il, dans nos classes, depuis l'imprimerie, un grand besoin de parler, non pas pour bavarder, mais pour dire quelque chose d'intéressant, d'utile, quelque chose qui mérite d'être dit. Et souvent, en ouvrant la porte,

mes élèves se précipitent en criant : « Oh ! monsieur, il faut imprimer qu'hier je suis allé cueillir de la fleur... »

Grand besoin aussi d'écrire. « Dès que l'enfant en a assez pour gribouiller sa pensée. En parlant un élève me dit un soir :

— Monsieur, demain je vais au moulin avec mon père : je ferai une rédaction...

— Demain, me dit un autre, je vais à Graasse... Je regarderai bien et je l'écrirai...

Le résultat a été exactement le même à Lyon-Villeurbanne. dans la classe (école à 10 classes) de 40 élèves qu'il a travaillé cette année avec l'imprimerie.

Notre collègue, M. Primas, m'écrit :

« Le matin quelques élèves me donnent des textes qu'ils ont faits chez eux... Je ne les oblige jamais à ce travail, me contentant de lire à tous les compositions. Cela suffit ; les camarades font le reste... »

Notre collègue insiste également sur ce fait que le travail d'imprimerie ne le dérange à peu près en rien de sa classe.

Inutile de dire tous les avantages pédagogiques de ce besoin de parler, d'écrire, de rédiger (observation, orthographe, vocabulaire, tout en bénéfice).

Intérêt. — Mais, de plus, les textes ainsi obtenus sont toujours d'un très grand intérêt pour les élèves. Car l'enfant ne trouve rien de plus beau que sa propre vie. Et je n'ai pas fait là une découverte car les manuels sont presque remplis aujourd'hui d'histoires d'enfants. Mais chez nous, c'est la propre histoire des élèves, de leur pensée, de la vie de la classe. Nous reprenons souvent le *Livre de vie* pour relire notre travail. C'est une joie passionnante. Si tous ne suivent pas, c'est que les plus habiles passent devant ; ils suivent seulement leur pensée ; ils revivent leurs bons instants passés.

Et j'insiste tout particulièrement sur l'avantage d'un intérêt aussi soutenu dans la lecture. Intérêt dont nul manuel, même parmi les mieux compris, ne peut approcher.

On comprendra dès lors que tous les devoirs ou exercices greffés sur ces sujets vraiment intéressants, sont non seulement acceptés avec joie, mais souvent demandés. Vocabulaire, grammaire, dictée, conjugaison, ont toujours été chez nous d'agréables moments. Et ce n'est pas parce que je serais, moi, un instituteur émérite (ce qui est bien discutable), mais simplement parce que, grâce à l'imprimerie, nous avons rétabli l'unité de la pensée enfantine ; nous avons supprimé l'enlèvement des devoirs scolaires. Nous apprenons seulement à l'enfant à réfléchir, à ordonner sa pensée, à l'exprimer — et — corollaire naturel — à lire la pensée des autres.

Mais n'importe quel instituteur obtiendra, nous en sommes certains, le même gain de vie dans sa classe, par l'emploi constant de l'imprimerie.

Mais, me disais-je, tu feras surtout du français... Que va devenir le calcul dans ta classe ? J'avais compté sans l'élan de vie obtenu. Les élèves eux-mêmes m'ont demandé à faire des additions, des soustractions, des multi-

PLICATIONS, des problèmes. Mieux, la table de multiplication, cauchemar de tant de maîtres que je ne pouvais faire apprendre sans promesses ou punitions de toutes sortes, est prise par mes élèves sans que je les y oblige seulement, parce qu'ils veulent faire des problèmes et qu'ils savent nécessaire la connaître sans de cette table.

La vie de la classe seule nous a valu ce heureux résultat,

Echanges entre les classes. — Enfin, il y a dans l'emploi de l'imprimerie une source nouvelle d'activité d'une importance inconnue pour notre enseignement public. Je veux parler de l'échange d'imprimés entre plusieurs écoles françaises ou étrangères.

Durant toute l'année, nous avons ainsi échangé nos imprimés avec la classe de Villeurbanne. J'ai trouvé à cet échange une efficacité d'avantage que je résume :

— Intérêt pour une classe à suivre la vie d'une autre classe.

— Initiation à la diversité du monde par le spectacle d'une activité. (Les sujets étudiés la ville sont bien différents des nôtres).

— D'où étude de la géographie, aidée par l'échange de plans, cartes postales ou autres documents.

— Le but de la composition est ainsi plus précis encore, parce que les imprimés sont lus non seulement dans notre classe, mais surtout dans cette classe éloignée dont on redoute le jugement.

Donc nécessité d'être : intéressant, clair, précis, propre, etc.

— Et enfin, sans manuel, les élèves arrivent ainsi à lire beaucoup. Nous avons lu cette année, grâce à nos deux livres de vie plus de 3.000 lignes de texte ; ce qui équivaut à un bon livre de lecture de 200 pages environ. Mais je mesure ainsi la quantité, la qualité des textes et surtout du travail, ressource pour moi incomparable parce que nos imprimés sont vécus et sentis, et qu'ils sont pleinement compris.

Cet échange ne coûte pour ainsi dire rien. Nos imprimés — pages quotidiennes de journal — ont été admis, du moins par tolérance à circuler comme périodique à 0 fr. 02. Le total des frais de port ne dépasse donc guère trois francs par an.

Cette expérience a été pour moi une révélation en ce sens qu'elle ne m'a apporté qu'une joie et agréables surprises. Mes élèves eux-mêmes n'ont pas cessé de s'y intéresser étrangement. Nul encore ne m'a demandé à ne pas composer et les tâches que nécessite l'imprimerie ont toujours été recherchées comme des faveurs. C'est ce qui me fait dire qu'il y a là sûrement un facteur d'intérêt dont l'utilisation sera bien précieuse.

Enfin, les nombreuses demandes de renseignements, les approbations et les encouragements qui me sont venus de toutes parts prouvent que cette expérience était latente dans l'esprit de pas mal de collègues qui se sont heureux aujourd'hui d'en essayer la réalité.

Enfin, au mois d'octobre prochain, six écoles au moins (françaises, belges, suisses) travailleront avec l'imprimerie. L'échange sera fort intéressant. Il le serait davantage encore si quelques collègues se joignaient à nous pour développer en tous sens cette expérience.

Le prix de la presse est modique : les dernières livraisons ont coûté 315 francs (presse absolument prête à fonctionner). Cette dépense peut être faite par la mairie ou par une coopérative scolaire, étant donné surtout l'emploi possible de la presse pour le tirage d'imprimés courants : circulaires, entêtes de lettres, etc...

Après la première dépense d'achat de la presse, les seuls frais sont : encre, 10 fr. env. ; papier, 50 fr. env. Refonte des caractères usés en fin d'année ; 40 fr. env., soit une centaine de francs par an.

On économise ainsi au moins deux livres à 4 francs, soit 8 francs par élève et 240 francs pour une classe de trente élèves.

Je ne veux pourtant pas dire que l'emploi de la presse soit une économie, mais je puis assurer qu'elle ne modifie sensiblement pas le budget de la classe.

C. FASINET.

Pour tous renseignements complémentaires, écrire à G. Fasinet, Bar-sur-Loup (Alpes-Maritimes).

1926 - 1927

BIBLIOGRAPHIE

Contre la guerre

Recueil de devoirs choisis

Il reste encore un petit stock de ces brochures qui motivèrent l'an dernier la fureur sénile de M. Anatole de Monzie. Nos lecteurs y trouveront tout ce qu'il faut (maximes, rédactions, problèmes, dictées, lectures, chants, bibliographie, pour célébrer à leur manière — qui n'est pas celle de Poincaré ! — l'anniversaire de l'armistice.

Ce cahier illustré coûte *quatre francs* ; il sera cédé à *trois francs* (prix de souscription) aux abonnés de *l'Ecole Emancipée*. Pour les groupements qui en prendront 25 ou plus, le prix sera abaissé à *deux francs* par unité. S'adresser à Maurice Wullens, 4, rue Descartes, Paris, V* (Compte courant postal 380.70, Paris).

Dès que l'édition sera épuisée, et elle le sera bientôt, nous en préparons une nouvelle, revue et augmentée, avec une préface sensationnelle et inattendue !

BALMER : Les classes dites faibles (*Contribution à l'étude des classes sélectionnées*). — DELACHAUX et NIESTLE, éditeurs, 16, rue St-Dominique, Paris, 1 vol. in-16, 10 fr. 50.

Voici des réflexions, des renseignements, des statistiques, qui préparent l'esprit à d'utiles spéculations sur les tâches et les tarés de l'école populaire.

La spécialisation, la taylorisation dans l'industrie ont leur répercussion dans l'enseignement où l'on veut aussi tayloriser. Et naturellement cette spécialisation est surtout poursuivie avec ardeur dans les pays qui comme l'Amérique, ont spécialisé à l'extrême leur industrie. Elle est à peu près nulle en France où le capitalisme lui-même commence à peine à tayloriser.

Certaines écoles étrangères, qui éduquaient déjà à part les anormaux et les surnormaux,

ont rendu leurs classes ordinaires plus homogènes encore en les dédoublant pour obtenir deux classes parallèles ; l'une d'entre elles, la classe des faibles, contient les enfants qui ont une arriération de quelques mois.

Ce triage se fait aujourd'hui par diverses séries de tests qui donnent à peu près toutes garanties.

Nous devrions naturellement réclamer en France plus qu'ailleurs :

1° La création d'écoles d'anormaux, et l'envoi dans ces écoles des anormaux qui encombreront nos classes urbaines et rurales.

2° Des écoles spéciales pour surdoués, afin de ne pas laisser piétiner sans profit les élèves remarquablement intelligents.

Mais nous n'approuvons pas sans réserves une spécialisation à outrance qui aurait la prétention de ne faire de l'éducateur qu'un donneur d'instruction devant lequel défileraient les enfants à instruire, comme les pièces à ajuster passent mécaniquement devant l'ouvrier américain. Cette taylorisation de l'école me paraît être une déformation capitaliste.

D'ailleurs nombre d'entre nous se heurtent, dans les écoles rurales, à d'autres problèmes dont l'urgence est bien plus pressante,

Quels sont plus spécialement les élèves de ces écoles faibles ? Y a-t-il un rapport entre leur arriération et la position sociale des parents, par exemple ? C'est à ces questions que répond l'auteur dans la deuxième partie du livre.

Il nous dit :

« En comparant les classes faibles aux classes normales nous nous sommes posé les questions suivantes :

1° Les classes faibles sont-elles des classes pauvres ?
2° Quelle est la physionomie des classes faibles au point de vue du développement physique ?

3° Les aptitudes manuelles des élèves faibles peuvent-elles se développer aussi bien que celles des élèves normaux ?

4° Quelles est la physionomie des classes faibles au point de vue développement mental des élèves ?

Sur 90 élèves examinés : 34 des classes faibles proviennent des milieux ouvriers, et 11 seulement de familles d'employés, tandis que dans les classes normales les familles d'ouvriers sont représentées par 25 et les employés par 18 élèves.

Voici d'ailleurs la statistique édifiante :

PARENTS DES NORMAUX		
Ouvriers.....	25	56 0/0
Employés.....	18	40 0/0
Professions libérales.....	2	4 0/0
	45	100 0/0
PARENTS DES FAIBLES		
Ouvriers.....	34	76 0/0
Employés.....	11	24 0/0
Professions libérales.....	0	0 0/0
	45	100 0/0
PARENTS DES ANORMAUX		
Ouvriers.....	23	92 0/0
Employés.....	2	8 0/0
Professions libérales.....	0	0 0/0
	25	100 0/0

Et l'auteur conclut, avec nombre de ses prédécesseurs : *que le niveau intellectuel baisse avec le niveau social.*

Mesure-t-on les élèves ? Les pèse-t-on ? Les pauvres sont encore déficients :

	Taille	Diff.	Poids	Diff.
1 ^{re} Classe faible	118,3		22,0	
1 ^{re} Classe normale	120,7	2,4	23,3	1,3
2 ^{de} Classe faible	122,1		23,9	
2 ^{de} Classe normale	125,0	2,9	25,8	1,9

Le développement physique, l'aptitude manuelle, toutes les mesures scientifiques, bref, le quotient mental lui-même démontrent que l'enfant pauvre est en état d'infériorité par rapport à l'enfant aisé ou riche.

Et cela est tellement visible avec cette institution des écoles « faibles » que certains adversaires craignent de voir ressusciter les écoles de pauvres du temps de Pestalozzi. Et il ne faut pas que le peuple voie clairement les causes véritables de sa déchéance.

Qu'on ne vienne donc pas, dans une société où on ne fait rien pour améliorer la situation sociale des pauvres, parler d'École unique. Car la répartition — pédagogiquement bonne — des élèves entre diverses classes homogènes, ferait encore se retrouver ensemble les fils de pauvres, toujours handicapés par leurs collègues aisés.

C'est la conclusion que nous voulions nous attacher à tirer de ce livre écrit sans préoccupation sociale ou politique :

« L'école, même en donnant un enseignement

rigoureusement uniforme à tous les élèves, ne pourra jamais faire disparaître les inégalités sociales entre les élèves... ».

Car ces inégalités sociales, la misère surtout des classes pauvres, pèsent lourdement sur les jeunes enfants et les empêchent de se redresser. *Il est donc du devoir des instituteurs qui en ont conscience de lutter en dehors de l'école pour faire disparaître les causes sociales de la misère prolétarienne.*

Et cette autre conclusion aussi :

Qu'on sélectionne les élèves, qu'on taylorise l'enseignement, cela est certainement excellent si l'on considère « l'instruction » donnée par l'école. Mais il n'en est pas nécessairement ainsi au point de vue éducatif qui, à mon avis, doit primer.

Car, d'une part : « l'importance de l'organisation scolaire est petite en comparaison de celle des facteurs, hérédité ou milieu ».

Et, d'autre part, comme dit M. P. Bovet :

« En matière d'enseignement, et en matière d'éducation surtout, les arrangements les plus sages ne valent rien s'il n'y a pas, pour les utiliser, une personnalité vivante... L'organisation, c'est le système d'arrosage d'un jardin ; si parfaite que soit la disposition des canaux, ils n'ont aucune valeur si l'eau vient à manquer ».

Amener l'eau à notre école, amener la vie, permettre l'éclosion de la personnalité, préparer les hommes qui seront capables de se redresser, malgré la société qui pèse sur eux, voilà, à mon avis, la tâche urgente.

C. FREINET.

BIBLIOGRAPHIE

Ad. FERRIÈRE : *La Coéducation des Sexes, dans ses rapports avec la crise de la famille et la transformation de l'École* (Société générale d'imprimerie, Genève, une brochure de 70 pages).

Si la coéducation des sexes — ou plutôt la co-instruction — a fait en France, souvent sous l'empire de la nécessité, de grands progrès durant ces dernières années, cela ne signifie point que soit définitivement gagnée la cause de la coéducation.

On connaît les objections des adversaires de la coéducation : promiscuité, féminisation de l'homme, virilisation de la femme. Les cléricaux montent en épingle les rares accidents survenus dans les écoles publiques gémées, mais ils n'admettent pas qu'on mette en balance les tares pourtant si connues de leurs pensionnats unisexuels.

La coéducation telle qu'on la pratique dans un grand nombre d'écoles rurales françaises est certes recommandable. Nous n'en méconnaissons pas les inconvénients qui n'atteignent aucunement la véritable coéducation.

Car il ne peut pas y avoir coéducation complète à l'école primaire qui reçoit les enfants quelques heures par jour seulement. Il y a coéducation parfaite dans la famille ; elle existe de même dans les internats russes par exemple, où, dès le plus jeune âge, les enfants sont habitués à vivre et à habiter en commun, et pendant les journées entières.

C'est cette coéducation que vantait et qu'appliquait déjà, courageusement, P. Robin à l'orphelinat Prévost. Nous sommes heureux de voir la Russie révolutionnaire suivre délibérément cette voie.

Mais, disent encore les détracteurs, les jeunes filles sont moins fortes que les garçons ; il y a danger à les contraindre aux mêmes études. « Nous répétons, dit M. Ferrière, qu'il est déplorable de soumettre les jeunes filles au régime intellectuel intensif déjà si défavorable aux jeunes gens et si peu conforme à la science psychologique et au simple bon sens ».

Mais n'est-il pas naturel de voir garçons et filles vivre ensemble, dans des écoles vraiment travailleuses et éducatrices, où on leur apprend plus à « vivre » qu'à « savoir » ?

La coéducation est bonne, termine M. Ferrière, à la condition d'être réalisée dans des conditions favorables. Au point de vue psychologique, donc

au point de vue moral, elle présente moins d'inconvénients et de dangers que la séparation des sexes, source d'erreurs, d'illusions, d'injustices et de refoulements. Mais la classe mixte à l'école traditionnelle est un pis-aller. La co-instruction, même à l'école active, n'est bonne que si la famille et le milieu sont sains d'esprit. Co-instruction ne signifie pas coéducation. Mais la réalisation de la coéducation dans un internat demande trois précautions nécessaires :

- 1° Laisser grandir ensemble les enfants des deux sexes, dès le premier âge ;
- 2° Exclure de cette vie en commun tous les éléments qui ne s'y adaptent pas ;
- 3° Avoir des éducateurs particulièrement préparés ».

C. FREINET.



A L'OCCASION D'UN CENTENAIRE

PESTALOZZI, PÈRE de la PÉDAGOGIE NOUVELLE

Il y a cent ans, mourait dans un village de Suisse, après 70 ans de lutte, un des plus grands pédagogues des temps modernes.

On a presque oublié aujourd'hui le nom de Pestalozzi, et on en parle peu dans nos Ecoles Normales. Pestalozzi n'a en effet, laissé aucun savant traité de pédagogie ; ses meilleurs livres même ont beaucoup vieilli. Et notre école garde surtout le souvenir de ceux qui ont beaucoup écrit, au détriment de ceux qui ont travaillé génialement à son perfectionnement.

« Depuis longtemps, hélas : dit Pestalozzi, depuis les années de mon adolescence, une seule, unique et puissante aspiration faisait battre mon cœur : tarir les sources de la misère où je voyais le peuple plongé autour de moi ».

C'est pour cet attachement au peuple que Pestalozzi nous est cher. Mais nous essaierons surtout de montrer, dans cette revue, ce que Pestalozzi a apporté de nouveau à l'Enseignement populaire.

Ne cherchons pas, dans l'œuvre de Pestalozzi, une méthode nouvelle qui marque un grand progrès pédagogique. Pestalozzi, ce grand intuitif, ce génie de la recherche, a été toute sa vie à la poursuite d'une méthode... et il ne l'a point trouvée !...

Rien de scolastique d'ailleurs chez cet homme sale, désordonné, nerveux et violent même, qui ne procède que par impulsion dans ses tentatives anarchiques ; qui a pourtant, du pédagogue la bonté et la foi inébranlables qui en sont les principales marques.

Mais du moins, entièrement libéré de toutes les méthodes contemporaines d'instruction, essayant de ramener l'éducation à sa simplicité naturelle, Pestalozzi a-t-il fait des trouvailles géniales qui ont ouvert la marche vers la pédagogie nouvelle.

La place nous est trop limitée ici pour donner une étude approfondie de cet aspect original de l'œuvre de Pestalozzi. Les lecteurs curieux pourront développer eux-mêmes le résumé que nous en faisons.

PROGRAMME D'UNE ÉDUCATION POPULAIRE. — Le peuple a besoin d'instruction mais il est aussi talonné par la misère. Il lui faut une éducation qui soit le plus tôt possible productrice.

Comment y parvenir ? Par une éducation

qui associera le travail manuel à l'acquisition des connaissances élémentaires.

« Je voudrais, dit Pestalozzi, employer l'avantage qu'offre le travail industriel, avec ses salaires plus élevés, comme moyen d'arriver à la création de véritables établissements d'éducation donnant satisfaction aux besoins de l'humanité dans toute leur étendue ».

La fabrique, qui doit donner au jeune ouvrier à la fois le salaire et l'instruction, voilà pour Pestalozzi la véritable école, celle de laquelle doit sortir le relèvement des classes rurales indigentes. Par cela Pestalozzi n'est-il pas vraiment digne de figurer parmi les précurseurs de la pédagogie révolutionnaire russe ?

« Pour le peuple des campagnes, s'instruire sans perdre le temps consacré au travail, s'instruire sans que les mains restent oisives est l'affaire essentielle... Pour mes enfants de paysans, le travail manuel en vue de leur condition future serait le moyen essentiel d'éducation ».

Cela ne signifie point, comme l'insinuent volontiers nos bourgeois, que le peuple n'ait droit qu'à une éducation inférieure.

« On a prétendu, dit Pestalozzi, que, par ma méthode, je cherche seulement à donner aux pauvres, à l'affamé, un meilleur gagne pain ; mais cette erreur disparaîtra... ».

Car :

« Même dans la condition la plus infime, l'homme ne doit pas laisser dévorer toute son existence et son activité par le travail de son métier ; il faut qu'il ait été habitué à garder, au milieu de son labeur, la tête et le cœur vivants ».

Mais cette éducation dans des internats éducatifs n'est pour Pestalozzi qu'un pis-aller. La meilleure éducation est celle de la famille. Il a été toute sa vie à la recherche d'une méthode permettant cette éducation des enfants par la mère ; et les livres élémentaires qu'il composait à Yverdoy — tout comme son roman *Léonard et Gertrude* d'ailleurs — étaient destinés à l'éducation familiale du peuple.

« J'aurais la joie de voir un jour, de mes yeux, les parents obtenir avec leurs enfants, dans la chambre de famille, de bien meilleurs résultats que je n'en obtiendrais avec tout mon zèle dans mon école ».

Sans partager entièrement cet espoir, nous croyons cependant qu'il y a beaucoup de vrai en cela et que l'éducation des parents est au moins aussi importante que celle de leurs enfants.

LE TRAVAIL MANUEL, LE DESSIN ET LE CHANT A L'ÉCOLE. — Ainsi Pestalozzi pensait que

l'éducation du peuple ne va pas sans une grosse part de travail manuel. Aussi en faisait-on beaucoup dans son Institut d'Yverdon : travaux des champs, modelage, etc...

Pour le dessin, il usait d'un procédé que je recommande : Pendant qu'il parlait, les élèves dessinaient librement sur leur ardoise. Cette pratique est excellente pendant la lecture faite par un élève ou par le maître par exemple. Les élèves écoutent tout en dessinant ; parfois même ils reproduisent sur leur ardoise l'histoire qu'on leur raconte.

Beaucoup de chant aussi à l'école de Pestalozzi. C'était surtout des chants religieux, car Pestalozzi a toujours conservé un grand fond de religiosité compréhensible pour l'époque (fin XVIII^e siècle). Mais son bon sens le faisait souvent être anticlérical. Il disait à ses pauvres : « Les crucifix ne vous donneront pas de pain, vous devez apprendre à travailler ».

PSYCHOLOGISER L'ENSEIGNEMENT. — A ceux qui, ne voyant que la forme, disaient : « Vous voulez mécaniser l'enseignement », Pestalozzi répondait : « Je veux le *psychologiser* ». Il est regrettable qu'on n'ait pas conservé ce mot pour exprimer que l'enseignement doit être réglé selon la psychologie des élèves. Mais cette préoccupation seule autoriserait à dire que Pestalozzi est le père de la pédagogie nouvelle.

« Diviser l'enseignement suivant la marche progressive des forces de l'enfant, et déterminer avec la plus grande précision ce qui convient à chaque âge, de manière à ne rien omettre de ce que l'élève est complètement en état d'apprendre, de manière aussi à ne pas accabler et troubler son intelligence par des études qu'il n'est pas encore tout à fait capable d'apprendre. »

D'empirique l'éducation doit devenir scientifique.

Pestalozzi « bourrait » son jeune fils. Il s'en rend compte un jour, et, désormais, le laisse aller à son pas.

« A mes yeux, le fondement de l'éducation de notre siècle, l'enseignement prématuré de la lecture et de l'écriture, qui a pour conséquence d'exciter trop tôt la faculté du jugement, est bien loin d'avoir les heureuses conséquences qu'on lui attribue ordinairement. »

IL FAUT ÉDUCER LES ENFANTS DU PEUPLE :

« Le bavardage est proprement la maladie ecclésiastique dont nous avons besoin de nous guérir... *Des actes ! Voilà ce dont l'homme a besoin ! Foin des discours !...* Je vois tous les jours plus clairement qu'il n'est pas bon pour l'homme de se martyriser la cervelle pour y faire entrer tant de *pourquoi* et de *parce que* : l'expérience montre que plus les hommes se mettent de ces *pourquoi* et de ces *parce que* dans la tête, plus ils perdent leur bon sens naturel et l'usage pratique de leurs mains et de leurs pieds ».

PLUS DE BOURRAGE ! FORMONS DES HOMMES !

« Je ne conteste pas, dit Pestalozzi, que les méthodes actuelles puissent former de bons tailleurs, de bons cordonniers, de bons négociants, de bons soldats ; mais je soutiens qu'elles ne peuvent former un négociant ou un commerçant qui soit homme dans la véritable acception du mot... Nous n'avons que des écoles d'appellation, d'écriture, de catéchisme ; ce qu'il nous faudrait, ce sont des écoles d'hommes ».

« L'invention de l'imprimerie, en facilitant d'une manière incroyable l'acquisition d'un savoir de mots auquel on attribue toutes les vertus, a produit d'étranges conséquences. Elle en est arrivée à faire perdre presque complètement aux hommes l'usage de leurs cinq sens, et, en particulier, à réduire le rôle des yeux, de l'instrument le plus général de l'intuition, à l'étude de *l'idole nouvelle* : le livre... »

Critiques, comme on le voit, d'une parfaite actualité.

Le remède, selon Pestalozzi : dès le plus jeune âge, les leçons de choses, *l'intuition*, l'expérimentation, les promenades scolaires.

Soigner son propre jardin, et y réunir toutes sortes de plantes ; rassembler des chrysalides et des insectes, les soigner et les conserver avec ordre, avec exactitude et avec persévérance... Quelle préparation à la vie sociale ; quel frein contre la paresse et la grossièreté !

Tout cela, comme disait Talleyrand de la méthode Pestalozzi : « C'est trop pour le peuple ! »

Si nous nous attardons ainsi à ces nombreuses citations, c'est qu'on ne peut trouver mieux chez les actuels théoriciens de l'école nouvelle. Et Pestalozzi ne fut pas seulement un rêveur comme Rousseau. Il s'acharna à réaliser son rêve, persuadé qu'un essai de réalisation ferait plus pour la cause que mille discours. Et, en effet, ces essais, quoique bien imparfaits aux yeux mêmes de Pestalozzi, remuèrent en leur temps hommes politiques et éducateurs, et firent entrevoir aux honnêtes gens un idéal éducatif dont nous sommes bien loin encore.

Il faut glaner l'essentiel de l'œuvre et des écrits de Pestalozzi tout autant dans les livres mêmes du grand pédagogue que dans les études de ses divers biographes qui ont raconté en détail la vie à l'école de Pestalozzi.

Aux camarades qui ne dédaignent pas de « perdre du temps » je recommande :

R. de Guimps : Histoire de Pestalozzi, de sa pensée et de son œuvre.

Léonard et Gertrude.

Daas les bibliothèques pédagogiques et au musée pédagogique de Paris.

La bonne étude sur Pestalozzi dans le Dictionnaire pédagogique de F. Buisson.

C. FREINET.

BIBLIOGRAPHIE

L'imprimerie à l'École

par C. FREINET

1 volume, 7 fr., Cinup, éditeur, Boulogne-s-Seine. (Seine). En vente au Service de librairie de l'E. E., 9, rue du Pont Firmin, Quimper (Finistère).

C'est avec plaisir que nous voyons paraître en librairie le compte-rendu de cette intéressante expérience dont l'École Emancipée a entretenu plusieurs fois ses lecteurs.

A la fin de la dernière année scolaire, notre camarade C. Freinet avait tenu à publier ici même le compte-rendu de ses deux années de travail. Faute de place il n'avait pu en donner qu'un résumé. Tous nos camarades voudront lire maintenant la relation complète.

Après avoir donné un aperçu sur la genèse et les fondements pédagogiques de son idée d'imprimerie, C. Freinet s'étend longuement sur les avantages scolaires sociaux et moraux de cette technique. L'imprimerie à l'École, excellent outil éducatif, nécessite une activité à la fois physique et intellectuelle. Elle est propriété commune des élèves et employée à une fin également utile à tous.

C. Freinet consacre un chapitre aux échanges entre classes. Nos lecteurs connaissent déjà, par les communications précédentes, en quoi consiste cette innovation. Notre travail scolaire est souvent improductif parce que les élèves n'en sentent point le but. Ecrire — comme dit P.-G. Münch — seulement pour être corrigé par le maître, quel ennui ! Avec « l'imprimerie à l'École » les élèves savent que ce qu'ils disent ou écrivent sera, d'abord « coulé dans du métal » et acquerra ainsi « une apparence flatteuse de solidarité » et de pérennité. Mais ce qui les enthousiasme davantage encore, c'est de penser que ces imprimés seront transmis par eux — et à peu de frais — à des camarades éloignés qui, eux aussi, leur écriront. Dès lors l'École change d'aspect : elle ne se cantonne plus entre ses quatre murs, mais, en utilisant tous les procédés d'adultes : étude, recherche, lecture, imagination, imprimerie, poste, chemin de fer, part fièrement à la conquête des réalités sociales.

Et lorsqu'il a écrit ce chapitre, l'auteur n'avait pratiqué encore qu'un rudiment d'échange (avec Villeurbanne). Depuis, une quinzaine d'autres écoles se jointes au mouvement ; l'échange quotidien et bimensuel qu'elles ont organisé semble bien être en effet un puissant moyen d'éducation.

Certainement, celui qui n'a pas vu, fait à cette pratique un certain nombre d'objections. Cela heurte tellement les bonnes habitudes scolaires, bourgeoisement exploitées ! Mais lisez les réponses de Freinet à ces critiques ; lisez son chapitre « comment je travaille avec l'imprimerie », et vous sentirez que vraiment cette technique apporte à l'école — sans travail supplémentaire du maître — une vie nouvelle qui sauvegarde entièrement ce que les Russes appellent « L'appétit de travail ». Et, en effet, ceux qui ont pu examiner les travaux d'élèves travaillant à l'imprimerie ont compris quelle joie et quel besoin de travailler dénotent ces réalisations.

Lisez aussi en fin du livre les nombreuses appréciations : celle par exemple de M. Fernand Catter, directeur de l'école normale des Vosges, ou de cet instituteur du Var qui, après une visite à la classe de Freinet, écrit cet article enthousiaste pour le Bulletin départemental... et achète la presse. La grande presse elle-même, à la suite d'un article du Temps, a parlé, parfois bien bêtement, de cette technique. On sent que c'est une innovation grosse de conséquences que nos camarades doivent préciser et développer.

C. Freinet nous dit aussi que ce sont surtout des

collègues exerçant dans les classes pauvres des villages qui se sont intéressés à l'imprimerie à l'école. Cela n'est pas pour nous surprendre. Isolé dans son trou, en contact permanent avec le milieu qui l'entoure — tout de travail et de peine — l'instituteur sent davantage encore par où pèche l'école : manque de liaison avec le travail et les besoins paysans, manque d'intérêt pour le petit élève qu'on fait trop tôt sortir de sa sphère. Bref, nulle part peut-être plus qu'au village on sent la nécessité d'un enseignement mieux adapté.

Et si l'adaptation que permet l'imprimerie a assurément contribué au succès de cette technique dans les écoles de village, les échanges qu'elle permet d'organiser l'y ont bien aidé. Désormais l'instituteur qui travaille à l'imprimerie n'est plus seul ; les élèves ne se sentent plus isolés, seuls malheureux à ingurgiter une science sans vie. Tous les deux jours le facteur leur apporte une enveloppe de « feuilles de vie »... Tous les 15 jours, 10, 12 autres enveloppes semblables arrivent de divers coins de France... et d'Europe. On y joint des dessins, des cartes postales... C'est une vie nouvelle qui est entrée dans la classe ; et elle agit sur les maîtres peut-être plus que sur leurs élèves. Des relations se nouent.

Lisez le livre. Demandez à Freinet (à Bar-sur-Loup, Var), des spécimens des travaux d'élèves.

Les Pionniers

par H. BOHINSKA, *Bureau d'Éditions, 132, faubourg Saint-Denis, Paris.* — Une brochure : 3 fr.

Voici la traduction d'un excellent livre de la jeune littérature russe pour enfants de 10 à 15 ans.

Intéressant comme un roman d'aventures ! Parfaitement, tout en n'étant que le récit fidèle de la vie d'une groupe de *pionniers*, près d'un village, en U. R. S. S.

Nous avons déjà expliqué ce que sont les pionniers. Comparables à l'organisation bourgeoise des *boy-scouts* par le souci de laisser les groupes d'enfants s'organiser et se débrouiller de leur mieux, ils représentent cependant une étape plus avancée par l'esprit prolétarien qui les anime et par la portée de leur travail social. Les *boy-scouts*, même s'ils ne sont pas entre les mains des cléricaux et des réactionnaires, ont nécessairement une tendance à s'isoler d'une société trop vieille pour vivre leur vie plus saine et plus morale.

Il y a cela chez les *Pionniers* dont H. BOHINSKA nous conte l'histoire. Ils ont monté leurs tentes dans une forêt où nul adulte ne pénètre. Mais les pionniers savent, de plus, qu'ils sont le jeune espoir de la société communiste. Le village est là, tout près, que la révolution n'a pas encore pénétré. Les pionniers ne marchandent pas leurs services ni leur dévouement. Ils ont à cœur de montrer que les jeunes communistes sont les frères des paysans inorganisés. Et, dans l'ardeur de leur foi, ce sont eux qui vont révolutionner le village.

Par leur activité, leur discipline, leur bon cœur, ils ont conquis la sympathie du village. Par l'organisation, par l'installation d'une table de lecture, par le groupement des jeunes, ils vont faire comprendre aux paysans ce que la révolution attend d'eux.

Mais je dis les choses trop abstraitement, trop dogmatiquement. Ceci est l'esprit du livre. Mais, en réalité, c'est un vrai récit d'aventures réellement vécues que vous offrirez à vos enfants. Et qui plus est : des aventures parfaitement morales et éducatives.

Des camarades prévenus vont dire : Mais pouvons-nous mettre ce livre entre toutes les mains ? Pouvons-nous l'acquérir pour la bibliothèque scolaire ?

Je ne voudrais pas me prononcer à moi seul. Certes, tous ceux qui entrent en fureur au seul nom de la République Soviétique ou de régime communiste ne pourront pas tolérer l'introduction d'un tel livre. Et pourtant ce livre ne contient rien de tendancieux, rien « d'immoral » au point de vue bourgeois, si ce n'est la joie des enfants de vivre en liberté et de collaborer à la libération de leurs congénères. Mais la liberté, l'amélioration du sort des paysans, qui sont ici glorifiés, ne sont-ils pas parmi les préoccupations essentielles (?) de nos républiques démocratiques.

Qu'au point de vue bourgeois il y ait trop de vérité dans ce livre, peut-être. Mais il serait justement intéressant de voir en vertu de quels droits on prétendrait le proscrire de nos écoles.

Il est regrettable que le traducteur ait cru bon d'émailler son texte de mots d'argot et d'expressions triviales qui, dans son esprit, devaient donner plus de familiarité au récit, mais qui enlèvent à l'ensemble quelque chose de sa belle tenue littéraire et morale.

Malgré cela je recommande à nos camarades de lire ce livre à leurs élèves et de l'introduire dans leur bibliothèque scolaire s'ils en voient la possibilité.

C. FREINET.

Commission pédagogique

Noms et adresses des secrétaires-rapporteurs des Sous-Commissions constituées

1. *Certificat d'études primaires (C. E. P.) (programmes limitatifs, réformes, etc...)*. — Secrétaire : Mlle Beaufort, 78, rue Barrière St-Marc, à Orléans (Loiret).

2. *Education morale*. — Secrétaire : Gabrielle Bouët, à Méron, par Montreuil-Bellay (Maine-et-Loire).

3. *Psychologie scolaire*. (Anormaux, sur-normaux, école de plein air, école syndicale, etc...). — Secrétaire : Robert, 10, rue Charles-Chefson, à Bois-Colombes (Seine).

4. *Livres chouvins*. — Secrétaire : Vaquez Pierre, à Mory-Montcrux, par Ansauvillers (Oise).

5. *Bibliothèques scolaires*. — Secrétaire : Bazot, école du faubourg St Michel, à Angers (Maine-et-Loire).

6. *Fréquentation scolaire*. — Secrétaire : Boissel, à Sceautres, par Alba (Ardèche).

7. *Formation des maîtres et Ecole unique*. — 2 secrétaires-rapporteurs. 1 professeur : Reynier, Ecole Normale de Privas (Ardèche); 1 instituteur : Avenas, à Felines (Ardèche).

8. *Cinéma scolaire, Enseignement vivant*. — Secrétaire-rapporteur : Froiuet, à Bar-sur-Loup (Alpes-Maritimes).

9. *Pédagogie socialiste*. — Secrétaire-rapporteur : Salesse Georges, 4, rue de Romainville. Les Lilas (Seine).

10. *Ecole rurale*. — Secrétaire-rapporteur : Freinet, à Bar-sur-Loup (Alpes-Maritimes).

Les camarades qui s'intéressent à la Commission pédagogique sont invités à se mettre en rapport avec les secrétaires-rapporteurs et le secrétaire pédagogique.

Le Secrétaire pédagogique,

Sous-Commission Pédagogique de l'Enseignement vivant

Organisation de la production et de la vente de documents pour l'Enseignement vivant

Durant ces dernières années, un gros effort a été fait par nos camarades de divers départements pour fournir aux maîtres des collections de vues intéressantes, artistiques et bon marché.

Ces initiatives deviennent aujourd'hui assez nombreuses pour que la Commission Pédagogique cherche à en organiser la production et la vente.

Non pas que nous désirions intervenir de quelque façon pour réglementer. Notre rôle est plutôt de coordonner les réalisations et de faciliter à tous nos camarades l'utilisation de ces documents.

Vues géantes : Quelques camarades s'en occupent activement. Nous voudrions servir de liaison entre eux afin de coordonner leurs efforts, et leur demander au besoin les réalisations réclamées par les éducateurs.

Cartes Postales : Un certain nombre de départements ont réalisé des collections très intéressantes que nous voudrions faire connaître. Il nous faut aussi découvrir les lacunes pour stimuler les camarades des départements où rien n'a été fait.

Enfin, l'instituteur qui désire acheter ces documents se trouve en face d'annonces fragmentaires publiées, çà et là, et d'adresses diverses facilement oubliables.

Nous avons pensé qu'un mouvement aussi intéressant, parti de la base, du besoin de tous les instituteurs et de leur désir de réaliser eux-mêmes leurs outils pédagogiques, méritait d'être maintenant coordonné et aidé sur le plan national.

Pour nous permettre cette besogne je prie tous les camarades éditeurs de vues géantes et autres, les camarades et syndicats auteurs de collections de cartes postales, les initiateurs de tous documents pouvant servir à l'enseignement vivant, de me faire parvenir d'urgence un exemplaire de tous leurs travaux.

Nous en dresserons un catalogue général avec indications de prix et références diverses ; et ce catalogue sera porté à la connaissance de tous nos syndicats.

Ce travail de base une fois accompli, nous pourrions préparer un plan de travail à soumettre pour réalisations aux camarades qui s'y intéressent.

Nous ne serons nullement dépositaires ; mais nous pourrions cependant recevoir des commandes de camarades ou de syndicats — commandes que nous nous bornerons à faire livrer par les éditeurs.

Cette coordination ne pourra qu'aider les initiateurs de l'enseignement vivant. Elle sera, de plus, précieuse pour les éducateurs — et c'est, en définitive, pour le seul bien de ceux-ci que nous œuvrons tous.

C. FREINET.

Bar-sur-Loup, Alpes-Maritimes.

P. S. — Je pense qu'en raison de la propagande que nous ferons à leurs collections, les divers éditeurs consentiront à nous envoyer gratuitement un exemplaire de leurs productions. Nous indemniserons cependant les syndicats ou camarades qui ne peuvent pas nous offrir leur collection. Prière de nous en informer.

COMMUNICATION

Cinémathèque Coopérative des films Pathé-Baby

Grâce au dévouement de nos camarades de la Gironde, notre cinémathèque coopérative est enfin debout. Le service des films commencera après Pâques.

Nous avons réuni à ce jour plus de 3.000 francs qui nous permettront de partir avec 250-300 films environ. Ce nombre s'accroîtra très rapidement à mesure que de nombreux camarades viendront se joindre à nous.

L'achat des films, ainsi que le service de prêts sera soigneusement étudié au point de vue pédagogique. Nul doute que nos camarades aient très prochainement satisfaction.

Le prix de location sera de 0 fr. 30 par film de 10 m., port en sus.

Je prie tous les Pathé-Babyistes d'adhérer sans retard à notre Cinémathèque. Pour cela il suffit de verser à mon c/c Marseille 115.03 une action de 50 francs non passible d'intérêt et remboursable. Mais nous demandons aux camarades qui le peuvent de verser 100 francs dont 50 francs constitueront l'action et les 50 autres une obligation passible d'intérêts à 5 o/o.

Je communiquerai les statuts provisoires aux camarades qui m'en feront la demande. Aux vacances prochaines, notre cinémathèque aura terminé sa période d'organisation. Nous la constituerons alors légalement et nous ferons, en Assemblée générale, des statuts définitifs.

C. FREINET.

Bar-sur-Loup (A.-M.)

P.S. — Je crois utile de mentionner que la cinémathèque nationale n'a que des avantages sur les cinémathèques départementales que devraient constituer quelques camarades.

Le port à payer pour les films est le même ; le délai de livraison sensiblement égal. Quelques départements peuvent obtenir la franchise postale ; ils n'y arriveront pas plus facilement que notre coopérative nationale.

Certainement la Cinémathèque coopérative ne dispense pas les classes qui le peuvent de constituer une petite Cinémathèque personnelle. Mais nous vous demandons à tous de vous joindre à nous. Plus nous serons nombreux, plus le choix des films sera grand, plus la location sera avantageuse.

Comme nous n'avons en vue que le profit pédagogique, nous multiplierons autant qu'il sera nécessaire les séries les plus demandées afin que chacun ait satisfaction.

D'ailleurs, c'est de l'effort de tous que pourra sortir l'organisme précieux que nous rêvons.

(Envoyer à BOYAU, à Camblanes (Gironde), toutes suggestions sur le choix des films et l'organisation du service de prêts).

G. F.

VIE PÉDAGOGIQUE

La CORRESPONDANCE INTERSCOLAIRE réalisée par l'imprimerie à l'école

Dans le n° 35 de l'E. E. Jeanne Balanche, remarquant combien la rédaction et la lecture sont arides à l'école primaire, demande qu'on donne enfin à chacune de ces disciplines sa raison d'être essentielle : le besoin et l'utilité.

Et elle en vient à l'idée de la nécessité d'une correspondance interscolaire. Or, la correspondance par lettres particulières présente de graves inconvénients dans nos classes ; et le moindre n'en est pas la cherté des timbres pour une correspondance suivie et régulière.

C'est pourquoi je crois utile de signaler aux camarades que l'expérience tenterait que l'imprimerie à l'école permet de réaliser parfaitement les buts que nous poursuivons : besoin de parler et d'écrire, apprentissage d'une rédaction soignée, lecture intéressante, notions étendues sur la vie dans les autres pays, sur la géographie, sur le travail, etc... Grâce à l'imprimerie, l'échange peut se faire à 0.02 ou 0.15 selon les cas. La dépense pour les envois est ainsi à peu près insignifiante.

Notre groupe a pris une telle extension que l'échange a maintenant son maximum d'intérêt. Personnellement, nous avons pratiqué avec notre camarade DANIEL, de Trégunc (Finistère), un échange dont il est impossible de dire le grand intérêt et les nombreux avantages pédagogiques. Cet échange a marché à merveille, et les deux Livres de vie que nous avons ainsi obtenus convaincraient certainement tous les instituteurs si nous pouvions en faire la publication. Je reviendrai un jour, ici ou ailleurs, sur l'apport original que ces livres, faits par les enfants, et parfaitement à leur mesure, apportent à la pédagogie. C'est un simple appel que je fais aujourd'hui, une sorte de compte rendu rapide après notre troisième année d'expérience.

L'échange régulier — en général tous les deux jours — avec une école a été admirablement complété par l'échange bi-mensuel de tous nos imprimés avec la vingtaine d'écoles correspondantes. En voulez-vous des lectures, et des lectures intéressantes. Il en arrive un stock tous les quinze jours. Et si vous voyiez avec quelle avidité les enfants lisent ces tronçons de vie ! Oui, c'est plus que de la géographie, plus qu'une vulgaire leçon de science ; c'est la vie qui enseigne elle-même à nos enfants combien elle est diverse selon les pays, et qui élargit l'horizon de nos petits villageois.

Une troisième réalisation enfin a créé entre les classes travaillant à l'imprimerie une cohésion et une émulation nouvelles. Depuis avril nous faisons paraître une *Corevue* entièrement imprimée et illustrée par les élèves. Chaque école imprime sa feuille librement (tirage : 125 ex.) et la transmet au camarade qui est chargé de la reliure. Cela a été un vrai succès. Aux camarades qui désirent s'en persuader je serai heureux de pouvoir communiquer un

exemplaire de cette publication.

Voilà n'est-ce pas, qui est considérablement plus riche qu'un simple échange de lettres, que nous pratiquons aussi d'ailleurs. Nous avons échangé avec Trégunc plusieurs paquets de lettres. Les plus petits dessinent pour Trégunc... Les autres s'appliquent à se faire comprendre. Un jour Paul pleure parce que son camarade lui a écrit : « Paul je te dis que tu écris mal... tu es un brouillon... ». Mais aussi Lulu écrit un jour à Trégunc : « Je voudrais bien savoir qui est-ce qui fait des dessins comme ça... ». Nous avons envoyé des oranges, des kakis, des figues, des nèfles. Nous avons reçu du pain noir, des travaux manuels, des images. Oui, nous avons connu dans nos classes la joie profonde qui est presque du délire, n'est-ce pas Daniel ? Et nous avons eu aussi l'application parfaite de l'enfant qui fait un travail utile.

Notre enthousiasme est partagé par tous ceux qui travaillent à l'imprimerie. Informez-vous auprès des camarades de votre département qui ont adopté la technique nouvelle (nous avons aujourd'hui des correspondants un peu partout en France, en Belgique, en Suisse, en Espagne, et bientôt jusqu'en Indo-Chine).

Joignez-vous à nous. Je suis en train de mettre au point une presse spéciale pour nos écoles, dont je vous indiquerai le moyen excessivement simple de fabrication. Trois ou quatre francs de presse, 200 francs de caractères, composeurs, casiers, moins encore pour les camarades qui peuvent fabriquer une partie du matériel. Bref, avec 200 fr., 250 fr. environ chaque école pourra avoir bientôt son imprimerie. C'est peu si on pense que vous pourrez ainsi supprimer quelques manuels horriblement chers, et travailler enfin avec goût dans une classe revivifiée.

Oh ! je ne considère point l'imprimerie à l'école comme une panacée. Je ne cesse de spécifier que l'imprimerie à l'école n'est nullement une méthode ; c'est une technique, un outil, que chacun emploie comme il l'entend, au mieux des intérêts de son école. Notre groupe a une expérience de trois ans que nous mettons à la disposition de tous nos camarades. La coopérative d'entraide que nous avons constituée vous guidera et vous aidera dans vos achats.

Pour nous, nous avons seulement en vue la vulgarisation de cet outil que nous estimons précieux pour l'enseignement. Nous pensons même que l'imprimerie est capable de nous débarrasser de tous les vilains manuels auxquels la Fédération fait une guerre acharnée. Elle peut nous permettre un enseignement adapté et vivant sans que nous devions pour cela payer tribut aux marchands de nouveauté. Ce sera, il me semble, un pas vers la voie nouvelle.

Je suis en mesure de communiquer aux camarades qui m'en feront la demande :

— Nos bulletins mensuels (5 parus à ce jour).

- Des spécimens de nos travaux.
- Un exemplaire de la *Gerbe*.
- Et des instructions leur permettant de fabriquer très facilement la presse eux-mêmes.

(Prière de joindre un timbre pour la correspondance).

C. FREINET.

Bar-sur-Loup (Alpes-Maritimes).

CINÉMATHEQUE COOPÉRATIVE des FILMS PATHÉ-BABY

Nous sommes heureux d'informer les acheteurs de Pathé Baby que l'Etat attribue désormais, pour l'achat d'appareils de modèle réduit, la même subvention que pour les cinémas modèle courant, soit le tiers.

Voilà enfin une injustice réparée ; et cela va permettre aux plus petites communes d'avoir leur appareil de cinéma.

Demandez donc la subvention et profitez de l'occasion pour faire verser par votre commune une action de 50 fr. à notre cinémathèque.

N'oubliez pas surtout que notre cinémathèque fonctionne maintenant. Elle dispose déjà de 350 films soigneusement choisis, qu'elle loue à 0 fr. 30 les dix mètres. Adhérez à la Coopérative en versant 50 ou 100 fr. à *Freinet, Bar-sur-Loup (Alpes-Maritimes)* c/c 115.03, Marseille et écrivez à Boyau, à Camblanes (Gironde), pour le service des films.

C. FREINET.

P. S. — *Le camarade Lavit, à Mios-Lilet (Gironde) désire céder son Pathé-Baby avec magnéto, qu'il est donc l'obligation de remplacer pour cause d'électrification.*

SOUS-COMMISSION de L'ÉCOLE RURALE

Le certificat d'études

Maintenant que voilà les examens du C. E. P. terminés et que nous avons vu, encore une fois, les petits campagnards arriver, éberlués et las, au chef-lieu du canton ; que nous avons entendu la presque unanimité des instituteurs et des hommes politiques reconnaître que cet examen est fort mal compris, qu'allons nous faire ?

L'École rurale est tout entière dominée par le C. E. P. Ce ne sont pas les programmes qui nous gênent dans nos essais d'éducation rationnelle ; on y peut faire entrer à peu près tout ce qu'on veut. Mais bien plus tyrannique est ce maudit

examen qui oblige au bourrage de crânes intensif pendant les derniers mois, sinon au cours de toute la scolarité.

Nous expérimentierions un enseignement surtout éducatif : nous voudrions former, en l'enfant, l'homme et le citoyen ; nous désirerions faire entrer un peu d'air nouveau dans nos écoles. Mais le C. E. P. est là, conçu selon des principes surannés, qui ne contrôle qu'un savoir de mots, qu'une pratique purement scolaire. Et il faut tout sacrifier.

Il ne s'agit pas de savoir si le C. E. P. actuel est donné aux plus intelligents, si ce sont vraiment les incapables qui échouent — ce qui en gros, est la réalité. Mais nos élèves intelligents sont ordinairement aussi ceux qui se prêtent le mieux au travail livresque, au bourrage de crânes. Rien d'étonnant qu'ils réussissent. Mais alors que l'école devrait faire épanouir leurs facultés, elle a, en vue de l'examen, fait de l'abêtissement.

Nous devons réagir.

•••

Je pose aujourd'hui à tous les camarades que cette étude intéresse en ces questions :

1° Croyez-vous que le C. E. P. doit subsister dans nos campagnes ?

2° Quels sont les principaux griefs que parents, maîtres et élèves font au C. E. P. tel qu'il est compris de nos jours ?

3° Quel seraient, à votre avis, les modifications qu'on pourrait y apporter :

a) *Fond* : quelles sont les matières qui devraient être supprimées ; celles qui devraient être ajoutées ?

b) *Forme* : Quelles pourraient être la forme de l'examen, la notation des épreuves ? Quel emploi pourrait-on faire des tests ? etc.

Cette question du C. E. P. est d'une importance primordiale à l'école rurale. Il faudrait que la Commission soit l'an prochain en mesure de mener une campagne ordonnée et sérieuse pour la modification de cet examen.

Camarades ruraux, réfléchissez longuement à la question et mettez-vous en rapports, pour le travail pratique à faire, avec

C. FREINET.

(Bar-sur-Loup (A.-M.).)

1927 - 1928

VIE LITTÉRAIRE

LES INFRACTEURS

On l'arrêta dans une station : il volait les marchandes de vivres. Il accepta galement l'arrestation, comme s'il y était déjà habitué. Il cligna même de l'œil vers l'homme gris au fusil et lui demanda :

— Où me mèneras-tu, camarade, à Wtcheka ou à Goubtcheka ?

L'homme au fusil en cracha de dépit.

— Quel matois ! Il a tout vu, ma foi, se dit-il.

On le mena d'abord à Wtcheka, puis à Goubtcheka.

A Goubtcheka, il restait tranquillement assis par terre, en attendant son tour. A l'interrogatoire il répondit galement et de bonne grâce :

— Comment te nommes-tu ?

— Grigori Ivanovitch Peskoff...

— De quel gouvernement es-tu ? lui demanda dédaigneusement et presque indistinctement le commandant.

— De loin... Je n'en retrouverais même plus le chemin... D'Ivanovo-Vosnesensky...

— Comment, tu t'es trouvé en Sibérie ?

— Est-ce la Sibérie ? J'ai été bien plus loin encore...

Et, ce disant, il regardait fièrement tous les assistants.

— Quel diable t'a amené ici, d'Ivanovo-Vosnesensky ?

Il répondit d'un air sérieux et posé :

— Ce n'est pas le diable... c'est le train.

Pour toute réponse au rire général des soldats et à l'homme dont la plume grinçait sur le papier, il cracha fortement.

— On m'a fait venir par le train... Les Américains, m'a-t-on dit... On a amené ici à la campagne les enfants de Pétrograd avec leurs instituteurs... Il paraît que la « Croix-Rouge » s'en est chargée. Mais ce n'est pas mon affaire... Bref, ce sont les Américains. Peut-être Lénine les a-t-il payés pour cela ?

Mais juste à ce moment survint Koltchak... Les uns s'enfuirent ; d'autres moururent ; moi, on me mit à l'orphelinat et de là je me suis sauvé à la campagne.

— Et qu'as-tu fait à la campagne ?

— J'ai été en condition chez un prêtre... Tout maigre que je paraisse, frère, je sais bien travailler...

— T'étais-tu engagé dans l'armée de Koltchak ?

— Oui, mais je me suis enfui plus tard.

— Et pourquoi t'étais-tu engagé ?

— Lorsque les rouges arrivèrent, tous s'enfuirent, et je suivis... Personne ne fit attention à moi : je me fis volontaire.

— Pourquoi donc t'étais-tu sauvé des rouges ? Avais-tu peur ?

— Si j'avais peur ? Quelle peur ? Moi-même je suis rouge... Seulement tout le monde s'enfuyait, et moi je fis comme les autres.

De nouveau les soldats éclatèrent de rire. Irrité, le commandant les fit taire et leur ordonna :

— Fouillez-le !

L'enfant les laissa faire avec sa même bonne grâce. D'un geste coutumier, il leva ses deux bras. Dans le visage jaune de l'enfant, les grands yeux gris brillaient galement, et, pareils aux taches claires du soleil, ils embellissaient tout le petit visage froissé et la tête ébouriffée couleur de vieille paille et toute pouilleuse.

On saisit sur lui une somme d'argent importante, un petit registre obituaire à reliure d'argent, une livre de thé et, dans le havresac, plusieurs archines d'étoffe.

— Où as-tu pris cet argent ?

— J'en ai volé une partie ; l'autre je l'ai gagnée dans le commerce.

— Que vendais-tu ?

— Des cigarettes, des cigares, des choses...

— En voilà un malin ! s'étonnait le commandant. Où sont tes parents ?

— Mon père est mort dans la guerre contre l'Allemagne, et ma mère a eu d'autres enfants. Avec ces nouveaux enfants elle est partie chercher du pain... Elle m'a mis dans le train américain !...

De nouveau, le rayonnement clair de ses yeux rencontra le regard terne du commandant. Celui-ci hocha la tête, ce qui voulait dire : « il est perdu ce petit ! » ; mais l'éclat des yeux de Grigori l'arrêta, il sourit et se gratta le menton.

— Que faisais-tu chez Koltchak ?

— Rien. Je m'inscrivis et m'enfuis ensuite...

— Tu es donc du parti rouge ?

— Rouge, oui ! Permettez que j'allume une cigarette !

— Il fallait te battre puisque tu fumes... Eh bien ! fume... Quel âge as-tu ?

— Je vais sur mes 14 ans depuis la St Grigori...

— Tu connais donc les saints ? Pourquoi as-tu ce registre obituaire ?

— J'y ai inscrit le nom de mon père... Il le saura au ciel et sera plus tranquille... Ma mère l'a oublié, mais Grichka se souvient de lui...

— Crois-tu qu'il soit au ciel ?

— Où donc ! L'âme doit-elle vagabonder quelque part quand elle est sortie du corps ?

Le commandant devint à nouveau morne :

— Eh bien ! Cela suffit ! On est obligé de te garder...

— En prison ! Soit ! On nourrit mal chez vous. Cela ne fait rien ; on s'y résigne toujours... Au revoir !

On se souvint longtemps de Grichka à Tcheka.

• • •

Bientôt après, la commission de surveillance des mineurs le manda auprès d'elle.

Il trouva cette commission bien pire que Tcheka. Là, tout le monde était gai, on blaguait... Ici, tous le plaignirent et le docteur le tortura longuement.

Mais qu'avait-il donc à tant se démener, ce docteur ? Il mesura dans tous les sens sa tête et ses doigts.

Et bien plus mauvais encore cet examen de son corps nu. On l'a pourtant bien lavé au bain ; mais le docteur l'examinait tellement que Grichka commença à se sentir sale. Puis il l'interrogeait sur les choses gênantes ; et bien maladroitement ! Grichka a vu bien des choses ; lui-même a fait des polissonneries... Mais il ne faut pas en parler ; le souvenir en est dégoûtant. Quand il quitta le docteur, son visage était rouge et ses yeux comme ternis. L'homme à lunettes avait rouvert une plaie.

Le soir, au milieu des autres « infracteurs mineurs », il redevint gai, il apprécia la nourriture :

— Ce n'est pas comme à la cuisine soviétique : du lait, du gruau sucré, de la viande dans la soupe !... Soit !

Mais la nuit fut plus triste. Les garçons faisaient du tapage et le surveillant criait pour les faire taire... Cet homme ressemblait au docteur... En quoi ? Grichka ne le savait point.

Grichka resta longtemps sans dormir :

— Mais qu'ai-je donc ? J'ai perdu l'habitude de l'oreiller... il me gêne...

Et, toute la nuit, à peine assoupi, il fut dans l'angoisse.

Il rêvait à sa mère. Elle lui peignait les cheveux en disant :

— « Tu deviens grand, mon fils ! quand tu seras tout-à-fait homme tu gagneras de l'argent pour que se reposent tes parents... Mon chéri ! » Et elle l'embrassait...

C'est drôle ! ses yeux sont ouverts : la lampe éclaire le plafond... Il sait que c'est l'Asile... Et point de mère ! Pourtant, il sent encore le baiser sur sa joue. Il a envie de pleurer. Mais, comme un homme, il retient ses larmes, soupire, et se retourne de l'autre côté.

C'est alors le docteur qu'il revoit ; et tous les mauvais souvenirs qu'il avait évoqués. Et de nouveau l'angoisse le tient... Il voudrait dire son « Pater », mais ne s'en souvient plus ; d'autres prières, mais il n'en connaît pas !

Il souffrit ainsi durant toute la longue nuit. Les jours se suivirent. On n'était pas mal, mais on s'ennuyait beaucoup.

Le matin, on les faisait déjeuner, puis on les menait dans une grande salle. Parfois, on lisait une histoire morale : un garçon était bon ; l'autre mauvais. Grichka aurait volontiers donné une claque à celui qui était bon !

Les institutrices se promenaient dans la salle :

— Enfants, allons jouer et chanter !... Mettez-vous en cercle !

Ce qu'on faisait, les fillettes et les garçons ensemble. Les fillettes mimaient et chantaient toujours les mêmes airs : *La Chanson du sapin et du lapin*. Ou bien elles levaient leurs mains d'une manière, puis de l'autre, inclinaient la tête d'un côté, puis de l'autre, et chantaient : « Là où les saules plient... ».

C'était amusant pour commencer, puis cela devenait monotone... La tête n'est pas une girouette ! On la hoche un peu, puis cela vous ennuie... Le mieux, c'était *l'Internationale*, un beau chant, incompréhensible !

Cela vous donnait des airs d'homme ; ce n'était pas comme cette chanson du pin et du lapin !

— Debout ! les damnés de la terre !...

Ceci est bien, mais devient ennuyeux aussi. On ordonne de le chanter tous les jours. Grichka chanterait volontiers, il en avait envie.

Tout de même il frappe, pour *l'Internationale*, sur la figure de Georges. Georges est un fils de bourgeois ; sa tante lui apporte des pâtés.

Une fois, Georges dit :

— Il faut chanter : Debout les juifs et les petits juifs !

Grichka, étant du parti rouge, sait bien que les juifs sont des hommes. Mais il sait aussi que, par les juifs, on essaye d'atteindre les Soviets. Donc il frappa sur la figure de Georges, et ainsi défendit les Soviets. Depuis lors, les surveillants. Sina et Konstantin Ivanovitch le désignèrent comme brigand.

Et lorsqu'un jour fut volé du linge on fit l'interrogatoire des trois qui étaient réputés « voleurs ».

Aussi Grichka s'étonnait-il :

— Têtes carrées ! Je n'ai pas besoin de voler ici ; on me nourrit assez bien. Quoi ? Des voleurs ! Toi-même tu volerais si tu n'avais rien à manger... Quand je m'enfuierai, je volerai...

Car l'idée de s'enfuir l'obsédait.

C'était trop ennuyeux de vivre ainsi. On avait promis d'enseigner les métiers et on n'enseignait rien. On disait qu'il n'y avait pas d'outils.

On était las de faire toujours ces mêmes découpages en papier. Tout ce qu'il avait découpé, Grichka le colla dans le cabinet, et signa en bas :

— « C'est ta place ici, pour soulager l'homme, Grigori Pescoff ».

Et habituellement il écrivait mal, de travers : là il écrivit très lisiblement.

A partir de ce jour, les surveillants le prirent en grippe. Il s'en souciait peu, du reste.

(A suivre).

L. SEIFOUKINA.

(Traduit du russe par Valentine DRONINE et C. FREINERT).

VIE LITTÉRAIRE

LES INFRACTEURS

(Suite)

Ce roux Konstantin Ivanovitch n'aimait qu'à jouer de la guitare et faire de la photographie. Il photographia tout le monde.

Le faux ! le méchant ! Il n'osait pas battre, mais il piquait avec ses yeux comme un serpent. Il fumait dans les embrasures des fenêtres et disait aux garçons :

— L'homme raisonnable ne doit pas fumer !

Ne pas fumer, c'est si simple ! Grichka a tant fumé que maintenant il n'en a même plus envie ! Mais quand Konstantin Ivanovitch commence son discours à propos du tabac, quand il cherche à flâner, puis à interroger le coupable, alors le désir lui vient de fumer une cigarette !

La surveillante Sina nous appelait tous « chéris », mais nous fatiguait sans le vouloir. Elle lassait l'âme par ses discours.

— Ce n'est pas bien, chéri ! On t'a recueilli, on t'a vêtu ; il faut être reconnaissant, chéri ! Il faut boutonner complètement tes habits et peigner tes cheveux. Tu es grand. Veux-tu que je te lise une page !... Dessine quelque chose...

La sorcière de miel !... Elle embêtait trop aussi avec ses enquêtes.

Tous les jours les enfants devaient écrire ce qu'ils aimaient, ce qu'ils n'aimaient pas, ce qu'ils voulaient et ce qu'ils ne voulaient pas, quels livres leur plaisaient...

Ce fut une occasion de plus pour Grichka de mécontenter la surveillante. Un jour, il ne répondit à aucune question, et se contenta d'écrire :

— Je n'aime pas les enquêtes et je ne les veux pas !

La surveillante pâlit ; elle grimaça ses lèvres en moue, sourit doucement et dit distinctement, mais tout bas :

— Je ne t'aime pas ! Quel petit tête !

— Peu m'importe que tu m'aimes ou non ! Aime ton Georges : celui-là boutonne tous ses boutons, aligne bien les feuilles et réponds comme on l'exige à toutes les questions. Mais dès que la surveillante tourne le dos il fait de vilains gestes impudiques.

Les fillettes étaient toutes désagréables. Elles imitaient la surveillante Sina et s'évertuaient à parler comme elle d'une voix flûtée ; elles aimaient à flatter. En cachette, elles se conduisaient mal avec les garçons. Seule, l'une d'entre elle lui paraissait assez bonne. Elle chantait des airs tristes et aimait à lire. Elle était blanche comme de la cire et crachait souvent. Malade ? Grichka ne lui parlait pas non plus. Il a assez vu toutes ces filles et ne les aime pas.

Tout lui devint insupportable : les dortoirs avec leurs couvertures uniformes, et le réfectoire avec toujours les mêmes tables.

S'enfuir ! !

L'asile se trouvait dans un monastère en-

touré de grands murs. Une sentinelle gardait la porte.

Grichka se disait :

— C'est juste ! Nous sommes des infracteurs. C'est écrit ainsi : *les infracteurs mineurs*. Trop grave ! En langage simple, cela veut dire : voleurs, forçats — en sarrau — les infracteurs !...

Ce mot lui plaisait autant que l'*Internationale*. Grichka en était fier, comme de la sentinelle qui veillait à la porte.

Mais en ce moment, la sentinelle le gênait, car il voulait s'évader.

Le printemps vint.

On sort, et l'angoisse s'empare de l'âme. Les narines tremblent comme celles d'un chien et le désir de s'enfuir en devient plus fort.

Le soleil est beau et chauffe bien. La neige est devenue molle. On y a creusé de petits canaux dans lesquels on sent frémir l'eau recouverte d'une glace mince.

Le traîneau, sur le chemin, ne craque plus, mais grince. Le cheval fait avec ses sabots non pas des *stok-stok*, mais des *tchvak-tchvak* !

Les branches des arbres sont nues, minces et joyeuses.

En automne les feuilles jaunes et mortes tremblaient sur les arbres ; en hiver la neige couvrait les branches.

Maintenant, les arbres se sont débarrassés de tout, et propres et droits, respirent l'air pur.

Dehors, les garçons célèbrent le printemps par leurs cris perçants.

Oh ! quel désir fou vous vient de s'enfuir ! Il est bon de jouer librement dans la cour. Mais le charme disparaît si le maître s'en mêle.

Donnant sur la même cour, dans le petit logement qu'on leur avait laissé, habitaient des religieuses.

Le matin et le soir la cloche sonnait tristement. Des ombres noires sortaient et se coulaient vers l'église qui se trouvait au coin de la cour, et dont la porte principale donnait sur la rue. Les religieuses venaient s'asseoir, vieilles et jeunes, toutes immobiles.

Mais le jour, elles se démenaient dans la cour ou à la boulangerie. Elles ressemblaient alors aux femmes vivantes, se querellaient avec les enfants et criaient.

Les enfants les contrefaisaient ; ils crachaient dans leur puits. Une fois même ils ouvrirent la porte de l'église et crièrent : Lénine ! Trostky ! Sovnarkom !

Les religieuses se plaignirent à Goubono. Depuis lors ce fut la guerre. La vie redevint gaie !

L. SEÏFOULINA.

(Traduit du russe par Valentine DROMINE et C. FRAÏKBT).

VIE LITTÉRAIRE

LES INFRACTEURS

II

Le printemps buvait la neige avidement. On ouvrit la porte de l'église. L'air ravivait la voûte sombre. Il y entra ivre et libre et sortait avec des pleurs tristes de Carême.

Les religieuses circulaient toujours comme des ombres. Elles criaient encore plus à Dieu leur délire de repentance.

Ces ombres silencieuses et noires sur le fond clair du printemps, les chants du carême, le bruit inquiétant de la rue printanière, troublaient Gritchka.

Mais les surveillants étaient contents : Gritchka obéissait à toutes les prescriptions et restait tranquillement assis des heures entières.

Ses yeux devenaient vides.

Pourtant Gritchka vivait en lui-même. Il se réveillait la nuit et songeait à la liberté. Mais il était difficile de s'évader.

Six jeunes gens volèrent la supérieure et s'enfuirent. On les rattrapa... Ils se révol-

tèrent. Des hommes presque : les moustaches commençaient à pousser... On les mit aux travaux de camps.

Depuis on surveilla plus sévèrement les autres. On mit encore une sentinelle, un agent de la Tcheka et quelques surveillants. Mais l'occasion aida.



La guerre des enfants avec les religieuses s'envenimait.

Dans le triste cours des jours, les querelles avec les sœurs étaient comme des points lumineux. On vivait d'elles, dans cette détention obsédante et désambrée.

Pour comble, la prison s'accrut de 50 détenus.

Pour les loger, il fallut faire déménager les religieuses. On vida, pour elles, une grande maison à deux étages derrière la rivière tout près de l'extrémité de la ville.

On leur offrit le déménagement : les religieuses l'acceptèrent avec résignation. Elles demandèrent seulement la permission de se servir de l'église.

Mais en cachette, chacune d'elles exhala sa plainte.

Et le matin, les chariots de paysans s'arrêtaient à distance des murs du monastère. Des paysans et des paysannes passaient, d'un air coupable, devant la porte cochère. Ils parlaient à la sentinelle d'une voix affable et sollicitieuse ; puis ils glissaient sous le porche.

La cour les surprenait par les résonnances d'une agitation nouvelle et étrangère.

Des mots : « camarade ! », « detdom ! », « infracteur ! » sonnaient dans l'air. La vie centenaire du monastère se cachait craintivement.

Passant devant les enfants criards ou silencieux, aux yeux questionneurs, ces paysans se dirigeaient vers les petites maisons du fond.

C'est à ces paysans qui donnaient l'aumône en cachette que les religieuses se plaignaient habilement.

On répandit des papiers que la supérieure signalait : Une fidèle de la paroisse — une ouvrière du Monastère...

Dans des réunions de croyants à l'église, la religieuse disait : Tout gouvernement vient de Dieu !

Pourtant, à une de ses connaissances, le laïque Astafieff, qui possédait autrefois deux cinémas et donnait régulièrement au monastère, et qui, à ce moment-là servait dans l'Union sans oublier Dieu, elle dit :

— On vous délirait de vos devoirs envers Dieu !

Des messagères coururent par les maisons où l'on croit encore en Dieu :

— On fait évacuer les religieuses !...

— On installera un théâtre au monastère !...

— On enlève les ornements de nos icônes !

— On emporte au président de la Tcheka tout ce qu'on peut arracher aux autels.

— On torturera notre Révérende Mère à Tcheka !

Et la nouvelle, ailée, vola de maison en maison, sur la place, devant le monastère.

Le jour du déménagement les paysans se signaient avec épouvante.

Une paysanne qui vendait des choux n'avait pas été payée intégralement par un acheteur. Tout en soupirant, elle entrecoupa ses prières de jurons divers :

— « Sainte Vierge !... que le choléra les emporte !... En me donnant une partie de l'argent il est parti... Epouvantail ! Race de juifs !... »

Saint Nicolas !... Les prières les gênent, paraît-il... Nos femmes du bon Dieu, ces mères révérendes, où iront-elles à présent... Que la montagne vous tombe dessus, antéchrists !...

Et voilà ! A peine l'ai-je aperçu qu'il a disparu... Je me souviens de ta figure avec tes yeux à fleurs de tête... Reparaît donc une autre fois, fils de chien !... »

Les paysans mirent leurs chariots à la disposition des religieuses. On ouvrit la porte cochère que les sentinelles encadrèrent.

La nouvelle du départ, transmise comme par un fil secret, se répandit aussitôt.

Et la foule bigarrée se massa devant le monastère.

La mère Estolie jeta un regard perçant du

dessous de sa capote noire et s'arrêta, grande, raide, grave, sous la porte cochère. Elle se tourna vers l'icône posée au-dessus de la porte et se prosterna.

Les paysannes commencèrent à pleurnicher...

La supérieure fit de cérémonieuses genuflexions des quatre côtés. Son image ressemblait à une ancienne image sainte... Les autres religieuses l'imitèrent.

Dans l'air bleu du printemps, ces silhouettes noires faisaient naître la tristesse.

Une femme se précipita vers les religieuses en criant :

— Nos mères ! nos religieuses !... Pardonnez-nous, au nom de Dieu !...

Une autre cria plus fort encore :

— Où donc vous chasse-t-on, de la Maison de Dieu ?

Une troisième se jeta résolument aux pieds du cheval de la supérieure :

— Ne nous accusez pas ! Ne vous en plaignez pas à Dieu !

Toutes pleuraient en criant. Des dizaines de voix plaintives résonnaient dans l'air.

Les passants accoururent :

Un cavalier arrêta son cheval tout court et resta bouche bée. La marchande Filatiff quitta sa voiture aux pâtés et se précipita sur le soldat.

— Pourquoi vous moquez vous de la religion chrétienne !

La foule s'émut. Des cris de femmes s'élevèrent.

Les hommes grondèrent :

— Nous ne laisserons pas piller le monastère !...

— En quoi vous gênent nos religieuses ?...

— A qui touchent-elles ?

Un instituteur grisonnant directeur d'une ancienne école cléricale, se glissa vers les chariots. D'un cri frissonnant de vieillard, il dit :

— La liberté des cultes, où est-elle ? La liberté des cultes, jadis accordée par le gouvernement, où est-elle ?

Ce cri fouetta la foule.

— Plus de droits !...

— Il faut nous plaindre à Lénine !...

— C'est le bon plaisir des autorités locales !...

— Apostats ! Vous n'avez mis personne dans la synagogue !

— Juifs ! Judas !...

— Vous n'avez pas occupé ni l'église catholique ni la mosquée !...

— Vous avez mis des va-nu-pieds dans notre couvent orthodoxe !...

Sur ces entrefaites, nos jeunes « va-nu-pieds » se répandaient bruyamment dans la cour. Ils observaient tout ce monde avec de grands yeux ronds. Mais Grichka en oublia son angoisse et son désir d'évasion. Les yeux gris brillaient et sa tête tournait et retournait impétueusement.

(A suivre).

L. SIFOUINA.

(Traduit du russe par Valentine DROBINE et C. FREINET).



La Russie révolutionnaire est notre patrie pédagogique

En ces jours d'anniversaire où la pensée de tant de prolétaires va vers la Russie révolutionnaire, vivante malgré tout, il est bon que les éducateurs disent aussi leur attachement au premier gouvernement prolétarien.

La Russie révolutionnaire n'a pas déçu les espoirs des pédagogues d'avant-garde. Et ce n'est pas peu dire! Lorsque, il y a cinq ou six ans, nous lisions avec avidité les premiers rapports sur l'activité scolaire russe; lorsque Magdeleine Marx nous apportait son livre plein d'enthousiasme idéal, nous sentions bien que naissait là-bas une pédagogie que nous avions peut-être entrevue, mais dont la réalisation nous éblouissait.

Puis les rapports plus suivis, les premières publications de l'*Internationale des Travailleurs de l'Enseignement*, le voyage en U.R.S.S. de quelques instituteurs français, nous permirent de mieux juger l'activité pédagogique révolutionnaire. La publication notamment des *Nouveaux programmes scolaires russes* marque une époque. Le ministère français venait de publier ses excellentes instructions ministérielles concernant les programmes de 1923. Et l'on peut voir la différence: ici, un beau verbiage, qui reste verbiage impuissant à influencer la réalité scolaire; là-bas, organisation méthodique de l'action de l'École dans un régime qui sert le prolétariat.

J'espère que nul pédagogue, à ce jour, n'oserait contester la portée mondiale de l'effort pédagogique russe. Il est, sur une immense échelle, la tentative la plus honnête qui ait jamais été faite pour élever le peuple. Tentative honnête, dis-je; c'est-à-dire tentative qui n'avait pas pour but le triomphe d'un parti, mais le triomphe, l'élévation de la classe prolétarienne.

La révolution n'est pas arrivée avec une théorie pédagogique pré-établie. Ou plutôt, sa seule théorie était que l'éducation doit servir et élever le peuple. Et tous les pédagogues qui travaillent dans ce sens ont toujours été, et sont encore, bien accueillis et largement aidés en Russie. Essais anarchistes, écoles idéales, écoles purement professionnelles, ont fonctionné longtemps comme champs d'expérience. La Russie cherchait sa voie; elle est sur le point de l'avoir trouvée. L'école russe du travail prend forme; on s'y dégage entièrement des pratiques, des horaires, des mé-

thodes bourgeoises; on tâche de réunir au maximum l'école à la vie, de faire vivre l'école par le milieu social qu'elle doit servir avant tout.

En face de ce mouvement de réalisation, comme elle nous paraît étiquée et morte, et sans but social, l'école française émasculée! Mais l'évolution de la pédagogie russe nous aide cependant à espérer. Que nous parlions d'organisation scolaire, de programmes, de centres d'intérêt, de méthodes diverses, nous avons aujourd'hui un guide: dans un vaste pays révolutionnaire, nos théories peuvent être passées au crible de l'expérience; nos méthodes seront mises à l'épreuve de l'école populaire. Et nous pouvons être certain que surnagera seulement ce qui, dans la pédagogie bourgeoise, est vraiment utile à l'école du peuple.

Je ne veux entrer aujourd'hui dans aucun des détails de réalisation. Nous répétons encore une fois que nous savons combien l'organisation scolaire russe est loin de l'idéal. Qu'on nous dise: il y a en Russie telle proportion d'illettrés; dans telle école, les conditions de logement sont déplorables; tel autre groupe est surpeuplé, etc... Nous répondrons avec nos camarades russes: nous le savons; et cela prouve seulement qu'il y a encore beaucoup à faire.

Mais les Russes ont une ferme volonté d'éducation, et ils envisagent l'avenir avec une confiance étonnante. Quand nous parlons de ce qu'on pourrait faire en pédagogie dans les régimes capitalistes, nous parlons toujours au conditionnel. Dans la Russie révolutionnaire, les éducateurs parlent calmement au futur. Mais ils ont davantage l'expérience des réalisations et ne comprendraient pas notre impatience quand on a tout l'avenir devant soi.

A l'exemple de nos camarades, nous devons être confiants dans la Russie révolutionnaire. Tant que la Russie fera, pour l'éducation du peuple, l'immense effort qui n'a pas cessé de croître depuis dix ans, elle est sur la bonne voie.

L'étouffement du premier gouvernement prolétarien serait un désastre pour le mouvement ouvrier. Pour nous éducateurs il le serait plus encore. La mort de la Russie révolutionnaire serait le retour à la nuit capitaliste, le retour à l'effort sans foi et sans espoir. Le monde a besoin actuellement du renouveau pédagogique russe.

A l'occasion de son dixième anniversaire, les éducateurs seront fiers de saluer, en la Russie révolutionnaire, leur patrie pédagogique.

G. FREINET.

VIE LITTÉRAIRE

LES INFRACTEURS

(Suite)

C'est à mourir de rire ! Les femmes crient ; les hommes ont le visage congestionné !

Les religieuses, pareilles à des poupées noires à ressort, font des révérences par-ci, par-là :

Grichka aspira fortement le grand air belliqueux, et cria d'une voix excitée :

— Canailles à queue noire !

Les femmes répondirent en un concert sauvage :

— Ce petit chien se moque des mères révérendes !...

— Il injurie grossièrement nos prieuses !...

On aurait écrasé Grichka si la sentinelle ne l'eut pris au collet pour le déposer résolument derrière elle, contre le mur du monastère.

La sentinelle, jusque-là absorbée par la révolte, se remit tout à coup. Une autre sentinelle se rendit dans la cour et cria :

— Téléphonnez ! Il nous faut un détachement !

Mais le bruit s'était déjà répandu dans la ville. Les cavaliers brûlaient le pavé de toutes parts.

— Dispersez-vous !

— Les citoyens qui ne sont pas du monastère, en arrière !

— En arrière !

Une religieuse poussa un cri et tomba à terre. Un cavalier vint à elle.

— Mettez la religieuse sur le chariot...

Citoyenne la supérieure, je vous prie de monter aussi sur ce chariot... Aidez-la !... Accompagnez-la !...

Un vitrier farceur, qui se trouvait dans la foule, dit :

— Quel galant homme que ce militaire !

On reprit vivement :

— Ha ! ha ! ha ! Les religieuses aiment aussi les cavaliers !

— Elles veulent se promener avec des galants ! Ha ! ha ! ha ! ha !...

— Sales diables ! Maudits ! Fermez vos g... ! Nos pauvres mères, nos protectrices !

— Hi...i...i ! Crie encore un peu, commère ! Je te donnerai une dizaine de roubles soviétiques !

— Effronté ! Chien maudit !...

— Ne jurez pas ainsi, je vous prie ! Allons, Marie !...

— Ha ! ha ! ha ! « Allons Marie » ! Fi donc ! Ta jupe tombe avec sa poche !... Demoiselle !...

— Regardez-donc ! Les religieuses emportent leurs biens !...

— Oh ! les canailles ! Elles ne sont sorties qu'avec de petits paquets... Les pauvresses ! Mais les grandes caisses viennent derrière !

— On a trouvé une marmite pleine d'or chez la supérieure !

— Et 100 archines d'étoffe !

— En voilà des martyres ! Pensez donc !
— Et on ne les met pas à la rue ! Prier et jeûner, elles peuvent tout aussi bien le faire là où on les met, n'est-ce pas, Baïle ?
— Moi communiste, Goubispolkom, j'approuve cette décision.
— Moi, je ne suis pas communiste, mais je la comprends.

Pas de place pour les enfants !
— Certainement ! Doivent-ils crever dans la rue ?
— Des orphelins ! Par exemple ! Faudrait-il les jeter à l'eau ?

.....
— Citoyens, en arrière ! Dispersez-vous !
Les religieuses soulevaient leurs jupes et reprenaient leurs effets d'un air effaré. Leur auréole d'image sainte disparut complètement.

La foule grondait... L'intérêt pour les religieuses s'éteignit.
Grichka s'éloigna doucement du mur, et se glissa dans la foule.

III

Une fois, dans une station, un homme racontait sa vie, et combien il avait vagabondé dans différentes contrées. Il disait : « Ma destinée est trop inquiétante ». A ce moment-là, Grichka éclata de rire, mais il n'y comprit rien.

Maintenant, il se souvient de ce mot et se dit lui aussi : « Ma destinée est trop inquiétante ».

En ce moment-ci, par exemple, les gars du monastère mangent des « bouter-brott » avec du thé, et lui marche dans la rue en écoutant les grouillements de son ventre affamé. Pourtant, il ne veut plus rentrer !

Mais le ventre n'est point accommodant ; il patiente bien un jour, deux, mais il nous torturerait.

Pourtant les vivres sont tous engloutis. Ils sont six qui se cachent dans le cimetière. Grichka a rencontré les cinq autres qui ont volé le dépôt de Goubono et se sont évadés de l'asile.

Ils ont choisi le cimetière pour logement. Les autres avaient de l'argent. Grichka, lui, vendit sa chemise et ses pantalons. Le paletot qu'on lui avait donné à l'asile, il l'échangea contre un autre plus usé.

Mais ils ont tout dépensé.
Le jour, ils mendient sans peur. Qui les chercherait ?

Mais aujourd'hui, c'est une mauvaise journée pour Grichka. Il s'est placé devant une cuisine soviétique, mais personne ne lui a donné de carte. Dans la cuisine enfantine, où l'on donne parfois à manger ce qui reste dans les assiettes, on l'a chassé... On attendait l'Inspection ouvrière et paysanne !...

Il frappe à la porte d'une maison.
— Donnez-moi quelque chose, au nom du Christ !

Pas de chance ! Le père a été tué à la guerre ; la mère est morte de la typhoïde.

On le prend au collet :
— Va-t-en demander l'aumône à tes commissaires... Ils vous ont multipliés ; c'est à eux de vous nourrir...

Grichka s'étonne :

— Ce ne sont pas des commissaires qui nous ont mis au monde, mais bien des pères et des mères. Ceux-ci nous ont seulement abandonnés aux commissaires.

Mais, du reste, il est bien difficile de persuader les gens de cette réalité.

Pourtant la faim tenaille... On ferme les cuisines... Quelle malchance !

De dépit, Grichka donne un coup sur l'oreille à un petit Bachkir qui stationnait aussi devant la cuisine. Celui-ci, très adroit, riposte par un coup dans le ventre. Grichka étouffe un cri, se remet lentement de sa douleur et poursuit son chemin.

— Camarade, donne un morceau de pain.
— Ote-toi du chemin ! Comme ils sont nombreux ! Et la mort ne les emporte pas !

— En voilà un avaré !
Un garçon vendait des cigarettes. Il s'approche de lui.

— Combien la dizaine ?
— Va-t-en, voyons ; les cigarettes ne sont pas pour toi.

Grichka cligna de l'œil :
— Impertinent ! Est-ce que je n'ai pas dix mille roubles ?

— Toi, dix mille roubles ? menteur ! Montre-les donc !

— Inutile de les montrer à tous. J'en ai peut-être beaucoup plus encore !

— Tu les as eus, mais ils n'y sont plus. Passe donc où je te cogne sur la « gueule » !

— Essaie !...
— J'essaierai !
— E-sale seulement !...

Ils se mettent en posture de bataille. Juste à ce moment, une dame survient.

— Qu'est-ce donc ? Tu fais du commerce, petit ?

Celui-ci, une boîte de cigarettes à la main, lui propose ingénument :

— De la meilleure qualité ! Combien en voulez-vous ?... Une dizaine ?...

La dame le saisit par la manche :
— Allons ! au poste ! N'as-tu pas lu l'arrêté sur la spéculation enfantine ? Tu es illettré ? Allons voir tes parents !

Le garçon résiste ; elle le tire.
Grichka s'enfuit.

Il avait failli se mêler d'une affaire ! Bienheureux encore que la dame fût maladroite : elle aurait bien emmené les deux !

•••

Quelle triste journée !
Déjà, le jour tombe ; le ciel devient triste. Il ne reste au couchant qu'une clarté rose et gaie, mais qui ne réchauffe pas.

Les gens se hâtent de rentrer à la maison. Le vent siffle plus fort... Grichka trébuche. Rien à faire pourtant : il se dirige lentement vers le cimetière qui se trouve dans les terrains vagues entre la gare et la ville. Ce cimetière est entouré de hauts murs de pierre, mais la porte ne ferme pas.

Les arbres y gémissent. Par-ci, par-là, persistent quelques taches de neige. Les nuits sont fraîches, mais il fait plus chaud dans un trou au coin des murs. Deux fois même

ils ont osé faire du feu ; mais c'est risqué car on pourrait les découvrir.

Grichka venait en soupirant, mais la gaité l'y attendait. Les gars avaient fait la chasse à la nourriture et ils avaient réservé la part de Grichka.

(A suivre). L. SEÏFOULINA.
(Traduit du russe par Valentine DRONINE et C. FREINET)

NOTES DE PÉDAGOGIE NOUVELLE RÉVOLUTIONNAIRE

Une institutrice de talent, collaboratrice à divers journaux pédagogiques capitalistes, m'écrivait récemment ne pas comprendre du tout ce que nous entendons par « pédagogie révolutionnaire ». Sa tâche, disait-elle, est de préparer l'enfant pour le milieu actuel et non pour une société dont nous entrevoyons à peine l'organisation. Le jour où la société changera, l'École s'adaptera à la société nouvelle.

Libre à ceux qui s'accrochent de la société présente d'adapter leurs élèves à un régime d'injustice et d'exploitation. Les révolutionnaires ne peuvent s'en tenir à ce « quiétisme » pédagogique et ont, pour l'école populaire, d'autres ambitions,

Nous ne nous faisons cependant pas d'illusions : nous ne pensons pas, comme nombre de purs pédagogues suisses ou allemands, que l'École peut régénérer le monde, qu'elle peut préparer la paix et l'union des peuples, qu'elle peut amener le triomphe du travail. Nous tous qui sommes mêlés chaque jour à la dure lutte de l'École contre le milieu social, savons bien que ce n'est là qu'un beau rêve. L'éducation *maximum* que nous pouvons donner sera vite anéanti par les influences abrutissantes de la presse, du cinéma, de l'organisme capitaliste tout entier.

Et si nous sommes persuadés de ce fait : que l'École est nécessairement l'image du régime, ne devons-nous rien faire que servir ce régime en servant l'École ?

Nous ne le pensons pas.

Sans espoirs démesurés, nous tâcherons d'être sans cesse à l'avant-garde de la pédagogie populaire. Par notre action, nous montrerons aux éducateurs que l'école actuelle est loin d'être celle que nous rêvons pour le peuple ; nous prouverons que donner de son mieux l'éducation scolaire, telle qu'on la comprend ordinairement, n'est pas forcément servir les enfants du peuple ; nous dénoncerons les pratiques, les méthodes qui, loin de contribuer à la libération de l'homme, préparent son plus entier asservissement aux forces aujourd'hui régnantes : les banques et les trusts.

Et les obstacles mêmes que nous rencontrerons montreront d'avantage quelles forces s'opposent à la libération de l'École. Face au verbiage démocratique, nous essaierons de préciser, dans les articles qui vont suivre, le problème pédagogique révolutionnaire.

Notre effort commun pour la régénération

de l'Enseignement n'aura pas été inutile s'il a contribué à donner aux élèves quelques velléités de libération et aux maîtres une idée plus précise de leur rôle social dans la société capitaliste.

C. FREINET.

L'École organisme social

Dans tous les milieux pédagogiques bien pensants, l'École semble abstraite de la société; on prétend lui conserver pureté et candeur loin de toute vaine agitation sociale. Aussi, quand on discute de problèmes pédagogiques, s'arrête-t-on prudemment au bord des questions sociales ou politiques qui seraient l'aboutissement certain du raisonnement.

Que les divers groupements s'occupant d'éducation nouvelle aient d'excellentes raisons pour expliquer cette timidité, nous n'en doutons point. Nous croyons qu'il est cependant de notre devoir de dénoncer "l'union sacrée" qui est la base de leur constitution, et de poser le problème de l'école populaire dans toute son ampleur.

L'École est le produit de la société; cette société l'influence très profondément de cent manières diverses. Mais il ne faut rien dire de ces rapports et considérer l'école "en soi"!

Nous ne nions certes pas l'importance des grandes questions de pure éducation, et nous rendrons hommage au cours de ces études aux chercheurs qui travaillent à les faire progresser. Mais nous pensons qu'il y a tout un côté de l'école populaire qui est *systématiquement* négligé : l'éducation et l'école dans leurs rapports avec la société.

Quand un pédagogue de talent désire fonder une école nouvelle, il part à la recherche de quelque coin ensoleillé, au flanc d'une montagne majestueuse, au milieu d'une nature belle et saine. Là, il fait construire des locaux adaptés aux fins qu'il se propose, et les meuble également pour ces fins. Il veille ensuite à ce que les enfants qu'il reçoit soient convenablement nourris, qu'ils aient un sommeil réparateur, qu'ils profitent du plein air. Et après, *mais après seulement*, il s'occupe des méthodes et des techniques; car, sans ces préparatifs, et malgré tous les efforts des pédagogues, il ne pourrait pas y avoir d'école nouvelle.

On fait le contraire chez nous. On feint de croire que les méthodes et les techniques constituent *tout* l'essentiel de l'éducation. Si le local est mal situé et mal divisé, si la classe ne possède aucun matériel d'enseignement, si les enfants sont mal nourris, s'ils s'étiolent dans des taudis, tout cela, dira-t-on, ne dépend plus de l'école mais de la société; c'est affaire sociale et politique! Mais n'est-il pas du devoir des pédagogues de montrer aux profanes par quels liens intimes l'École est rattachée au milieu social, pour leur prouver qu'il est illogique de parler de progrès scolaires ou éducatifs maximum là où les conditions matérielles indispensables ne sont pas réalisées.

On nous répond: « Chacun ne peut pas être militant: nous sommes pédagogues; nous nous occupons de notre métier ».

Je ne demande pas à ces pédagogues d'a-

bandonner leurs si utiles travaux et de s'attaquer aux questions sociales pour lesquelles ils sont peut-être incompétents. Je souhaite seulement qu'ils ne s'abstiennent pas *systématiquement* de montrer l'importance des assises sociales de l'École.

Mais alors des gouvernements, des classes sociales seront mises en cause. Alors apparaîtra la vanité de toutes les promesses officielles. Alors, il faudra peut-être placer l'éducation *sur son vrai terrain de classe*... Et c'est pour cela sans doute que, seules, l'École *Emancipée* et l'Internationale de l'Enseignement peuvent accomplir cette besogne de vérité.

Sir J.-C. Bose disait au Congrès d'Éducation nouvelle de Locarno ces paroles dont les congressistes auraient dû faire leur profit: « Le remède à l'éducation actuelle ne doit pas être cherché dans une attitude passive, mais dans l'activité et la lutte. *Se tenir par faiblesse à l'écart des conflits c'est perdre toute occasion de conquête, donc de sacrifice* ».

C. FREINET.

Le congrès de Locarno

■ Pour l'Ere Nouvelle, dont nous aurons souvent encore l'occasion d'entretenir nos camarades, vient de publier un numéro septembre-octobre très copieux consacré au compte rendu du Congrès de Locarno (3-15 août 1927).

La participation latine (française et italienne) à ce congrès a été insignifiante, par rapport au nombre imposant de congressistes allemands, autrichiens, anglais et surtout américains. Quelle serait la raison de cette presque abstention française ? Les instituteurs se désintéressent-ils de l'éducation nouvelle ? L'attention avec laquelle tous nos camarades suivent les expériences diverses de pédagogie, l'enthousiasme avec lequel ils essaient de réaliser dans leurs classes débilitées le maximum d'école active, nous prouve certainement que l'abstention française n'est pas indifférence vis-à-vis des méthodes d'éducation nouvelle.

Il faut distinguer en France : Oui, l'enseignement public y domine très nettement. Il n'y a pas chez nous — ou presque pas — de ces écoles nouvelles comme on en rencontre dans les pays germaniques ; et le mouvement de rénovation scolaire dans les écoles publiques est à peu près exclusivement l'œuvre des jeunes et des syndicalistes. Et à la vérité, ceux-ci auraient été mal à leur aise dans un congrès riche, bourgeois, dans un congrès trop empreint de déisme et de religion — car les représentants français de la religion catholique mènent tellement la vie dure à l'école laïque que les instituteurs s'orientent délibérément vers l'antireligion sinon vers l'antireligion.

Nos camarades sont certes bien plus à l'aise dans nos congrès corporatifs — nationaux et internationaux — où ils se retrouvent nombreux chaque année, et où il est à désirer seulement qu'on accorde une plus large place aux questions d'éducation nouvelle.

La participation française sera-t-elle plus importante dans les congrès à venir ? J'en doute. Car les mêmes causes subsisteront, entraînant les mêmes effets. La Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle est trop « bourgeoise » : les éducateurs du peuple vont d'instinct aux congrès où s'exprime davantage l'esprit de leur classe. C'est là une constatation encourageante pour nous,

Il reste cependant une ressource à la Ligue internationale : c'est qu'elle soit reconnue par les gouvernements et par le super gouvernement de la Société des Nations. Peut-être alors quelques officiels ou demi-officiels iront-ils palabrer dans les congrès d'éducation nouvelle, au nom des éducateurs de leur pays.

Est-ce à dire que nous méprisons l'effort tenté par la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, que nous n'approuvons pas son évolution et son action ? Nous savons que de nombreux éducateurs excessivement probes et dévoués à l'enfance travaillent dans cette ligue pour répandre l'éducation nouvelle. Nous ne rendrons jamais assez hommage aux Ferrière, Decroly, Mme Guéritte, Cousinet, Washburne, etc... Nous suivons tous leurs travaux avec le plus grand intérêt. Et quand je dis « nous », je parle au nom de centaines d'instituteurs et d'institutrices qui, je le sais, cherchent dans les écrits de ces initiateurs des directives pour leur travail.

Mais n'est-il pas de notre devoir de dire sans détour pourquoi nous ne suivons pas ces maîtres, pourquoi nous boudons leurs associations ?

Et malgré les critiques que nous ne manquerons pas de faire, je recommande instamment aux camarades qui le peuvent de s'abonner à la revue *Pour l'ère nouvelle* (abonnement : 15 fr. par an, librairie J. Cremieu, Paris, C.-C. 809 96). Les numéros mensuels en sont tous très instructifs, et vous y trouverez des documents qui vous aideront certainement dans votre effort d'éducation nouvelle.

Le thème de discussion était : « Quel sens faut-il donner au mot liberté en éducation ? ».

Nous n'entreprendrons pas l'analyse des diverses conférences dont la revue ne publie elle-même que des résumés. Chaque auteur a traité la question avec son tempérament. M. P. Bovet traite de « la liberté, but ou moyen » : « Malheur aux individus, malheur aussi aux peuples ou aux classes sociales qui ont fait de leur affranchissement, de leur émancipation, le but dernier de leurs ambitions ». On voit l'allusion ; mais plus loin, M. Bovet ne dit-il pas lui-même : « Partout où nous voyons la liberté porter des fruits, c'est que ceux qui l'avaient conquise s'en sont servis comme moyen pour réaliser des ambitions générales ».

Mme B. Ensor dit : « Nous ne pouvons nous dissocier de l'arrière plan social » et termine sa conférence par cet appel auquel nous souscrivons : « Travaillons donc tous à modifier le concept actuel des examens ».

En général, les divers auteurs n'ont pas suffisamment placé la question de liberté au centre du travail social comme elle devrait l'être. Le Dr Carleton Washburne, directeur des écoles de Winnetka (Etats-Unis) est certainement un de ceux qui l'ont le mieux compris. « Pour que l'homme soit vraiment libre, il faut que son milieu lui soit familier ». Le Dr Washburne pense avec raison qu'on doit, pour marcher vers un maximum de liberté, réduire le temps consacré aux acquisitions indispensables. Avec un matériel et une organisation du travail plus rationnels, « une heure et demie le matin, et une heure un quart l'après-midi, c'est là un temps suffisant à consacrer à l'étude et à l'habileté pratique ». « Une société qui serait composée d'individus parfaitement développés, qui affirmeraient leur individualité, mais qui n'auraient pas cultivé en eux la conscience sociale, serait centrifuge et chaotique ».

Notons encore ce mot de M. de Johnson : « L'homme est un être essentiellement spirituel, et c'est cette puissance spirituelle qu'il faut nous efforcer de développer chez l'enfant. Soyons persuadés par exemple, que le peu qu'il accomplit de lui-même, s'il y consacre toute son énergie, a infiniment plus de valeur que tout le travail qu'il fera à notre instigation, le plus souvent avec indifférence — fût-il dix fois plus considérable ».

Nous faisons de grandes réserves cependant sur l'article de Mile Maucourant : « Dans quelle mesure les écoles publiques en France sont-elles animées de l'esprit de liberté des écoles nouvelles ? ». Le tableau de notre enseignement élémentaire, supérieur et normal est considérablement flâté.

Le numéro suivant, dont nous parlerons également, donnera la fin du compte rendu de Locarno.

C. FREINET.

LES INFRACTEURS

V

Grichka demandait aux montagnes par delà le lac :

— Qui fut la première fille ?

Les montagnes répondaient :

— Eve !

Grichka riait :

— Voilà les pierres qui parlent !

Et, de nouveau, prenant de l'air dans ses poumons, il criait :

— Le patron est-il à la maison ?...

Les montagnes répétaient longuement :

— Non !... Non !...

Partout le cri ! Tout répond à l'appel de Grichka. Ce n'est pas comme à la ville : le chien y aboie bien parfois, mais il mord en cachette..., les maisons n'y renvoient pas ainsi la voix humaine.

C'est bon aussi d'être sur une pierre chaude. Elle est toute chaude du soleil. Les vagues se jettent sur cette pierre et chantent : ou-ou-ou !...

Elles mouillent les pieds de Grichka qui sont tout égratignés. Quand le soleil commence à les sécher, cela fait mal. Mais ce n'est rien. L'eau, bonne mère les lave bien.

Bas les pantalons ! Quant à la chemise, les garçons n'en portent pas en été.

Il se jette dans l'eau, qui le reçoit maternellement et le caresse.

Il a besoin de crier, de parler avec le ciel, la forêt, les montagnes, les oiseaux, les bêtes et les hommes.

— Go-go, go-go !...

La réponse enfantine vient de la montagne :

— Pesc-o-off ! Grich-ka, le cri-l-ard !

Et voilà que trois enfants dévalent la montagne en poussant à coups de pieds les pierres qui roulent. Devant tous, Taïtchanoff, le petit Bachkir, il incline sa tête comme un cheval hennit, et, d'un bond, saute sur la rive, vers Grichka.

— Pourquoi t'es-tu enfui le premier ? Si tu ne travailles pas, pourras-tu manger ?

— N'ai-je pas travaillé ? Mahomet visqueux ! De bonne heure j'ai porté de l'eau et mesuré du lait... Il fallait regarder !

— Eh bien ! soit. Plonge que je voie !

Bachkir est déjà dans l'eau où il s'ébat en criant joyeusement. Grichka sort sur le sable, se dresse sur ses mains, la tête en bas et les pieds en l'air, fait un saut, puis plonge.

Taïtchanoff est enchanté :

— Plonge encore ! Oh ! Oh !...

Le lac est bleu. Aujourd'hui, il est bleu et gai. Parfois, dès le matin, il enrage, crache de l'écume blanche et devient gris. Il murmure toujours et, par cela, ressemble à la mer. Lorsqu'il est calme on peut admirer la vie au fond.

Une fois, quelques personnes vinrent avec des appareils pour mesurer de long en large. Elles emmenèrent les enfants dans leur barque. Ces personnes parlaient savamment :

« L'eau du lac est radioactive », disaient-elles. Les enfants se répétaient ensuite avec fierté : « Notre lac a une eau radioactive ».

C'est un grand lac. On se sent libre et au large quand on y vient de la forêt. Les rives sont hautes et montagneuses. Les montagnes menacent les nuages, mais elles ne gênent nullement le lac. Les sapins et les pins lui envoient leur parfum.

Dans la forêt, il y a des maisons de campagne ; quelques-unes sont au bord même du lac. Sur une hauteur il y a sept maisons : c'est la colonie d'enfants. Elle s'est retirée loin des autres maisons.

La rive de la colonie est bien gaie. Il y a quatre barques au débarcadère. La meilleure d'entre elles, c'est la barque à voiles : « Diane ». Une grande inscription attire l'œil : « Par le travail et la science, la nature est conquise ». Grichka aime cette inscription. Tout en revenant en barque au débarcadère, il dit : « La nature est conquise » et il réfléchit.

— Quel mot ! La nature !...

Toute la rive est ornée d'une parure multicolore : ce sont des pierres rondes, grises, blanches, et du sable d'or.

Voilà Martinoff, pieds nus, semblable à une bête de la forêt, mais sans poils, qui apparaît sur la hauteur :

— Ohé ! l'Internationale malpropre ! Vous êtes-vous lavés ? Allez réveiller les autres, vite !

Grichka revient le premier à la cuisine. C'est justement aujourd'hui son escouade qui est de service. Ils sont huit sur la terrasse. Quatre fillettes distribuent le pain. On va savourer un bon dîner car on a décidé hier de faire du gruau à la citrouille.

Les enfants préparent toujours le dîner eux-mêmes et composent librement le menu. Les escouades de service rivalisent de zèle : c'est à qui fera le mieux.

Malheureusement, on ne sait pas encore faire le pain, et il faut une boulangère pour cela. Mais tout le reste ils le font eux-mêmes.

Il y a un tas de bois coupé. Ils l'ont coupé hier. Grichka fendait vite et bien.

Tout est prêt : du lait, de l'eau bouillie, du pain.

La cloche sonne, harmonieusement impérieuse.

Tous courent à la rive : Les garçons se lavent, plongent et crient. Les fillettes se baignent sur le débarcadère, Elles crient de leur voix aiguë, sautent légèrement et s'ébattent comme les garçons.

La cloche chante une deuxième fois.

Le bruit se transporte dans la maison. Tous courent sur la terrasse comme pour un assaut.

Martinoff observe le service. Le chef de service se plaint :

— Vous défendez de prendre des chevaux : Nicolas est toujours en voyage. Et ces petits, sont-ils donc des patrons ? Ils soignent mal le bétail. Sont-ils des travailleurs ?

— Ce sont de mauvais travailleurs. Ils apprendront...

...Pescoff, qu'as-tu à courir ainsi comme un cheval avec ton eau bouillie ? Ne vois-tu pas

que tu le renverses ?...

Mais Pescoff vient d'apercevoir Anna Sergeévna. Elle s'approche grande, blanche, douce. Elle sourit aux enfants.

Autrefois Grichka n'aimait rien ni personne. A la colonie il s'est mis à aimer tout le monde. Mais celle qu'il aime le plus c'est Anna S. Elle est comme le soleil. Les montagnes, le lac, la forêt sont bons ; le soleil est meilleur que tout.

Pourquoi est-elle le soleil ? Grichka n'en sait rien. Seulement il n'a qu'à la regarder et tout devient plus beau. Quand il est de service avec elle, il porte pour elle le seau aux ordures comme une image sainte.

Martinoff s'en aperçoit et pense :

— Il devient grand, ce nigaud !

Puis il examine la chose : C'est le printemps d'un garçon sain et propre qui s'annonce. Pas de mauvais gestes ; aucun trouble dans les yeux. Tous les effets dangereux du vagabondage ont disparu sans trace .. Il est sain.

Martinoff surveillait ainsi les autres. On jetait des regards doux aux fillettes. Les garçons taquinaient Lissiacoff ou Nura. Mais il y a, dans tout cela, aucune convoitise trop tôt mûrie. On s'est habitué aux fillettes : leurs frôlements ne brûlent plus.

Rien ici de ce qui se passait dans les asiles des villes. Martinoff s'étonnait :

— C'est la nature et le travail qui les ont guéris ! Que de tares la ville ne leur avait-elle pas infligées ! Il s'en sont débarrassés en grandissant sains.

La large terrasse bourdonne. Toute la colonie est là : les enfants, les surveillants, le cocher, la boulangère, la blanchisseuse et la couturière. On y distingue difficilement les adultes : il y en a neuf seulement pour une centaine d'enfants !

Après le thé, tous se dispersent par escouades.

Une escouade va dans la forêt cueillir les champignons pour l'hiver. Le cheval traîne à l'легrement le charriot. Les enfants font des culbutes. Le petit Taichanoff, léger et élané comme un pin montre le chemin. Il connaît bien tous les endroits. Il est bon marcheur. Une fois, on était allé à 7 verstes (1) et on y avait oublié la couverture. Il s'y rendit, en rapporta bien vite la couverture et passa encore le reste du jour à courir avec un chasseur.

Aujourd'hui, il va comme s'il avait des ailes.

Tout à coup, il s'arrête et s'écrie :

— Ah ! voilà ! voilà le plan !

Ils se mettent au travail.

Une autre escouade s'en va, avec des chansons, en barque sur l'autre rive, pour y cueillir les sorbes rouges. Le froid ne les a pas encore saisies : il est temps de les ramasser et de les faire sécher pour l'hiver.

Le lac murmure aux bords, mais au milieu il est très calme. Quelle belle journée !

Grichka va avec la troisième escouade. Ce

(1) 1 verste égale 1.067 mètres.

sont tous des grands qui se rendent en chantant à trois verstes de leur colonie. Martinoff y a acquis une nouvelle maison de campagne au milieu de tout un domaine. La maison est en réparation. Les colons dressent des hangars, creusent des trous, portent des planches et des pierres qu'ils taillent. Ils y travaillent avec acharnement. On se blesse les pieds à ce travail, mais la douleur ne peut pas éteindre leur joie.

Martinoff résolut de construire là une serre pour l'hiver. A Gonbono on se moqua de son idée :

— Ne pensez-vous pas à électrifier votre colonie ?

Il sourit, frotte ses mains et dit résolument :

— J'y pense ! Nous aurons une machine électrique cet hiver.

On se moqua davantage encore de lui.

Pourtant il fit venir de la ville une machine électrique. On s'étonnait à Gonbono :

— Quel homme que ce Martinoff !

Et quand ensuite Martinoff racontait aux enfants comment la colonie éclairerait tous les alentours ; comment elle disperserait tout autour trois, dix, vingt colonies semblables, les enfants, eux, le croyaient. Ils en riaient aussi, mais autrement, avec une joie profonde, à perdre haleine.

Grichka pensait :

— J'ai vu bien des hommes, mais pas un comme celui-ci.

Il y avait, dans la colonie, toutes sortes d'enfants ; les pauvres soustraits aux parents, les fils de mineurs, les orphelins des asiles et les infracteurs comme Grichka par exemple. Mais il n'y avait point d'enfants malingres. Martinoff ne les acceptait pas.

— C'est de la sentimentalité ! Il faut défricher la terre ! Les malades, qu'ils meurent ! Lorsqu'on n'a qu'un morceau de pain, il faut le donner aux forts ! Place aux forts !

Mauvais garnements, voleurs ! Donnez-les moi, toujours ! Ils se corrigeront pourvu que leur corps soit fort !

Ce n'est pourtant pas toujours qu'ils se corrigeaient. La pourriture se cachait profondément dans l'âme de quelques-uns d'entre eux. Ceux-là languissaient dans cette atmosphère de travail continu.

Martinoff les renvoyait à la ville.

Mais il renvoya également plusieurs surveillants.

— Vous savez bien écrire des instructions ; cela vous réussira... Retournez à vos papiers !

Une fois une demoiselle était venue, blanche et jolie. Elle voulait enseigner le dessin. Elle dessinait des fleurs qu'elle agrémentait de fiches de diverses sortes.

Un jour, après avoir pris le bain, elle mit son fichu si drôlement qu'elle ressemblait à une image sainte.

Grichka s'en aperçut le premier et chanta fort :

— Sainte Vierge, réjouis-toi !

Depuis lors, la demoiselle reçut le sobriquet de Sainte-Vierge.

Quand elle s'habillait comme toutes les autres surveillantes, en chemise et pantalon large, elle mettait tout de même une chaîne d'or au cou, et un bracelet au bras. Les enfants se moquaient d'elle.

Si on parlait en promenade, elle demandait :

— Ne pleuvra-t-il pas ?

Taichanoff criait alors :

— Aï ! Aï ! elle va fondre.

Elle ne pouvait pas marcher longtemps, elle se fatiguait vite. Un jour, elle pria les garçons de la porter. Ceux-ci entrecroisèrent leurs mains pour en faire une sorte de chaises et la portèrent. Elle souriait alors de tous côtés.

Martinoff aperçut ce cortège et dit :

— Nicolas ! Demain matin, tu emmèneras Clavdie Petrovna. Il lui tarde de retourner à la ville.

Et on l'emmena.

Jusqu'au dîner tous travaillaient ainsi en différents endroits. Après le dîner on travaillait dans la colonie. Les uns lavaient du linge, les autres soignaient la basse-cour ; d'autres encore aidaient les charpentiers.

Le travail fini, ils se rendaient à la bibliothèque. Il y avait pourtant peu de lecteurs : le livre ne passionnait pas ces enfants ; les mots du livre leur semblaient encore morts. Ils préféraient regarder des gravures ou jouer aux échecs et aux dames.

Vers le soir, ils jouaient devant la « maison d'éducation », ainsi fut nommée la maison contenant la bibliothèque et la salle de réunion.

Après le souper on chantait, on dansait, on racontait des histoires.

Un surveillant avait une jolie voix ; Nura aussi avait une voix forte et troublante. Quand ils chantaient Grichka en avait la gorge serrée.

Les récits qu'on se racontait étaient plus ou moins intéressants, plus ou moins moraux. Mais on ne forçait pas à les écouter. Grichka en aimait un par dessus tout : On y parlait des habitants d'un pays qui, affamés, allèrent conquérir d'autres pays. Ils se réfugièrent dans les montagnes. Cette population possédait un tireur émérite. Ce tireur fit tomber d'un coup de flèche une pomme placée sur la tête de son fils. Il s'appelait Guillaume Tell. Oh ! que c'était beau !

Guillaume Tell avait dit au roi : si ma première flèche n'avait pas fait tomber la pomme, cette deuxième aurait été pour toi.

Il disait cela au roi, à l'homme pareil au Tsar ! Il semblait à Grichka que tout cela se passait ici, dans les montagnes de leur colonie... Le lac même y était !

On lisait aussi dans les livres

Mais Grichka, comme la plupart de ses camarades, n'aimait pas lire. La vie réelle et active détrônait le livre.

Aussi les heures après le souper passaient comme un éclair.

Quoiqu'ils fussent bien fatigués du travail du jour, ils allaient se coucher à regret. Martinoff le leur ordonnait en riant et en se frottant les mains...

Ils se jetaient sur leur lit et s'endormaient

aussitôt d'un sommeil léger, sans aucun rêve triste.

L'été enfilait hâtivement ses jours. L'automne approchait. Le soleil chauffait moins. Les toiles d'araignées tremblaient entre les arbres. Avant la mort les feuilles se couvraient de dorure...

On jasa sur la colonie de Martinoff. On vint de la ville pour la visiter. On ne la louait pas :

— Il n'y a pas de travaux instructifs. Trop de travail physique... C'est nuisible pour la santé à cet âge...

Martinoff riait en se frottant les mains :

— Allez-vous en plus loin !... Nous avons notre instruction à nous. L'hiver venu, ils se mettront aux livres ; mais présentement nous n'en avons pas le temps. Il faut travailler pour ne pas mourir de faim cet hiver.

En hiver vous allez fermer vos asiles ! Nous, nous saurons tenir ferme !

Avez-vous vu des malades chez moi ?

Une femme moscovite, maigre et rouge, vint, comme à la campagne... pour se reposer un brin... mais surtout pour affaires. Elle flairait partout et disait :

— Il y a des défectifs mentaux... Vous n'avez pour eux aucun travail spécial.

Martinoff se frappait les cuisses en riant :

— Ecrivez un livre là-dessus !... Nous l'emplions au cabinet !...

Puis il devenait furieux :

— J'ai fait venir des voleurs de la ville... Où sont les cadenas ici ? Dans les dépôts seulement... Qui a les clefs de ces cadenas ? Les voleurs eux-mêmes... Qu'y a-t-il de volé ? Nous laissons toute l'étoffe dans l'atelier de couture ouvert... Qu'y a-t-il de volé ? Les portes ne ferment même pas... Notre garde, c'est le chien !... Voici l'infracteur Grichka Pescoff... Il a fait le tour de toute la Sibérie... Il connaît tout le dictionnaire des jurons... Regardez-le maintenant !...

J'ai beaucoup d'infracteurs... Indiquez-moi lesquels ? Eh bien ! quoi, alors !

Le moscovite haussa les épaules :

— Vous êtes trop grossier avec les parents. Les pauvres mères viennent ici. Vous les chassez le lendemain.

Il se bat à nouveau les cuisses et dit gaiement :

— Oui, je n'aime pas les mères. Elles ne font rien ici... et les enfants n'ont pas le temps de rester inactifs... « Ma mère »... « Mon fils !... ». Tout ceci est bon quand on vit en parasite. Mais ici on dit : « Sauve-toi par le travail !... ».

(A suivre).

L. SEIFOUINA.

(Traduit du russe par Valentine DRONINE et C. FREINET).

LES INFRACTEURS

A une demi-verste de la colonie existait une maison de repos. Les employés soviétiques y venaient passer leurs vacances. Les dames s'y engraisaient... Elles venaient avec leurs cavaliers se promener dans la colonie. Martinoff ne dit rien la première fois, ni même la deuxième. Mais un jour, il sortit de la cuisine en tablier blanc — car il était de service ce jour-là — et commença :

— Est-ce une promenade ici ? Mesdames ! Voulez-vous venir laver la vaisselle ? Non ! alors allez-vous en, je vous prie !... Il n'y a rien à faire pour vous ici...

Vous voulez vous plaindre ? Eh bien ! plaignez-vous ! Envoyez un télégramme à Sovnarkom !

C'est à peine s'il purent retrouver hâtivement la porte.

Martinoff était toujours en recherches. Il ne lisait pas de livres et en écrivait encore moins. Il n'avait pas assez de temps pour cela. Tantôt il allait à la ville chercher de la farine ; tantôt il procurait du bois à la colonie. Les enfants chargés du chauffage réclamaient des fermetures hermétiques pour les poêles car on se préparait pour l'hiver.

Martinoff allait parfois avec Nicolas dans les villes abandonnées et recueillait lui-même ce qui pouvait lui servir.

L'automne vint.

Les bouleaux se dépouillèrent. La forêt devint morne et sourde. Le ciel sombre pleurait méchamment par averses. De bleu, le lac était devenu noir. Les oiseaux s'envolèrent. On aperçut un loup dans le champ. On commença à chauffer les poêles. Les garçons mirent des pantalons longs et les fillettes leurs jupes. La maison de repos voisine devint vide. Le vent sifflait comme s'il avait voulu arracher les toits de la colonie.

La tristesse et la pluie n'étaient pas venues seules avec l'automne. Le spectre de la faim commença à effleurer la colonie. Martinoff revint très contrarié de la ville et dit aux enfants :

— Le pain que j'apporte doit nous suffire pour un mois !

La Commission ménagère fit le compte et décida que désormais la ration de pain serait de trois quarts de livres par personne.

La viande disparut de la table. Mais pour l'instant le poisson du lac suffisait.

Les jours difficiles vinrent.

Le travail devint pénible. Les enfants labouraient ; mais il n'y avait pas assez de place et il fallut défricher du terrain.

Un technicien vint installer l'électricité. Et tous se réjouirent, oubliant la fatigue. Ils travaillaient la nuit avec l'électricien, par équipes, à tour de rôle.

Le soir, tous, fillettes et garçons, travaillaient à faire des couvertures. Et il fallait se hâter. Mais on se procura de l'ouate trop tard.

Le vent devenait plus furieux. Il frappait aux fenêtres avec une méchante obstination et hurlait dans les cheminées. On plaça les poêles : il fallait alors couper beaucoup de bois et le faire transporter avant la neige. Bientôt la neige s'amoncellerait et on ne pourrait plus y aller.

Tout près de la colonie, il y avait un village qui était entièrement malheureux. En été même, il n'y avait pas de pain ; on s'y nourrissait de baies, de pommes, de champignons. Maintenant on y faisait du pain avec un mélange de farine et d'écorce.

Les enfants affamés venaient dans la colonie, pour voler, comme des moineaux, chercher des miettes. Il y avait un asile dans ce village. Mais les enfants de cet asile avaient faim aussi. On arrêta un jour quelques-uns d'entre eux qui étaient allés voler de la viande chez l'intendant de la maison de repos.

Martinoff raconta cela à ses colons.

Grichka frémit ; ses yeux se troublèrent ; il dit :

— Prenons-les chez nous dans notre colonie !

Dans une réunion générale, les colons décidèrent de prendre cet asile à leur charge et de partager leur pain avec les petits affamés.

Chacun eut alors une demi-livre de pain seulement.

Mais ils n'étaient pas encore de bons ménagers. Ils mangèrent presque toutes les provisions qu'ils avaient préparées pour l'hiver.

Il leur restait fort peu de champignons. Les pommes de terre furent arrachées tard et une bonne partie avait été volée par les villageois. Le potager rapporta peu. *Et rien de la ville !*

Le gruaux touchait à sa fin. Les joues des enfants se creusaient et se fanèrent. Ils se fatiguaient vite et se couchaient tôt.

Mais on entendait tout de même encore le bon rire enfantin. Martinoff riait aussi en commandant :

— Serrez vos ceintures ! Ha !... Ha !... Ha !...

Mais il était moins gai pourtant et allait plus souvent à la station.

Une nuit, le lac se mit en colère. Ses vagues battaient avec un bruit étourdissant comme pour rompre les murs. Lorsqu'il s'apaisait, on entendait des hurlements. Étaient-ce des loups ou des chiens affamés ?

On n'avait pas encore l'électricité. La nuit enveloppait la colonie de lugubres ténèbres. Les enfants ne pouvaient pas s'endormir. Toutes conversations cessaient. Ils écoutaient les murs craquer, le lac hurler et envoyer ses malédictions.

Grichka hocha la tête :

— C'est la nature !

Il ne faisait plus de rêve d'agrandissement : Maintenant, la colonie lui semblait petite, frêle et oubliée de loin.

Mais, qui donc pleure derrière les murs, menace ou chante lugubrement ? D'où vient cette angoisse ressentie par tous ce soir ?

Taichanoff gémit :

— La mort est tout près !

La porte d'entrée s'ouvrit bruyamment. Tous frissonnèrent. Vasile cria, épouvanté. Les pas lourds les tranquillisèrent.

Grichka dit joyeusement :

— Serge Micaïlovitch ?...

— Oul, moi...

Martinoff entra dans le dortoir, Grichka couchait près de la porte. Martinoff s'assit sur son lit.

— Vous ne dormez pas encore ? Vous vous amusez à bavarder ?

La peur de Grichka s'évanouit. Les autres garçons commencèrent à s'agiter.

— Nous allons dormir à l'instant !

— Moi, Pescoff, je réponds pour eux : à l'instant !

Martinoff, fatigué, dit :

— Notre affaire est mauvaise, Grigori Pescoff ! Mauvaise !

— Qu'y a-t-il ?

Taïchanoff sauta sur le lit de Grichka. Tous s'épurent.

— Il y a une dépêche de Goubono. On ordonne de vous amener à la ville. On refuse de nous donner des provisions. Par nous-même, nous ne pouvons pas nous nourrir, n'est-ce pas ?

Grichka s'écria :

— Je crèverai ici plutôt que de m'en aller ! Ah ! voici la cause de mon angoisse d'aujourd'hui !

Il frissonna et cacha sa tête dans les genoux de Martinoff.

Martinoff n'embrassait jamais les enfants ; et quand il voyait les fillettes s'embrasser, il disait :

— Sentimentalité !

Cette fois, pourtant, il embrassa Grichka et frissonna de son frisson.

Les enfants grondèrent :

— Pourquoi à la ville ? Mourir pour mourir, nous préférons que ce soit ici ! Nous nous nourrirons d'écorce !

— Serge Micaïlovitch, ne le permettez pas !

— Nous n'irons nulle part ! Nous resterons ici !

Les fillettes pleuraient et criaient de même.

— Mes amis... Il faut bien y réfléchir ! Vous savez qu'il y a peu à manger ! Nous ne mourrons pas, mais nous souffrirons !

L'un d'eux dit, pour tranquilliser ses camarades :

— Ne pourrions-nous pas tenir jusqu'au renouveau ?

Grichka, s'approchant de Martinoff, promit :

— Moi, je ne mangerai qu'une fois tous les deux jours ! Que je périsse si je mange chaque jour !...

Les notes enfantines de sa voix devinrent soudain graves. Et, comme s'il devenait tout à coup adulte, il dit, avec une angoisse profonde :

— Ne nous mettez pas de nouveau dans les infracteurs !

Martinoff le regarda dans les yeux.

Il y devina, plutôt qu'il ne vit, l'horrible

douleur humaine. Il grimaça, frotta ses mains et dit :

— Je ne vous y remettrai jamais !

L. SEÏFOULINA.

(Traduit du russe par Valentine DRONINE et C. FREINET).

FIN

VIE PÉDAGOGIQUE

LE CONGRÈS DE LOCARNO

(SUITE)

(Pour l'Ere Nouvelle, novembre 1927)

Ce numéro est aussi riche que le précédent en enseignements divers que nous ne pourrions malheureusement que résumer.

Une première partie traite de : *La libération de l'Enfant par la psychologie, les méthodes, les écoles expérimentales, la coéducation, l'art et l'histoire.* (Compte rendu du travail dans les groupes d'étude).

Liberté et psychanalyse, hygiène mentale, enfants difficiles, travail des maîtres, etc., y sont rapidement étudiés.

A propos de la méthode Montessori, une disciple cite cette opinion de la pédagogie italienne : « Ni l'éducation, ni la méthode, ni le système éducatif ne devraient nous préoccuper beaucoup, mais *l'enfant* ». Plus loin, Mme Philippe Van Reesema fait à la méthode Montessori cette juste critique :

« Le matériel Montessori est basé sur la psychologie ancienne qui cherchait à développer les facultés au moyen d'un matériel fixe. Or, la psychologie moderne, qui commence à entrevoir la complexité de l'âme humaine et l'unité de la personna-

lité, nous apprend que l'enfant ne part pas de l'analyse, mais du global; il *globalise*. Elle nous enseigne aussi à ne pas négliger le moment de l'éclosion des facultés, moment qui ne se reproduira peut-être pas si on le laisse échapper. Commencez donc à apprendre au petit, dès l'école enfantine, à vivre dans son milieu, à s'adapter à la société ».

P. Petersen parle des écoles d'Iéna où a été organisé un actif travail par groupes. Dans chaque groupe se trouvent des enfants d'âge et de force différents et ce système se montre bien supérieur au système des classes homogènes. « L'observation, dit-on aussi, montre que les enfants forment des groupes de cinq à six au maximum, mais préfèrent les plus petits groupes de deux ou trois ». Et encore cette constatation assez inattendue qui nous prouve combien sont provisoires les données actuelles de la pédagogie enfantine : « On a découvert que la production en travail d'un enfant ne décroît pas vers midi, comme on le croyait jusqu'ici ». Une observation à peu près semblable a d'ailleurs été faite dans les écoles de Vienne dont nous parlerons sous peu.

Un deuxième chapitre rend compte des travaux communiqués sur *les écoles publiques renouvelées*. C'est cette partie qui nous intéres-

serait plus particulièrement ; elle n'est malheureusement pas très riche : quelques mots sur les communautés scolaires de Hambourg, une page sur l'éducation publique autrichienne, étude de l'éducation dans quelques pays tout à fait secondaires, et enfin deux bons articles sur la nouvelle éducation en Russie, articles qui seront lus avec profit et... étonnement par les abonnés de *Pour l'Ere Nouvelle*.

Comment, se diront-ils, depuis dix ans se développe là-bas une expérience aussi impressionnante de rénovation scolaire, une expérience qui dépasse de beaucoup tout ce qui a pu se faire dans le monde en ce début de siècle pour améliorer l'éducation populaire et la *Ligue pour l'Education Nouvelle*, la revue *Pour l'Ere Nouvelle* ne nous en ont rien dit ?

— Pardon, s'excusera M. Ferrière : il y a eu deux articles de Delaunay !

Quelle que soit la documentation de ce camarade, ce qu'il a dit de l'éducation russe est ridiculement insuffisant. On s'en rendra compte en lisant les articles publiés maintenant. *Pour l'Ere Nouvelle*, a consacré de longues pages à des expériences diverses, de portée très secondaire ; elle n'a pas osé parler comme il convenait de la nouvelle éducation russe.

Les documents certains manquaient, dira encore M. Ferrière.

Les documents qui parviennent d'Amérique du Sud, fournis par des correspondants plus ou moins occasionnels, et même, tout près de nous cette chronique française de Mlle Maucourant (n° d'octobre), si manifestement exagérée, sont-ils plus certains, plus scientifiquement sûrs ?

A notre retour de Russie en 1925, on a raillé notre enthousiasme ; on a cru parfois devoir défendre la « vérité » contre ceux qui, sans s'arrêter aux imperfections inévitables — et que nul ne cachait — montraient l'éducation russe sous un jour éblouissant. A la Ligue internationale pour l'E. N. notamment on a manifestement suspecté tous ceux qui s'enthousiasmaient pour la Russie.

Maintenant que les revues les plus diverses parlent de l'éducation russe, maintenant que les voyageurs les plus sceptiques, retour de Russie, sont obligés de reconnaître l'effort honnête et considérable qui se fait là-bas en faveur de l'éducation populaire, la revue *Pour l'Ere Nouvelle* publie elle aussi des documents.

Si nous nous réjouissons pleinement de cette publication, nous tenons à montrer aussi qu'en cette occasion *Pour l'Ere Nouvelle* n'a pas du tout été à l'avant-garde. Elle se devait de publier, il y a deux ou trois ans au moins de nombreux articles semblables. Elle le pouvait sans doute. Pourquoi ne l'a-t-elle pas fait ?

Jusqu'à preuve du contraire nous croyons qu'une telle expérience aurait certainement fait l'objet de quelque copieux numéro spécial de la revue, si cette rénovation scolaire avait été le fait d'un gouvernement « démocratique ». Mais la bonne ligue « bourgeoise » dont la revue, *Pour l'Ere Nouvelle*, représente

l'esprit, n'a pas voulu se commettre avec les contempteurs du premier gouvernement prolétarien.

Impartialité, informations à caractère scientifique, justice, vérité, tous ces mots que la Ligue internationale pour l'E. N. brandit comme un flambeau, ne s'appliqueraient-ils pas aux réalisations prolétariennes ?

Ces deux articles sur l'école russe ne peuvent pas se résumer : ils méritent d'être lus. Nous n'en citerons aujourd'hui que quelques passages essentiels :

« La collaboration entre l'école d'Etat et les cercles pédagogiques russes à tendances libérales est fausement interprétée à l'étranger comme quelque chose de forcé et qui ne serait pas en harmonie avec la conscience de ces pédagogues. En vérité, il n'en est pas ainsi : tous ceux qui ont pu se renseigner de visu sur l'état de la nouvelle école russe peuvent au contraire constater que l'instituteur russe s'identifie en général avec les nouvelles tendances de l'éducation et de l'enseignement, quelles que soient ses opinions politiques personnelles ».

« L'enchaînement qui unit la nature, le travail humain et la vie sociale, a trouvé son empreinte dans le nouveau programme scolaire russe. Partout le centre de l'intérêt est fixé sur les relations mutuelles entre les phénomènes, au lieu d'être dirigés vers leur côté purement statique. C'est ainsi que l'école russe exprime, à sa manière, l'idée dirigeante de la Russie actuelle elle-même ».

Le deuxième article est extrait du récit d'une visite faite en 1925 par Miss Lucy Wilson. Elle dit :

« Je crois qu'il est juste de reconnaître que la Russie actuelle s'intéresse sincèrement à l'éducation... Aucun peuple ne porte aujourd'hui plus d'attention aux questions d'éducation que les Russes ».

Nous reviendrons d'ailleurs sur ces témoignages dans un prochain article.

Il nous reste encore à analyser la *Chronique du Congrès*, par M. Ferrière lui-même, analyse qui nous permettra de mieux situer encore les positions réciproques.

On nous a reproché parfois de louer tout à tour et de critiquer sans pitié M. Ferrière. C'est bien cela : Nous louons, en la revue *Pour l'Ere Nouvelle* la mine de renseignements précieuse pour l'éducation nouvelle ; nous louons en M. Ferrière le pédagogue qui a tant fait pour la rénovation scolaire. Mais nous avons à cœur, dans l'*Ecole Emancipée*, de formuler les réserves qui, de notre point de vue de « classe » sont susceptibles d'éclairer nos camarades et de les aider à juger sainement.

Et à ces camarades, munis du sens critique prolétarien, je recommande la lecture de la revue *Pour l'Ere Nouvelle*. (Abonnement annuel : 15 fr. Librairie Crémieu, 11, rue de Cluny, Paris). Les comptes-rendus du Congrès de Locarno réunis en brochure sont en vente à la même librairie (15 fr.).

C. FREINET.

P. S. — M. Ferrière nous écrit : « Nous avons réussi à faire un numéro complet de *The New Era*

CHRONIQUE DU CONGRÈS DE LOCARNO

PAR AD. FERRIÈRE

(Pour l'Ere Nouvelle, novembre 1927)

Dans cette chronique, M. Ferrière nous livre l'essentiel de sa doctrine socio-pédagogique ; en situant l'action de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle, il situe également la position de la revue « Pour l'Ere Nouvelle » dans le mouvement pédagogique et social actuel. C'est pourquoi nous croyons utile d'insister sur cette partie.

Le mythe — j'allais dire : le mensonge — sur lequel est bâtie la Ligue Internationale pour l'E. N. est la *Neutralité politique et religieuse*. Que la science de l'Education, comme les autres sciences d'ailleurs, puisse s'accommoder d'une neutralité relative, d'accord. Cela n'est plus possible dès que, débordant les limites si étroites encore de la science pédagogique, on parle de l'Education tout court.

Car, à notre avis, l'éducation est influencée si directement par les gouvernements au pouvoir ; elle a, d'autre part, une telle répercussion sur les destinées politiques des peuples, qu'il n'est pas possible d'être effectivement neutre quand on étudie le vaste problème de l'Education. On s'abstient certes de prononcer certains mots, on arrête à temps les discussions qui pourraient devenir dangereuses pour l'unité du groupement ; mais ce n'est là qu'une caricature de neutralité.

Neutralité politique et sociale ! Et M. Ferrière cite lui-même ces mots de N. A. Gailli, Conseiller d'Etat, représentant au Congrès de Locarno le département de l'I. P. du Tessin :

« Après avoir reçu les hommes d'Etat, Locarno reçoit le Congrès d'Education Nouvelle qui contribue à assurer la fraternité universelle, la collaboration entre les classes et la nation ».

N'est-ce pas là, déjà, prendre position dans une question qui, qu'on le veuille ou non, domine le mouvement social actuel : Collaboration des classes, ou lutte des classes ?

« Mais voici que, de l'autre pôle de l'horizon, ont surgi des contradicteurs. Des messieurs de Berlin, vêtus à la mode du « prolétariat conscient », ont déclaré trouver certains orateurs de notre Congrès trop bourgeois. A eux aussi, nous avons déclaré qu'entre la science pédagogique et la politique il y a un abîme que nous n'avions pas le droit de franchir. Nous, « travailleurs intellectuels », déclarons ne pas accepter la subdivision simpliste en classes sociales. En tant que pionniers de l'Education Nouvelle, nous voyons trop clairement que, sur le chemin de la vérité, chacun doit avancer à son pas, pour oser croire au succès des appels massifs, à coups de massue, adressés à la masse. Les esprits avancés devraient comprendre qu'imposer du dehors le progrès à ceux qui ne sont pas mûrs pour l'accepter et pour le vouloir du dedans, c'est se montrer arriérés. Hier, on imposait ce qu'on croyait bon ; aujourd'hui on le propose ; il y a une nuance. Il nous est toujours apparu que faire le bonheur des gens malgré eux c'est entraîner pour soi et les autres toutes espèces de malheurs ».

Voilà, du moins, une position de... neutralité qui est bien nette ! Inutile, je pense, de la critiquer ! Mais nous trouvons cependant que M. Ferrière parle trop volontiers de science

pédagogique. Le Congrès de Locarno n'était pas, que je sache, un congrès de science pédagogique, mais bien un congrès d'éducation nouvelle, qui est loin d'avoir toujours gardé la rigueur scientifique.

Quant à faire le bonheur des gens malgré eux, M. Ferrière semble oublier que c'est là tout le problème éducatif : faire en sorte que ce que nous croyons bon pour l'individu soit accepté par lui, que celui-ci travaille ensuite à s'élever, non pas à un bonheur chimérique, mais au maximum de personnalité dont il est susceptible.

Et nous avons le regret de constater que cette objection finale de M. Ferrière est justement la raison donnée par nos gouvernants et nos capitalistes à leur œuvre d'abrutissement : « L'ouvrier demande à faire des heures supplémentaires ; il lui faut le cabaret, les livres « populaires », les faits divers et le cinéma américain ! »

Nous disons, nous : « Au besoin, malgré elles, nous devons faire l'éducation des masses populaires ! »

Il faudra bien que la Ligue propose un jour aux gouvernements l'adoption de ses principes de rénovation scolaire, et que cette adoption se manifeste dans l'enseignement public non par des discours ou des circulaires, mais par des votes de crédit, par l'organisation de cours et d'œuvres de toutes sortes, par une amélioration rapide des conditions de notre travail.

Si ces gouvernements — comme cela est certain — objectent la grosse dépense nécessaire, temporisent en continuant d'engloutir des milliards pour les armements ; si une dictature, comme l'actuel pouvoir portugais, interdit même des conférences d'éducation nouvelle ; si le capitalisme insatiable rend toujours plus miséreux les enfants du peuple ; et si, enfin, un jour malheureusement prochain, une guerre se déclanche avant que l'éducation nouvelle ait réalisé la rénovation intérieure des individus, que fera alors la Ligue ?

Se tournera-t-elle révolutionnairement vers les gouvernements prolétariens qui appliquent ses principes ? Saura-t-elle maudire comme elle le mérite une société criminelle ? Ou bien se laissera-t-elle entraîner à droite par les « bourgeois » apeurés ?

Cette évolution se fera inmanquablement ; nous souhaitons ardemment qu'elle serve les destinées du prolétariat.

La Ligue Internationale est une nécessité historique : elle est, sur le plan de l'éducation, le pendant du parlementarisme de gauche en politique.

Nous nous rallions pleinement aux buts indiqués par M. Ferrière : « recherche de la vérité et du bien de l'enfance ». Mais nous sommes persuadés que cette recherche n'est pas intégralement possible en régime capitaliste. C'est pourquoi, en plus des moyens moraux préconisés par la Ligue pour y parvenir, nous voulons lutter de toutes nos forces

sur le plan politique et social pour l'abolition d'un régime de servage et d'abrutissement, pour l'instauration d'un gouvernement prolétarien favorable, par son essence même, à l'éducation de la masse du peuple.

C. FREINET.

« En Russie, la question de l'enfance est au premier plan et les éducateurs de ce pays se révéleront à nous comme travaillés par une foi intense dans l'action de l'éducation de la jeunesse et de la première enfance, et animés de la volonté implacable de réussir dans cette œuvre si importante et que ne peut négliger une nation qui travaille pour l'avenir. » (1)

Ainsi parle Mme Alice Jouenne dans son livre « Une expérience d'éducation nouvelle » préfacée par un vice-président de la Chambre des députés.

« Aucun peuple ne porte aujourd'hui plus d'attention aux questions d'éducation que les Russes » écrit Miss L. Wilson (pour l'Ere Nouvelle, n° 32).

L'idée se fait jour peu à peu en Occident qu'un mouvement pédagogique sans précédent agite la Russie, que, pour la première fois là-bas, un peuple entier « travaille pour l'avenir » et fait faire aux idées d'éducation nouvelle un pas incommensurable.

Et ce sera dans quelques années un incroyable étonnement de penser que les pédagogues d'Europe occidentale, à l'affût des plus petites innovations, ont voulu ignorer pendant des années l'immense mouvement pédagogique russe.

Nous voudrions résumer brièvement ici ce qui s'est dit dans les revues françaises sur le mouvement pédagogique russe, au cours de ces derniers mois.

I. Hebdomadaires

J'ai lu depuis octobre le *Manuel Général, l'École et la Vie, le Journal Scolaire, la Revue de l'Enseignement*, et je n'ai pas trouvé dans tous ces journaux, un mot sur la révolution pédagogique russe. Rendons cependant à la *Revue de l'Enseignement* cet hommage que Dumas y avait étudié sérieusement, à leur parution, les nouveaux programmes scolaires russes.

Dans toute la presse hebdomadaire nous n'avons trouvé qu'un article du *Journal des Instituteurs et des Institutrices* n° 5 : « L'école populaire au pays des Soviets » par M. F. Raynal, I. P. à Clermont-Ferrand.

L'article commence par une sorte de *mea culpa* :

« Quels que soient notre attitude à l'égard des Soviets et notre sentiment pour leur doctrine politique, nous serions coupables, me semble-t-il, de vouloir ignorer l'œuvre considérable et originale qu'ils ont conçue, sinon entreprise, en matière scolaire. »

Et l'auteur loue « sans réserves » le but nouveau de l'école qui est la *Préparation de la Vie*; la décentralisation pédagogique et l'effort à la base qui est fait en Russie — la nécessité de former à l'école le futur travailleur, et pour cela le besoin de s'incorporer complètement à la vie et au travail ambiants. Il conclue :

« Ainsi il nous est possible d'admirer sans réserve la belle ordonnance et la solidité de cette réglementation scolaire qui marque à nos yeux un progrès considérable dans la technique éducative, et qui, c'est notre conviction, s'imposera un jour à l'adhésion de tous les pédagogues. »

Quelles sont les critiques que M. Raynal fait à la pédagogie russe ?

L'auteur rapetisse l'affirmation magistrale de Lénine : que « l'école, en dehors de la vie, en dehors de la politique, est un mensonge, une hypocrisie », car il donne au sens politique le sens étroit et électoral qu'il a dans nos pays démocratiques.

Lénine a simplement voulu marquer que, dans tous les régimes, l'école a toujours été au service du pouvoir, sinon au service du ministre qui passe, du moins à celui des maîtres véritables : les capitalistes et les banquiers. La preuve en est que si, dans l'école française elle-même, rempart de la neutralité, on tolère des manuels chauvins et réactionnaires, on admet difficilement que des instituteurs syndicalistes présentent à leurs collègues une histoire de France impartiale.

Oui, la neutralité actuelle est une hypocrisie. Un gouvernement prolétarien se devait

une honnêteté plus rigide, même si elle dessert les mythes démocratiques.

Ceux qui ne voient pas l'inévitable asservissement de l'école à la forme sociale accusent les Soviets d'avoir asservi l'école à une doctrine politique.

« L'histoire présentée aux jeunes Russes est une apologie de la révolution communiste et de l'œuvre des Soviets », dit l'auteur.

Où donc a-t-il vu cette constante préoccupation ? Je relis en vain les programmes et je me convaincs d'une chose : l'étude systématique de l'histoire est supprimée à l'école du premier degré, dont nous nous occupons plus spécialement. Le schéma du programme porte seulement, au titre *Société* : « Image du passé de la contrée, Organisation de l'Etat de l'U. R. S. S. et des autres pays. Tableau du passé de l'humanité ». Est-ce l'annonce d'un bourrage politique ? Et ne devons-nous pas envier sans réserve cette conception, parfaitement conforme à la pédagogie nouvelle, de l'enseignement de l'histoire ?

« Du passé de la Russie, dit Raynal, on ne rappellera que les faits les plus importants — et en petit nombre — du régime tsariste pour les confronter aussitôt avec les événements révolutionnaires qui, brisant cette tyrannie, ont donné au peuple russe les libertés et les réformes dont il jouit. »

Nous disions qu'il n'y a pas d'enseignement systématique de l'histoire au premier degré. Mais puisque le désir de l'école est d'abord de faire vivre l'enfant dans son milieu, n'est-il pas juste qu'on explique à celui-ci les rouages de la société actuelle en la comparant aux régimes défunts ? Ferait-on un grief à l'école russe de se mêler activement aux manifestations monstres du premier mai ou de la Révolution d'octobre ? Et quel pédagogue oserait désapprouver ces points du programme :

« 1° mai : Expliquer la signification de la fête — Solidarité internationale de tous les travailleurs, Fête de la Révolution d'Octobre : Vie du village à l'époque féodale. — Différences entre le village sous le Tsar avec les gros propriétaires et sous les Soviets. — La Révolution d'Octobre et la part que les paysans y ont prise... etc... »

Est-ce vraiment là « surprendre la bonne foi de l'enfant ? » C'est, il me semble, être tout simplement logique, incorporer pleinement les enfants à la vie du milieu, les faire vibrer avec le peuple. Et si ce peuple a la joie de vibrer pour la cause révolutionnaire, accusez-vous les Russes de ne pas cacher à leurs élèves ces spectacles émouvants.

Je proteste tout particulièrement contre cette conclusion particulièrement injuste : « L'école soviétique est une régression dans l'âme et l'idéal même de son enseignement. » Dans nulle école au monde, on n'a basé aussi honnêtement l'enseignement sur la pédagogie infantine ; nulle école ne fait un effort semblable pour libérer l'enfant. Nous nous étonnons fort qu'un Inspecteur primaire français, connaissant la situation exacte de l'enseignement de notre pays, ose porter une pareille accusation.

L'école soviétique sert le peuple ; si, par cela même, elle sert un pouvoir qui se réclame constamment du peuple, à qui donc la faute ?

Nous avons insisté un peu longuement sur la réfutation de cette critique, car c'est celle qu'on fait le plus souvent à l'école russe : de violer la neutralité et d'asservir l'enfant. C'était ces mêmes critiques que j'ai fait, il y a deux ans, Dumas, dans la *Revue de l'Enseignement*, dans une série d'articles autrement sérieux et approfondis d'ailleurs.

Voilà donc comment la presse pédagogique hebdomadaire française exécute l'école soviétique.

(à suivre)

G. FREINET.

(1) Alice Jouenne : Une expérience d'éducation nouvelle, 1 vol. aux Editions Radot.

L'ÉCOLE SOVIÉTIQUE et la Presse Pédagogique Française

II. La presse mensuelle

Notre grande revue *L'Enseignement public* est muette sur les événements pédagogiques de l'U. R. S. S.

L'Education, revue mensuelle à tendances catholiques, renseigne cependant ses lecteurs avec un souci certain de la solide documentation. Si elle n'a publié aucune étude générale sur ce sujet, elle a rendu compte assez longuement des diverses publications traitant de l'école russe et elle a souvent reproduit

(1) On se rappelle que M. Herriot avait refusé l'autorisation malgré les avis favorables des Conseils municipaux et du C. D. de Maine et Loire, sous prétexte que la transformation pourrait nuire au développement de l'École laïque!

des échos de nos discussions de pédagogie révolutionnaire dans le *Bulletin de l'Internationale*.

Enfin, l'article du professeur Askubin, paru dans le n° 32 de *Pour l'Ere Nouvelle* (et dont nous avons parlé dans un précédent article), mériterait d'être lu comme un contre-poids à l'article du *Journal des Instituteurs*.

« Ce qui importe à l'école russe, ce n'est pas la matière de l'enseignement, mais le procédé de travail ayant pour base la méthode active... L'abîme entre la théorie et la pratique, qui était le propre de l'ancienne école, n'existe plus pour la nouvelle ».

Hors du cercle scolaire. — Luc Durtain, dont la revue *Europe* a publié les impressions de voyage en Russie, a naturellement, en bon intellectuel, parlé de toute l'activité révolutionnaire russe. Il ne pouvait oublier l'école.

Il en parle sur un ton badin qui jure avec l'importance du problème.

« La Russie Soviétique consacre à l'enseignement plus d'un cinquième de son budget ; certains des Etats fédérés, la Géorgie par exemple, plus de la moitié ».

Et Luc Durtain trouve cela naturel ; il ne lui est pas venu à l'idée de mettre en parallèle l'effort (1) éducatif de notre démocratie.

« Les écoliers, dans ce pays-ci, ont aussi peu l'air de s'ennuyer que les soldats ». Voilà qui aurait enchanté un voyageur pédagogue.

Cela n'empêche pas l'auteur de dire : « Le gouvernement russe aimait à risquer toutes les expériences, pourvu qu'on leur vît faire table rase des habitudes occidentales ». Et cela est une grosse erreur, car si le gouvernement des Soviets a créé de toutes pièces l'école vraiment populaire, il n'a pas négligé pour cela de se documenter d'une manière incroyable auprès des meilleurs pédagogues d'Occident.

Et comme l'auteur raille gentiment le travail social des écoliers, le self-government, la collaboration des pionniers à l'administration de l'école ! Il visite un établissement qui « représente assez bien la fabrication scolaire en grande série à laquelle se livre le régime (1) » Ce n'est pas en France qu'on risque une telle fabrication scolaire en grande série.

Et qu'elle est déplacée cette raillerie sur le *Musée vivant* : « Petite pièce où vivent une fleur en pot, trois grenouilles, une tortue et une poule ! »

« O. Maipa : j'ai vu une jeunesse fière, libre, charmante ; on ne saurait la regarder sans l'aimer. J'ai vu des maîtres dont certains ne sont point des érudits, mais tous pleins de zèle et de dévouement : il suffit pour en être sûrs de voir les faces que tournent vers eux leurs élèves... Voilà qui est bien... Maintenant, je voudrais visiter une école laïque... »

Nous répondrons à Luc Durtain en citant le Prof. Askubin (*Pour l'Ere Nouvelle*, n° 32) :

« La collaboration entre l'école d'Etat et les cercles pédagogiques russes à tendances libérales est faussement interprétée à l'étranger comme quelque chose de forcé et qui ne serait pas en harmonie avec la conscience de ces pédagogues. En vérité il n'en est pas ainsi : tous ceux qui ont pu se renseigner de visu sur l'état de la nouvelle école russe peuvent au contraire constater que l'instituteur

russe s'identifie, en général avec les nouvelles tendances de l'éducation et de l'enseignement, *quelles que soient ses opinions politiques personnelles* ».

Après cela, un démocrate français est mal venu à réclamer de la Russie l'institution de l'école laïque.

A tous ces critiqueurs de l'école soviétique, à tous les courageux pédagogues qui veulent ignorer le plus formidable mouvement d'éducation actuelle, nous répondrons comme Maipa à Luc Durtain :

« Connaissez-vous une école de n'importe quelle religion qui offre à la jeunesse une telle indépendance ? qui exige d'elle l'initiative, le self-government ? qui prépare en l'enfant à la fois le citoyen et, s'il le faut, le martyr ? ».

Il leur en coûte trop de rendre à un gouvernement révolutionnaire l'hommage qu'il mérite.

C. FREINET,
Bar-sur-Loup (Alpes-Maritimes, France).

La Discipline des Ecoliers

Du rapport sur « La Discipline des Ecoliers », que notre camarade C. Freinet a établi pour les Journées Pédagogiques de l'I. T. E. à Leipzig, nous extrayons les deux chapitres suivants :

II. Les forces du passé

La discipline autoritaire est souvent rendue indispensable par les conditions matérielles de l'Ecole actuelle.

Le travail véritable des élèves, leur libre activité dans le sens social supposent une organisation spéciale de l'Ecole, profondément différente de l'organisation actuelle.

Un nombre d'élèves convenable, des soins particuliers aux sous-alimentés ou aux retardés, des locaux propres, aérés, bien situés, un matériel adapté aux élèves et au genre de travail sont des conditions absolument indispensables à l'instauration de la discipline nouvelle. Les progrès réalisés dans un grand nombre d'écoles maternelles montrent toute l'importance de ces conditions matérielles.

On ne montrera jamais assez que les locaux actuels, avec leurs fenêtres surélevées et leurs bancs prisons; que l'état physique de nos élèves, leur alimentation, les conditions de leur vie familiale rendent trop souvent impossible tout essai d'éducation libérale. Il ne faudra pas nous lasser de dénoncer ces tares de l'école publique.

Les programmes officiels, les manuels scolaires qui trop souvent aggravent ces programmes, enfin les examens encyclopédiques à tous les degrés sont un obstacle immense à tout progrès éducatif. Les examens surtout, qui sanctionnent exclusivement une acquisition indépendante de toute fin éducative, nécessitent le « bourrage », l'oppression physique, intellectuelle et morale, et sont les gardiens impitoyables de la discipline autoritaire.

C'est sur ces causes profondes et véritables des persistances tenaces de la discipline autoritaire, plus que sur les formes d'oppression que devront porter nos efforts.

III. L'organisation scolaire nouvelle

Le mot « discipline » est particulier à la pédagogie autoritaire. Nous devons dépouiller ce mot de tout son contenu coercitif pour ne lui conserver que son acception étymologique.

La discipline nouvelle, que nous nous garderons bien d'appeler discipline libérale ou même discipline par la liberté, est basée sur la connaissance des besoins et des désirs des enfants, ainsi que sur cette affirmation de la pédagogie moderne que l'éducation ne peut être œuvre exclusivement extérieure, mais élévation intérieure des individus eux-mêmes; que les acquisitions qui ne servent pas à cette élévation sont inutiles, sinon dangereuses, et contribuent à la « déformation » scolaire.

La discipline nouvelle est individualisée au maximum, sans être cependant individualiste. Elle prépare en l'enfant le travailleur actif d'un groupement social harmonique.

Le problème de la discipline se ramène au problème suivant :

— « Organiser la vie scolaire de telle sorte que les enfants éprouvent le besoin, aient le désir de faire un travail éducatif et socialement utile.

— Rendre matériellement possible la satisfaction de ce besoin.

— Donner à toute l'activité scolaire un but véritable par l'organisation de la communauté scolaire au sein de la société.

— Traiter au point de vue physique, intellectuel et moral les élèves qui tendent à désorganiser la communauté scolaire ».

On a beaucoup parlé, ces temps-ci, de la liberté en éducation. Il est illogique, à notre avis, de parler de liberté dans des classes où les conditions énumérées ci-dessus sont loin d'être réalisées. On n'arriverait qu'à décourager les maîtres qui diraient comme nos meneurs de démocratie : « Voyez ce qu'ils font lorsqu'ils ont quelques instants de liberté ! ». D'ailleurs, faire de cette liberté, en soi, une des principales préoccupations éducatives est bien une illusion bourgeoise.

Nous sommes pleinement de l'avis de M. R. Cousinet (*Nouvelle Education*, n° 54) :

« Laisser les enfants faire ce qu'ils veulent ce n'est point du tout (comme on l'a tant de fois dit et écrit) les laisser faire n'importe quoi ; car ils ne veulent pas n'importe quoi. Supposer qu'ils fassent ce qu'ils veulent, c'est supposer d'ailleurs qu'ils veulent (ce qui n'est pas le cas des gens qui veulent n'importe quoi) ; c'est supposer ensuite qu'ils aient quelque chose à vouloir ».

« Il ne peut y avoir de discipline, dit encore J. Dewey (*L'Ecole et l'enfant*), que là où un individu met librement et pleinement en œuvre ses capacités dans une activité qui est digne, par elle-même, d'être exercée ».

C'est donc à dessein que nous n'avons pas posé *a priori* le problème des formes de l'organisation disciplinaire. Nous avons pensé d'abord à l'organisation du travail ; car le travail, comme dit Pistrak (*Les Problèmes fondamentaux de l'Ecole du Travail*), « doit être organisé de façon que l'enseignement

soit, pour la vie des enfants, et dans leur esprit, une action considérable ».

Organiser le travail scolaire, faire en sorte que l'Ecole soit le centre de la vie de l'enfant, est la plus essentielle des nécessités disciplinaires.

C. FREINET.

Les deux méthodes sont également insuffisantes. L'enfant, tout mineur qu'il soit, sait bien ce qu'il veut. Il veut réaliser sa vie d'enfant et il faut reconnaître qu'il sait souvent y parvenir, malgré les pédagogues. On ne peut, d'autre part, attendre de résultats sérieux d'un recours à la raison et à la volonté qui est impuissant à remuer les adultes eux-mêmes.

Que peut donc l'éducateur, personne raisonnable et volontiers moralisante, pour contribuer à l'éducation de ses élèves ? Devra-t-il se contenter de les regarder vivre et de les y aider ? Et n'y a-t-il pas une mission plus délicate et plus importante ?

L'instituteur influencera certainement des élèves ; mais encore faut-il trouver les conditions les meilleures pour que cette influence se manifeste dans le sens de l'Education.

Nous pensons qu'il nous faut accorder une grande importance à l'action *psychique* de l'instituteur.

On commence à peine à explorer ce domaine touffu et surprenant du subconscient. Pourtant quelques points sont acquis déjà d'une façon à peu près certaine. Mais on n'a pas encore appliqué méthodiquement, à l'éducation les résultats de ces recherches psychiques.

On a toujours remarqué que les enfants tout particulièrement se laissent mener par toutes les forces obscures, qui, malgré nous, réalisent en chaque être une immense portion de la destinée. Mais ce moi mystérieux on l'a traité comme un ennemi qu'on veut tout à la fois ignorer et combattre. Selon les lois psychiques dont nous dirons un mot, on n'a réussi souvent qu'à renforcer cet ennemi au détriment de l'éducation.

La volonté, pierre angulaire de notre morale scolaire, est-elle capable de réfréner les caprices de l'imagination subconsciente, cette « folle du logis » ?

« Chaque fois, dit Coué (1) que l'imagination et la volonté s'affrontent, c'est toujours l'imagination qui triomphe ».

Bien mieux : Lorsque une idée s'est emparée de notre subconscient au point de déclencher une suggestion, *tous les efforts conscients* que nous pouvons faire pour résister à cette suggestion ne servent qu'à en activer la réalisation. L'exemple classique est celui-ci : Vous apprenez à monter à bicyclette. Une grosse pierre est au milieu de la route. L'idée d'y buter s'empare de votre esprit et fait suggestion. Vous avez beau dire : je ne veux pas, et faire les plus grands efforts, vous passez *inmanquablement* sur la pierre. Et vous y passez bien mieux, et bien plus sûrement que si vous l'aviez voulu.

Car — et c'est là une autre loi de l'auto-suggestion, la *loi de la finalité consciente* — dans toute suggestion, la fin étant pensée, le subconscient se charge de trouver les moyens de la réaliser.

(1) Ch. BRAUDOUIN, *Suggestion et auto-suggestion*, 1 vol. Fischbacher, Paris.
E. COUÉ, *La maîtrise de soi-même*, 1 vol.

Discipline, suggestion et auto-suggestion

(Extrait du rapport pour les journées pédagogiques de l'I. T. E.)

La discipline actuelle traite l'enfant en mineur, incapable de rien vouloir par lui-même. susceptible seulement d'être dressé et sermoné — ou bien elle fait appel à sa raison et à sa volonté pour le guider vers le bien social et moral.

(1) Demander (Mayenne) la « suppression des cours de sociologie tendancieux » : ce n'est pas trop clair ! Est-ce supprimer la sociologie ? Pourquoi pas l'histoire, la morale, — tout cours où l'opinion personnelle du maître joue un rôle ? On enseigne avec tout son être, ou l'on n'est rien. Mais ce qui est nécessaire, c'est l'exposé *impartial, objectif*, des divers systèmes de morale, de sociologie, des diverses hypothèses historiques, et le choix réfléchi et libre laissé à l'élève, quelles que soient les préférences (exprimées ou non) du professeur.

Et les élèves mêmes seront-ils tous si heureux de cette liberté, donc de cette obligation de faire leur choix ? J'ai des preuves de leur embarras, presque de leur rancune.

Il est certain que nous sommes là en face d'une force formidable et mystérieuse contre laquelle il est vain d'user nos efforts de volonté. Mieux vaut essayer de la discipliner, de la maîtriser si possible, pour la faire servir à la libération individuelle et sociale des individus.

Influer sur le subconscient, le faire agir dans le sens de l'éducation, tel sera le rôle de la suggestion et de l'autosuggestion.

Nous n'insisterons pas sur cette première forme, bien connue de tous, de la suggestion : le calme produit le calme, la colère produit la colère et la haine, l'énerverment produit l'agitation. C'est une loi infailible dans nos classes. Il en résulte cette recommandation essentielle : L'éducateur doit garder le calme le plus grand possible, parler doucement, et d'une voix plutôt monotone que criarde ; il doit apaiser l'excitation et l'énerverment par le silence et la douceur ; il doit avoir une figure ouverte et joyeuse s'il veut produire la joie ; être travailleur et actif pour engendrer l'activité et l'entrain.

C'est surtout en ce sens d'influence constante sur le subconscient que la personnalité de l'éducateur a une influence formidable.

Il faudra ensuite, dans la pratique quotidienne, se rappeler sans cesse que si une idée, bonne ou mauvaise, s'empare de l'esprit de l'enfant, le subconscient saura, malgré nous, la réaliser.

Nous n'essaierons pas de montrer ici les avantages ou les dangers d'une pratique systématique, à l'école, de l'autosuggestion, ni de voir jusqu'à quel point elle pourrait suppléer avantageusement aux traditionnelles leçons de morale. Nous voudrions seulement montrer aux éducateurs que certains mots

du langage courant dans nos écoles, sont susceptibles de faire de mauvaises suggestions et doivent être absolument bannis.

Répéter pendant des jours et des jours à un élève qu'il est sale, turbulent, inintelligent, c'est susciter en lui une suggestion qui le fera inmanquablement plus sale, plus turbulent, plus inintelligent. Il ne coûte rien de prononcer au contraire les mots *propre, appliqué, intelligent*, etc. qui déclancheront des suggestions favorables à l'éducation.

Ne jamais persuader un enfant qu'il fait mal, qu'il fait plus mal que la veille : c'est anihiler tous ses efforts. Il faut lui montrer au contraire que, selon la formule de Coué : *tous les jours, à tous les points de vue, il fait de mieux en mieux.*

Évitons aussi les mauvaises suggestions que sont les annotations manuscrites. Mal, sale, pas appliqué, etc... *Ne devraient jamais être écrits de la main d'un éducateur.*

Et si, pourtant, nous dira-t-on, l'enfant a vraiment ces défauts, devons-nous les lui cacher ?

Nous devons nous persuader qu'il ne servira à rien de renforcer en lui les suggestions mauvaises qui ne sont déjà que trop puissantes ; mieux vaut l'aider par de bonnes suggestions, à faire chaque jour un peu mieux. Et cela indépendamment des autres mesures curatives recommandées par les pédagogues.

Il ne sert à rien de s'opposer au moi conscient de l'enfant. Cela ne peut que préparer des refoulements, causes des plus graves désordres mentaux.

La cure morale doit aider l'individu dans son effort vers le bien moral et social, avant d'être une cure exclusivement répressive.

C. FREINET.

La grande pitié de la Cinématographie scolaire

Ce n'est pas dans les compte-rendus de débats parlementaires qu'il faut chercher la vérité sur la lamentable situation de notre cinématographie scolaire. Qu'un député démontre tout le bénéfice que l'enseignement — rural surtout — peut tirer d'une bonne pratique cinématographique, le gouvernement l'approuve pleinement et le ministre a toujours assez de souffle pour glorifier l'effort scolaire français.

Mais pour nous qui sommes à la tâche ; pour nous qui savons aussi par expérience ce que valent les plus vibrantes déclarations parlementaires, c'est sur les faits, sur les votes de crédits que nous jugeons de la sollicitude gouvernementale.

Or, la situation de notre cinématographie scolaire n'était déjà pas brillante. L'Etat accordait bien une subvention du tiers environ du prix de l'appareil. Mais cette somme, trop souvent insuffisante, il fallait l'attendre un, deux ans, sinon davantage.

Une récente circulaire (25 février) aggrave singulièrement cet état de choses. M. Herriot nous dit : « Je viens de procéder à l'ordonnancement des subventions accordées aux communes pour l'achat de cinémas scolaires. Les faibles crédits inscrits à cet objet au budget de 1928 sont dès maintenant épuisés, je ne pourrai mandater les nouvelles subventions qu'après le 1^{er} janvier 1929 ».

« Vous pourrez néanmoins, pendant l'année 1928, me transmettre les demandes de subventions qui vous seront adressées. Je les ferai étudier et ferai constituer les dossiers, de manière que les demandes retenues puissent recevoir satisfaction le plus tôt possible au cours de l'exercice 1929... »

... « Le devis vous sera retourné, approuvé, et cette approbation constituera une autorisation d'achat et une promesse de subvention. »

Mais M. Herriot supprime maladroitement tout le charme de cette promesse ministérielle, ajoutant :

« Mais je ne puis garantir ni la date de paiement, ni le montant de la subvention qui dépendent des crédits que le Parlement m'accordera. »

Camarades désireux d'acquérir un cinéma, vous voilà fixés ! Non seulement vous ne savez pas à quelle date la subvention ministérielle pourrait vous être versée... 2 ans, 3 ans, 4 ans après peut-être ! Mais vous pouvez aussi ne recevoir qu'une fraction infime de votre dépense ou bien du tiers promis jusqu'à ce jour.

Autrement dit : Vous ne pouvez plus compter d'aucune sorte sur le concours de l'Etat.

Depuis que l'école a commencé à utiliser les appareils de projection, la subvention du tiers de l'Etat, quoique lente à venir, était à peu près automatique. En réalité, cet avantage nous est aujourd'hui supprimé.

C'était déjà trop que notre gouvernement se désintéresse du développement de nos diverses cinémathèques. Nous devons protester contre la suppression des crédits pour subvention, et exiger enfin une réglementation précise de la cinématographie scolaire, dans laquelle chacun prendra ses responsabilités.

C. FREINET.

Discipline parmi les écoliers

Voici les conclusions du rapport que notre camarade C. FREINET, a établi pour les Journées pédagogiques de l'I. T. E.

Conclusions pratiques

Même dans les écoles qui sont encore sous le régime capitaliste, il est possible de s'orienter vers la discipline nouvelle et vers une meilleure organisation du travail scolaire. La tâche est ingrate et difficile parce que la société, la famille, tout l'appareil de la vie actuelle — les programmes aussi — contrarient la saine éducation que nous voudrions donner.

Nous pensons cependant que les éducateurs révolutionnaires ne doivent pas se contenter de moderniser sans l'améliorer une discipline à base autoritaire. Nous ne croyons pas nécessaire de les aider à ce replâtrage.

Nous les engageons à s'orienter délibérément dans la voie que nous avons essayé de montrer :

Organisation nouvelle du travail scolaire et vie plus intense de l'école ;

Marche vers la communauté scolaire par l'institution de coopératives tendant au libre travail social.

Ils y trouveront souvent plus de travail, moins aussi d'orgueilleuse vanité ; mais ils en seront récompensés par une activité nouvelle, une atmosphère cordiale inconnue jusqu'à ce jour, et qui leur vaudront des progrès scolaires certains.

POINTS SUR LESQUELS DOIT PRINCIPALEMENT PORTER L'ACTION DES ÉDUCATEURS RÉVOLUTIONNAIRES POUR LES RÉALISATIONS D'UNE DISCIPLINE MEILLEURE.

a) *Les programmes et les manuels* : Les vrais tyrans sont rarement les programmes, mais bien les mauvais manuels qui en aggravent les défauts. La lutte contre les mauvais manuels, l'édition de manuels ou de livres de bibliothèques mieux adaptés aux nouvelles méthodes de travail, facilitera la discipline.

b) *Les examens* sont certainement le plus gros obstacle à cette discipline. Contrôlant la seule acquisition verbale, ils obligent les maîtres au bourrage de crâne ; et la préparation de ces examens s'accommode mal d'une discipline libérale.

Une action très méthodique doit être menée sans retard pour la modernisation des divers examens. L'emploi des tests peut permettre aujourd'hui un jugement plus équitable.

c) Demander l'abolition dans les classes de tous examens ou *classements* périodiques basés sur la *concurrence*.

d) Au moment où on parle de rationalisation, même dans le domaine de l'instruction publique, il est nécessaire d'intensifier la campagne pour la réduction des effectifs scolaires au chiffre le plus favorable à une bonne éducation.

e) Susciter la création d'écoles spéciales pour enfants anormaux ou retardés ; rendre effective l'inspection médicale des écoles.

f) Exiger l'amélioration urgente des locaux scolaires et du matériel d'enseignement ; travailler à pourvoir les écoles de champs d'expériences pour travaux agricoles, d'ateliers pour le préapprentissage et le travail manuel.

g) Généraliser la pratique des *classes promenades*.

h) Créer des groupes d'enfants prolétariens sur le modèle des pionniers de Russie.

i) Faire connaître aux éducateurs les découvertes psychologiques et pédagogiques nouvelles, les méthodes d'éducation nouvelle et

surtout les méthodes de travail des écoles populaires russes ; les pratiques disciplinaires en usage dans ces écoles

j) Enfin, travailler à rendre le milieu social et familial entièrement favorable à l'éducation par la libération du travail et des travailleurs.

C. FREINET.

BIBLIOGRAPHIE

Robert DOTRENS. — *L'Éducation nouvelle en Autriche*, 1 vol. 12 fr. Delachaux et Niestlé, Paris, 16, rue Saint-Dominique.

En 1919, la Révolution autrichienne balaya la vieille Monarchie. Les socialistes arrivent au Pouvoir. Mais la famine, consécutive à la grande guerre, s'abat aussi sur le pays. (En 1917, on comptait dans les écoles 137.000 enfants contre 237.000 en 1914, soit 110.000 en moins).

Malgré cela, le Pouvoir nouveau prend un certain nombre de mesures radicales en faveur de l'éducation populaire. Puis la Société des Nations intervient pour « sauver » la République autrichienne.

En octobre 1920, les élections législatives marquèrent une avance du parti conservateur et les socialistes quittèrent le gouvernement. L'élan donné par le ministre de l'É. P., Glockel, ne persista pas; les divers projets de la *division des réformes* furent remis aux calendes. Heureusement, une disposition légale donne aux différents États le droit de procéder, à titre provisoire, à toute modification de leur régime scolaire. C'est à la faveur de cet article que la ville de Vienne a pu appliquer les idées de Glockel et de ses collaborateurs.

Et c'est en réalité de l'éducation nouvelle à Vienne que traite surtout ce livre.

L'effort scolaire de la ville de Vienne mérite en effet notre minutieuse attention. Nous en avons déjà eu une idée par la lecture d'un article de *l'Enseignement public* (numéro d'octobre 1927).

Passons plus rapidement sur l'organisation pré-scolaire (Vienne possède actuellement 100 jardins d'enfants avec 256 classes luxueusement aménagées) pour insister particulièrement sur la méthode aujourd'hui employée dans les écoles élémentaires de Vienne.

La nouvelle activité scolaire est conforme aux lois du développement de l'enfant. « Ces lois sont connues; il est banal de les résumer en ces deux vérités qui courent les rues et que l'on serait heureux, souvent, de voir faire leur entrée dans les écoles : 1° l'enfant n'est pas un homme modèle réduit; 2° l'enfant ne fait bien que ce qu'il fait avec plaisir. L'activité a donc sa source non dans l'effort qu'on impose mais dans l'intérêt qu'on éveille ».

Les réformateurs viennois ont tiré de ces affirmations trois principes de méthodes :

1° *Le principe du travail*. — « L'erreur jusqu'ici a été de vouloir que l'enfant reproduise au lieu de créer lui-même par un acte de sa volonté et de son intelligence... Dès lors, plus de leçons catéchismes, plus d'exposés savamment préparés et gradués pour les mettre à la portée des élèves, lesquels, malgré leur bonne volonté, ne peuvent les assimiler parce que leur attention ne peut se fixer dans la passivité ».

2° *Le principe du milieu immédiat*. — Grâce à cette méthode « les sujets traités, les questions posées, éveillent cet intérêt prodigieux, lequel, une fois alléché, fait fournir à l'enfant, sans fatigue apparente ni lassitude, l'effort qu'il fallait autrefois lui imposer sans arriver jamais à le rendre aussi fructueux. Ce principe, c'est celui de la vie ».

3° *Le principe de concentration* qui permet à l'enfant de se donner tout entier à sa tâche. Les écoles viennoises se sont libérées de la tutelle de l'horaire. « L'école active a l'intention elle aussi de bien apprendre à lire, à écrire, à calculer correctement, mais elle ne veut plus d'un savoir mécanique ou livresque ».

Il y aurait trop long à citer parmi les belles pages où l'auteur indique les principes de l'apprentissage de la langue, de l'écriture, du calcul, du dessin, du travail manuel et de la musique. J'avais vu au Congrès de Territet il y a cinq ans, les belles productions des élèves du professeur Cizek. Les congressistes de Locarno ont entendu cette année le chœur Bakule. De semblables résultats jugent définitivement une méthode.

Je ne puis cependant m'abstenir de transcrire quelques passages concernant l'étude de la langue :

« Au début, on n'exige pas une langue correcte, mais la production de la pensée originale dans toute sa saveur... ». Et cette constatation que font tous les camarades travaillant à l'imprimerie dans leur classe : « Il est tout à fait intéressant d'assister à ces exercices, de constater la joie qu'ont les élèves de parler avec forces gestes et jeux de de physionomie, et de se rendre compte combien leur capacité d'exprimer est grande ».

« La grammaire se borne aux formes usuelles de la langue parlée et écrite... Ce ne sont pas les règles que l'on enseigne, mais la langue ».

Les manuels de lecture ont été supprimés et remplacés par de petits ouvrages très courts qui sont utilisés un mois, deux mois, trois au maximum. C'est, comme on le voit, un achèvement vers la suppression des manuels que nous précisons.

Le livre contient enfin de multiples renseignements sur l'organisation scolaire en Autriche.

Ainsi donc l'école viennoise a nettement persévéré dans le sens de l'école nouvelle, comme la Russie d'ailleurs, mais avec un moindre souci de l'éducation sociale et politique des enfants.

Serait-ce que la Russie exagère, ou plutôt que l'Autriche n'ayant qu'amorcé sa révolution il y a neuf ans se voit maintenant contester ses plus belles conquêtes, et que force lui est de se contenter de quelques « sages » réalisations ?

L'auteur s'est certes gardé d'apporter de grandes précisions à ce sujet. Il dit pourtant : « L'histoire nous enseigne que les révolutions sont génératrices de progrès en matière d'éducation publique. Elles instaurent des principes nouveaux et la nécessité apparaît vite d'instruire les jeunes générations conformément à l'idéal révolutionnaire ».

« La réforme scolaire en Autriche a abouti à l'organisation d'un système d'éducation publique adapté à l'idéal social du pays » « ... Le combat scolaire ne signifie ni plus ni moins que la victoire ou la défaite de la démocratie ».

Hélas ! « depuis 1919 la situation politique du pays est telle qu'il ne paraît pas qu'une entente prochaine puisse s'établir sur une question aussi délicate que celle de la réforme de l'enseignement ». Un certain nombre d'avantages pédagogiques offerts par la révolution aux instituteurs ont été supprimés par mesure d'économie. Pour la même raison, le Parlement du Tyrol fixa la moyenne des élèves par classe entre 70 et 100. Vienne reste maintenant comme un îlot avancé au milieu de l'Autriche assagie. Et le combat scolaire continue.

Le destin de l'école autrichienne nous prouve une fois de plus que seules les sociétés qui travaillent sans réserves en faveur du peuple sont vraiment hardies en éducation. Le premier geste d'un pouvoir contre révolutionnaire est de restreindre les dépenses pour l'instruction du peuple et de gêner tous les essais de libération.

C'est pourquoi les éducateurs doivent être d'ardents révolutionnaires.

C. FREINET.

A PROPOS des JOURNÉES PÉDAGOGIQUES de LEIPZIG

C'est dans la grande salle de la maison des Instituteurs de Leipzig, devant un public extraordinairement attentif de plusieurs centaines d'éducateurs qu'ont eu lieu les trois Journées Pédagogiques de l'I. T. E.

Mais, dès le premier jour, une nouvelle regrettable est venue changer la physionomie possible de ces réunions : les délégués russes n'étaient pas autorisés à pénétrer en Allemagne.

Fait considérablement regrettable, disons-nous.

Non pas seulement parce qu'il était logique que la section la plus puissante de l'Internationale pût participer à nos travaux, mais surtout parce que, à l'heure actuelle, et sur le plan exclusivement pédagogique où nous nous plaçons, il ne peut y avoir de discussion complète et précise, ni de décision vigoureuse sans la participation du grand pays qui, avec la Révolution, a fait faire à l'éducation populaire un formidable pas en avant.

Et ces Journées Pédagogiques n'auraient eu, à mon avis, aucun sens ni aucune portée internationale si nous n'avions eu du moins devant les yeux, si on n'avait lu au congrès les admirables rapports de nos camarades russes : Epstein, Chatzky, Schoulguine, Pinkevitch, Pistrak.

L'arrivée de Pinkévitch, le troisième jour, a facilité encore la tâche des éducateurs qui recherchaient à Leipzig les bases d'une éducation réaliste et vigoureusement placée sur le plan de la lutte des classes,

•••

Nous ne relèverions même pas cette obstruction capitaliste aux travaux de nos Journées si elle ne revêtait en l'occurrence une forme nouvelle, propre à dessiller les yeux des plus timorés.

Qu'Apletine et Korostelev se voient interdire l'entrée en Allemagne parce que militants syndicalistes ; que Vernochet n'ait pas le droit d'ouvrir la bouche en réunion publique dans la ville ouvrière de Leipzig ; que le gouvernement français refuse le passeport à notre camarade Bernard, membre du Comité exécutif, délégué comme tel au Congrès Mondial de l'I. T. E., nous enregistrons cela comme une vulgaire défense de la bourgeoisie internationale contre la montée de notre Internationale Unitaire de classe.

Mais la question est autre aujourd'hui.

Un grand débat pédagogique est engagé, auquel prennent part les représentants des divers pays, Russie comprise. L'Université de Leipzig elle-même, intéressée par les questions à l'ordre du jour, y délègue plusieurs étudiants chargés de faire sur ces débats un rapport qui leur servira de thèse. La Russie annonce des éducateurs universellement estimés comme Chatsky, Pinkevitch, Pistrak, Schoulguine.

Certes, ceux-ci seraient venus, tout plein de leur fol prolétarienne, justifier et défendre — et poser en exemple au monde ouvrier — l'éducation soviétique.

Mais des éducateurs — occidentaux ou américains — n'ont-ils pas reconnu publiquement les progrès considérables réalisés en Russie ? Des voyageurs peu sympathiques aux Soviets, des littérateurs ennemis de toute po-

litique comme Duhamel et Durtain n'ont-ils pas affirmé que l'enfant est roi en Russie et qu'on y fait, pour son développement, plus qu'en nul autre pays ? R. Rolland lui-même n'a-t-il pas tenu à affirmer que si là-bas les générations actuelles sont plus ou moins sacrifiées, « tout est fait, pour l'avenir, pour l'enfant ».

Pareilles constatations gênent certainement les pays démocratiques qui ne veulent du progrès qu'au compte-goutte, et montrent aujourd'hui que, malgré leurs protestations retentissantes, ils sont opposés à une éducation prolétarienne constructive et émancipatrice.

Mais nous, les éducateurs prolétariens, dévoués sans réserve au développement de l'enfance, qu'allons-nous faire ? Devons-nous tolérer qu'on nous pose en exemple l'éducation américaine, allemande, autrichienne et même italienne, et qu'on nous interdise de nous documenter sur l'éducation soviétique ? Le silence complice de nos journaux pédagogiques, l'oubli systématique de l'éducation russe dans de grandes enquêtes bourgeoises comme celle du *Redressement français* ne suffisent-ils plus à nos gouvernements ?

L'éducation, comme la science, n'a pas de patrie. Ou plutôt, de par la volonté bourgeoise, elle en a une désormais.

Si, dans les pays capitalistes, il est interdit d'étudier les problèmes d'éducation sur le plan international ; si la réaction sacrifie l'intérêt de la jeunesse à ses avides intérêts de classe, force sera à tous les éducateurs conscients de se tourner vers le seul pays qui ne redoute aucune lumière, aucune éducation, aucune méthode, et vers l'Internationale qui, aujourd'hui, dans le monde, synthétise cette volonté.

C. FREINET.

P. S. — Le gouvernement français a tenu à s'associer au gouvernement allemand en refusant le passeport à notre camarade Aulas qui se rendait à ses frais, comme auditeur, aux Journées pédagogiques.

A ce moment-là même, je croisais en gare de Strasbourg la délégation de quarante-sept camarades du Syndicat National qui se rendaient librement à Vienne d'abord (Secrétariat Professionnel des Instituteurs), puis au Congrès pédagogique de Berlin, où les éducateurs russes n'étaient pas invités !

Et le Gouvernement avait accordé à ces camarades un congé supplémentaire de quatre jours.

Les locaux scolaires

Est-ce encore là de la pédagogie nouvelle ?

Ces questions d'organisation scolaire, de préparation matérielle du milieu et de l'enfant, sont, à notre avis, la base même d'une *éducation morale prolétarienne*. Certes, le problème est résolu depuis longtemps dans les luxueux collèges et lycées de la bourgeoisie. Il reste *entier* pour nos écoles publiques,

•••

Soigneusement clôturés, isolés le plus possible de l'extérieur, les locaux scolaires actuels sont un vrai symbole pédagogique. L'enfant qui y pénètre a quitté le monde, son monde ; il est à l'école, milieu artificiel et oppressif que nul pédagogue n'ose plus défendre aujourd'hui.

La disposition des fenêtres, notamment, est caractéristique. Les vieilles classes ont encore de toutes petites fenêtres qui n'engagent pas à la « distraction » les jeunes prisonniers. Les progrès de l'hygiène ont exigé, pour les nouvelles écoles, de grandes baies vitrées par où le soleil pénètre largement. Mais on s'est bien gardé cependant de pratiquer ces ouvertures à hauteur d'élève. La vieille pédagogie redoute tellement la distraction ! Elle oublie que « les pouvoirs spontanés de l'enfant, son besoin de réaliser ses propres impulsions ne peuvent être supprimés d'aucune manière. Si les conditions extérieures sont telles que l'enfant ne puisse pas déverser dans son travail ses puissances instinctives, s'il a le sentiment de ne pas pouvoir s'exprimer par ce travail, il apprend alors d'une manière tout à fait merveilleuse à

fournir exactement la quantité d'attention nécessaire pour satisfaire les exigences du maître et à réserver une partie de son énergie mentale pour suivre les lignes tracées par ses besoins innés ». (1)

Cette attention au ralenti est le seul résultat obtenu par ces barrières matérielles qu'une pédagogie peu sûre d'elle-même dresse autour de la classe traditionnelle.

•••

Dans un de ces beaux mouvements oratoires dont notre démocratie a le secret, les rédacteurs des instructions ministérielles de 1923 s'écriaient : « L'École telle que nous la rêvons sera, du dehors, avenante et accueillante, entre un jardin fleuri et des cours ensoleillées. A l'intérieur, elle sera inondée d'air et de lumière... ».

Pourquoi fait-on si peu pour réaliser ce rêve généreux ?

Oui, construisez des salles gaies et claires ; transformez les mornes prisons ; notre enseignement prendra naturellement de la gaieté, de l'entrain, de la vie.

Réclamons des classes aérées, car une bonne respiration est essentielle pour l'enfant.

« Combien de salles de classes sont constamment ventilées ? » demande Mme Reynier (2), une citadine. Je ne sais si une aération et un chauffage rationnels sont pratiqués dans quelques écoles des villes ; dans mon village il faut parfois ne pas trop ouvrir les fenêtres pour garder un peu de la chaleur du poêle mal alimenté.

Pratique-t-on le balayage humide, la désinfection régulière des locaux, la réglementation des effectifs par rapport au cube d'air ? Dans les villes, nos écoles sont-elles, autant que possible, préservées des bruits croissants de la rue ?

Hélas ! Nous ne voudrions pas charger le tableau ; mais nous avons sous les yeux la brochure éditée par la Fédération il y a quelques années : *Enquête Nationale sur les Locaux scolaires*. Le manque d'air et de lumière est encore le moindre des maux dont souffre l'école publique ! Il y a bien plus grave : absence complète de water-closets ; cours trop exigües ou inexistantes, les enfants s'énervent dans un coin de ruelle ; manque d'eau, malpropreté incroyable de certains locaux, et parfois même délabrement.

A-t-on essayé, du moins, de remédier à ce déplorable état de choses ? Une enquête nouvelle de nos syndicats nous prouve qu'à peu près rien n'a été fait pour améliorer les locaux scolaires : l'Etat ne trouve aucun fonds pour aider les communes dans cette tâche.

Voilà du travail urgent pour nos groupements. En améliorant ces conditions matérielles, ils feront du bon travail pédagogique révolutionnaire, du travail bien plus effectif que le plus beau discours ou les meilleurs articles de journaux pédagogiques.

Et si la société actuelle, malgré notre pression, ne peut améliorer cet état des locaux ?

Eh bien ! c'est peut-être alors qu'il ne peut pas y avoir de pédagogie nouvelle populaire en régime capitaliste.

C. FREINET.

(1) J. Dewey, *L'École et l'Enfant*.

(2) *La Nouvelle Éducation*, n° 57.

L'EXPOSITION PÉDAGOGIQUE de L'I. T. E. à LEIPZIG

Avant d'exprimer nos critiques, nous tenons d'abord à féliciter sans réserve nos camarades allemands — et en particulier nos dévoués camarades de Leipzig — pour le soin qu'ils ont apporté à la préparation de cette imposante exposition.

Et nous nous devons aussi de signaler la touchante sollicitude de tous les collègues auxquels nous avons dû maintes fois faire appel. Cette amitié internationale entre militants dévoués à la même cause est toujours aussi réconfortante.

•••

Nous ne pouvons tout noter dans cette suite de 30 ou 40 salles, toutes pleines de documents du plus haut intérêt.

Dès l'entrée, une vaste pièce est consacrée à l'École populaire dans la ville de Leipzig : Magnificence des locaux scolaires, dont quelques-uns sont de véritables palais — jardins d'enfants et jardins annexés aux diverses écoles — documents photographiques montrant la faveur dont jouissent dans ces écoles les méthodes nouvelles : Plein air, exercices physiques, travaux manuels, travaux des champs, etc ..

Sous la pression ouvrière, l'École allemande, surtout dans les villes rouges comme Leipzig, a fait d'immenses progrès matériels qui la placent bien au-dessus de l'école française, mais qui ne doivent cependant pas nous faire illusion sur l'avenir de l'École en régime capitaliste.

•••

Les écoles ouvrières du soir avaient aussi leurs admirables salles ; Graphiques symboliques disant l'importance en Allemagne de ce mouvement d'éducation populaire — et surtout magnifiques réalisations artistiques.

L'Esperanto avait également son exposition impressionnante : Correspondance interscolaire, réseaux de communications mondiales espérantistes, éditions diverses prolétariennes..., etc... La facilité d'ailleurs avec laquelle nous avons pu nous entretenir avec quelques camarades allemands espérantistes, nous dit suffisamment l'urgence de l'étude de l'Esperanto par tous les militants révolutionnaires.

Ce qui domine nettement cet ensemble pédagogique, c'est le magnifique stand russe, qui occupe d'ailleurs la grande salle centrale : statistiques et graphiques de toutes sortes montrant l'état actuel de l'organisation scolaire russe — exposition d'exemplaires de livres scolaires, pour lesquels un effort considérable a été fait depuis notre visite en Russie en 1925 — admirables réalisations de l'École Russe : au point de vue manuel (dans les écoles d'usine et de préapprentissage) ; au point de vue artistique (de belles collections de dessins d'élèves des divers degrés sont les témoins de ce que peut obtenir de l'enfant une pédagogie respectueuse des activités individuelles et collectives) : au point de vue instructif et éducatif enfin (de nombreux documents manuscrits ou imprimés donnaient aux visiteurs une idée de l'orientation actuelle du travail scolaire).

Inutile de dire combien ce stand a été étudié avec attention par les nombreux visiteurs. Et nous voyons là, la certitude que l'expérience russe est aujourd'hui, malgré les réactionnaires, un des pôles de la pédagogie mondiale.

L'Internationale des travailleurs de l'enseignement avait son coin, évidemment beaucoup trop réduit et trop perdu au milieu d'autres manifestations presque exclusivement mercantiles.

Nous avons personnellement réussi à exposer notre matériel d'imprimerie à l'école avec de nombreux spécimens de tableaux. Au milieu de tant d'autres manifestations souvent trop tapageuses, on a certainement mal apprécié le caractère essentiellement prolétarien de notre innovation.

Les lamettes D'ichesne Famin, les beaux albums de silhouettes de notre ami P. Rossi (Marquant, éditeur) sont parvenus les derniers jours et ont encore pu être exposés.

Mais les *Collections pour l'enseignement vivant*, de Beau, ne sont malheureusement pas parvenues à temps à Leipzig. C'est grandement dommage, car nous n'avons vu, dans l'exposition, aucune réalisation semblable, à la fois éducative et artistique. L'effort de notre section française sur ce point est certainement original. Il est regrettable que l'exposition internationale n'ait pas contribué à la faire connaître.

•••

Comme on l'avait annoncé, des salles spéciales étaient réservées : au *Syllabaire international* et au *Manuel scolaire dans les divers pays*.

Mais ces expositions, si nous en jugeons par les éléments français, étaient par trop incomplètes.

Le Syllabaire français y était assez maigrement représenté par quelques livres, de Hachette notamment. Les syllabaires s'orientant vers la lecture globale y avaient une place convenable.

Aux diverses conceptions du Syllabaire, nous opposons d'ailleurs notre nouvelle méthode d'apprentissage de la langue par l'imprimerie à l'école : *plus de syllabaires ! plus de manuels !*

La contribution française à l'exposition du manuel international était pour ainsi dire inexistante. Parmi les quelques beaux livres étaient exposés deux livres de la librairie Mame et de Plon Nourrit, éditeurs, que nous avons rencontré avec quelque surprise dans ce rayon international.

Organisation incomplète à laquelle la section française — et nous ne rechercherons pas ici les responsabilités — a trop peu collaboré.

•••

Des stands spéciaux étaient réservés à diverses firmes industrielles et commerciales, touchant, de bien loin parfois, à l'éducation : appareils divers de projection, appareils de laboratoires (physique, chimie, etc.), grandes éditions scolaires, mobilier scolaire, et même machines à coudre...

•••

Ensemble excessivement intéressant et instructif, malgré les imperfections inévitables.

Sur toute cette exposition planent les réalisations pédagogiques russes, qui, avec leur intérêt spécifique, montrent ce que peuvent, dans un gouvernement libéré des entraves capitalistes, les écoles prolétariennes.

C. FREINET.

Cinémathèque coopérative de l'Enseignement

**Mise en location d'un appareil
de prise de vues : La Camera**

Nous avons dit maintes fois que notre coopérative, si elle aide matériellement ses adhérents, ne néglige pas l'avantage pédagogique qui est sa raison d'être.

Nous nous sommes appliqués tout particulièrement à faire, parmi les films de la maison Pathé, un choix irréprochable au point de vue pédagogique, proscrivant rigoureusement tout ce qui ne nous paraissait pas digne d'être présenté à nos enfants.

Voici maintenant une nouvelle réalisation.

Nous ne voulons pas rester éternellement à la remorque des maisons d'édition de films : nous devons les réaliser nous-mêmes, et montrer ainsi aux éditeurs ce que nous désirons.

La Coopérative a fait l'achat d'une Moto Camera, dernier modèle. Cet appareil sera loué dans des conditions que nous ferons connaître bientôt, aux adhérents qui en feroient la demande.

Ceux-ci pourront utiliser l'appareil comme ils l'entendront, soit pour filmer leurs élèves ou les anciens élèves, ou des scènes caractéristiques de leurs régions. Nous les engageons plus particulièrement à filmer les scènes originales : travaux aux champs ou à l'usine, aspects de la nature, etc.

Ces films pourront ensuite être prêtés entre écoles. La Coopérative examinera elle-même les films qui lui seront soumis et pourra acquérir ceux qui présentent un intérêt pédagogique bien caractérisé.

Le film de 10 mètres reviendra à environ 15 ou 16 francs, c'est-à-dire à peine plus cher que le film acheté (12 fr.).

L'expérience nous a prouvé d'autre part que n'importe quel amateur peut, sans aucune connaissance spéciale, réussir parfaitement des films très intéressants.

Ce sera là un début excellent qui mettra encore un peu de joie dans nos écoles, et que nous espérons développer dans l'avenir.

Nous rappelons à tous les camarades que la Coopérative se charge de fournir dans d'excellentes conditions tous les appareils et accessoires Pathé Baby, ainsi que tous autres appareils. Réservez-nous vos commandes : vous nous aiderez à réaliser nos projets.

C. FREINET.

La fin de Saint-Petersbourg

Le cinéma peut-il être un instrument d'éducation humaine et révolutionnaire ? Est-il capable de contribuer à l'évolution de la masse et de l'individu vers une meilleure compréhension de leur rôle social et vers une plus grande liberté ?

Le spectacle des récentes réalisations russes nous en persuade aujourd'hui.

Tandis que le théâtre cherche à nous donner l'image de la réalité par la vraisemblance des situations, la logique des raisonnements et toutes les expressions des gestes et du langage, le cinéma enrichit la réalité de l'illusion. Par l'image, il transpose la réalité dans le domaine du rêve. Dans l'obscurité de la salle, dans l'immobilité et le bercement de la musique, nous ouvrons toute notre affectivité au film qui se déroule comme une sorte d'hallucination consciente, mouvante, sans relief, qui glisse, se précipite, comme, pendant le sommeil, les images du rêve sur le fond mouvant du subconscient.

Cet immense pouvoir suggestif a été immoralement exploité dans la plupart des films anglo-saxons. Il a été, dans tous les pays capitalistes, mis au service d'un plus complet asservissement des travailleurs.

Et pourtant, nous sentons tous la valeur internationale du cinéma. Nous voyons combien il peut rassembler les émotions, les désirs, les espoirs qui appartiennent à toute l'expérience humaine, et qui sont « les grands

lieux communs éternels ».

Nous, révolutionnaires, nous demanderons d'abord au cinéma de réaliser, par dessus les frontières, cette unité des colères et des espoirs prolétariens.

C'est cette participation émouvante à un commun idéal d'émancipation que semble devoir réaliser le film russe : *La fin de Saint-Petersbourg*.

Une Page d'histoire ? Oul, si l'on ne demande au passé que l'atmosphère pathétique et mouvementée de la libération d'un peuple et le rôle historique des forces en présence, en permettant aux cinéastes les larges coupures, les grandioses simplifications, les vigoureuses synthèses qui font des complications et des subtilités une grande simplicité élémentaire à la portée de toutes les cultures.

Peu de choses.

Un ouvrier, un paysan : misère commune, faim, famine, chômage.

Un industriel : la noce, la bourse.

Il faut des tâtonnements, des trahisons, pour qu'au jour d'une grève générale et à la faveur de la guerre, les deux prolétaires se donnent victorieusement la main.

Pas de vedettes aux gestes tapageurs et vides, à l'accoutrement théâtral — des hommes dont la seule caractéristique est d'avoir ce visage hermétique et douloureux, « ces deux mains assombries » — les deux « bêtes sourdes qui font souffrir » et ce tassement muet, proche de l'animalité.

Tout au long du film, une suite d'images denses, essentielles, qui apportent un totalisme d'émotion ; la vie tragique du paysan

au champ, le partage religieux du morceau de pain ; à la maison, la mère s'affaisse et hurle : une fille ! au détour d'une route, dans la tourmente, le départ du grand fils aîné et de la grand-mère.

Equilibre dans les images : immobilité concentrée des visages, mesure des gestes. Equilibre dans les péripéties où tout se déroule dans un rythme sans défaillance, selon une logique implacable des faits qui fait, de la Révolution, une fatalité qui croule comme un cataclysme dont un génie robuste tiendrait pourtant les commandes.

Chaque image est un chaînon de l'Épopée. Ce mutisme sourd du paysan, cette farouche colère de l'ouvrier allument l'incendie de la révolte et s'y incorporent avec majesté. Immense étape de l'aventure humaine où l'individu se fond dans la collectivité et abandonne le passé pour se tourner vers l'avenir.

Les applaudissements d'une salle vibrante, le chant de l'*Internationale* qui termine la représentation, montrent bien comment la valeur artistique d'un film peut se doubler d'une grande valeur sociale et révolutionnaire.

Ne nous étonnons donc point de voir Interdire en France un film à tel point éducatif. La réaction allemande elle-même a exigé certaines coupures. Mais le fait de pouvoir admirer une œuvre semblable dans une salle de Leipzig donne cependant une idée du rapport des forces en lutte dans l'Allemagne actuelle.

E. et C. FRINET.

Le matériel d'enseignement

Avec les vieux principes d'éducation, la question était résolue d'avance : l'enseignement était surtout verbal ; c'était le maître qui enseignait, qui imposait. Dans leur incroyable fatuité, les vieux pédagogues, dédaigneux de toutes pratiques susceptibles de distraire ou d'amuser les enfants, s'estimaient capables d'instruire et de dresser leurs élèves sans le secours d'autres instruments que les manuels, les livres de résumés à apprendre par cœur et les punitions diverses.

Si quelques rares écoles n'ont guère dépassé ce stade, les jeunes, du moins, s'orientent résolument vers les principes d'éducation nouvelle. Ils essayent de mettre davantage les élèves en mesure d'expérimenter eux-mêmes, de chercher, de s'éduquer sous la surveillance, ou mieux, avec la collaboration du maître.

Cette évolution n'est cependant que commencée. On a vu d'abord que l'enfant retenait beaucoup plus facilement les principes des sciences physiques et naturelles si on accom-

pagnait les leçons de certaines démonstrations ; que les éléments du calcul étaient plus vite acquis si on procédait sur des objets réels.

D'où la constitution de musées scolaires et l'achat d'appareils divers pour ces démonstrations.

On commence à peine à mettre en honneur le matériel spécial pour l'étude de la géographie. Car les manuels, les atlas, les cartes murales sont impuissants pour l'étude vivante d'une matière aussi variée et aussi changeante que la géographie. Et ce sera l'honneur de notre syndicalisme que les groupes pédagogiques au sein de nos syndicats, que nos syndicats eux-mêmes, aient les premiers édité méthodiquement le merveilleux matériel d'enseignement que constituent les vues diverses. L'adaptation du cinéma à l'enseignement complètera utilement cette première réalisation.

Peut-on parler d'un matériel pour l'enseignement de la langue et la composition française.

Mme Montessori et le Dr Decroly ont imaginé leur matériel d'initiation pour les écoles enfantines et les classes d'anormaux. Mais ce matériel — et pour diverses raisons dont la pécuniaire n'est pas la moins importante — ne peut être que rarement introduit dans nos écoles élémentaires.

Malgré la profusion de matériel plus ou moins ingénieux que nous offrent les maisons d'éditions, malgré les grands progrès réalisés dans la présentation des manuels de lecture on peut dire que le problème du matériel d'enseignement pour l'étude de la langue est à peine posé. Les multiples « devoirs » de rédactions, si bien codifiés au cours des dernières conférences, les procédés divers pour essayer d'intéresser l'enfant à une étude profondément conventionnelle, semblent nous assurer que si l'expérimentation, l'auto-éducation des élèves ont fait, pour les autres disciplines, un pas sensible, il est impossible de libérer l'enseignement du français.

Nous indiquerons cependant la voie qui conduit à cette libération.

On voit l'urgence de la besogne à accomplir : Si il est nécessaire de poursuivre les recherches psychologiques, de définir au mieux le sens nouveau de l'éducation, nous ne devons pas arrêter là notre effort de documentation et de collaboration. Nous estimons même que, dans l'enseignement primaire, la recherche d'un matériel approprié à notre travail doit primer l'effort d'adaptation des méthodes. Car, au point où en est notre pédagogie, *l'adaptation des méthodes nouvelles n'est pas possible sans un matériel suffisant.* Prêcher l'expérimentation, l'auto-éducation, l'individualisation de l'enseignement à des instituteurs qui n'ont à leur disposition que les tableaux, les bancs, les ardoises et les manuels plus ou moins vieillies, c'est prêcher l'agilité, l'exercice actif, l'entrain à un vicillard qui ne peut quitter sa chaise.

Ce matériel nouveau, dont nous voudrions munir nos écoles, n'apporte certainement pas, à lui tout seul, la pédagogie nouvelle. Il la permet.

On comprend alors la deuxième partie de notre tâche : montrer quelle est, pour l'éducation, la meilleure utilisation du matériel d'enseignement.

La pédagogie actuelle ne donne au matériel qu'une place de second plan. Pour elle, ce qui domine *c'est toujours la leçon du maître.* Certes, celui-ci s'aidera du matériel pour rendre plus compréhensible son exposé, pour essayer de mieux atteindre l'intelligence enfantine ; *mais le matériel reste avant tout un moyen d'illustration de la leçon.*

Ce n'est pas ainsi que l'entendent Mme Montessori, le Dr Decroly et tous les meilleurs pédagogues contemporains. Le rôle de l'éducateur n'est pas d'instruire — de gaver — sans cesse ses élèves, mais bien de leur permettre de s'élever, de s'éduquer. Pour cela, c'est le travail effectif de l'enfant, sa recherche personnelle avec le matériel d'enseignement qui sont à la base de toute acquisition. Le matériel d'enseignement est donc, avant tout, *un matériel d'auto-éducation.*

Et le maître alors ? Il dirige les recherches de ses élèves, il les aide dans l'emploi du matériel (les livres sont aussi, naturellement du matériel d'enseignement). Il tire, lorsqu'il le sent nécessaire, de l'expérimentation des élèves, la conclusion individuelle ou collective qui s'impose.

C'est là un changement complet dans l'esprit de notre enseignement. Nous l'estimons indispensable. L'éducateur ne doit pas partir de la science pour essayer de toucher l'enfant ; il doit partir de l'enfant pour parvenir à la science. Ce n'est que s'il est employé dans cet esprit que le matériel d'enseignement peut contribuer à la rénovation pédagogique.

C. FREINET.

1928 - 1929

CLASSEMENT des DOCUMENTS SCOLAIRES

Fichiers — Relieurs

I

Tous nos camarades connaissent certainement, pour l'avoir employé dans une branche quelconque de leur activité, le système de classement par fiches. On inscrit, ou on colle, sur des feuilles de dimensions uniformes, les documents à classer. On peut ainsi, à volonté, ajouter, retoucher, supprimer, sans nuire au classement général.

Comment classer les fiches obtenues ? Là commence la difficulté. Grouper les documents par familles semble parfois rationnel au début ; mais, quand l'amoncellement des fiches nécessite des subdivisions, on n'a plus de guide précis.

Le mode alphabétique n'est guère plus pratique. Tous ces procédés ont le grave inconvénient de ne pas permettre le classement sûr d'une fiche quelconque qu'on ne retrouvera parfois qu'après des recherches laborieuses.

Nous croyons utile de signaler à nos camarades le système suivant de classement, qui donne entière satisfaction (Pour plus amples renseignements, voir le livre du D^r P. Chavigny : *Organisation du travail intellectuel*, librairie Dolagrave).

Après une entente internationale, les activités humaines ont été réparties en dix rubriques classées de 0 à 9.

- | | |
|-------------------|------------------------|
| 0 Philosophie. | 5 Sciences appliquées. |
| 1 Religion. | 6 Beaux-arts. |
| 2 Sociologie. | 7 Littérature. |
| 3 Philologie. | 8 Histoire. |
| 4 Sciences pures. | 9 Ouvrages généraux. |

Par un premier chiffre, nos fiches seront classées dans une de ces rubriques.

Nous plaçons par exemple l'éducation dans la sociologie (2) que nous pourrions subdiviser en :

- | | |
|--------------------------------|---------------------|
| 2 0 Education dans la famille. | 2 3 Le travail. |
| 2 1 Education à l'école. | 2 4 Le capitalisme. |
| 2 2 Education post-scolaire. | etc. |

(Nous n'avons pas la prétention de donner ici une répartition type. Chacun pourra combiner ce classement selon la direction de son travail).

Un document à classer dans l'éducation à l'école sera numéroté, en haut et à droite : 21.

Nous subdivisons encore chacune de ces divisions en autant de branches que nous désirons (10 au maximum). L'éducation à l'école comprendra donc :

- | | |
|-------------------------------|-------------------|
| 210 Les locaux scolaires. | 213 Les méthodes. |
| 211 Le matériel. | 214 Pédagogie. |
| 212 Les règlements scolaires. | 215 Etc... |

Une fiche se rapportant au matériel sera numérotée : 211.

Chacune de ces branches peut encore être subdivisée. Par exemple pour le matériel :

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| 2110 Matériel scolaire. | 2113 Matériel scientifique. |
| 2111 Matériel sensoriel. | 2114 Etc... |
| 2112 Matériel autoéducatif. | 2115 |

Une fiche se rapportant au matériel autoéducatif sera numérotée : 2112, et ainsi de suite.

Pour classer les fiches il n'y a qu'à se baser sur les chiffres de gauche en allant vers la droite pour les subdivisions.

Avec ce système de classement, on retrouve toujours, et à tout instant avec certitude la fiche désirée. On peut décoller et reclasser certaines fiches sans nuire à l'ensemble ; il suffit de changer le numéro. Enfin, ce procédé, d'une extrême souplesse, peut être adapté aux besoins de chacun.

(A suivre).

G. FARIET.

CLASSEMENT des DOCUMENTS SCOLAIRES

Fichiers — Relieurs (suite)

Fichier pour le journal de classe

Un instituteur de l'Aisne lance actuellement un « Pédagogiche » pour la préparation de classe. Je ne connais ni ce collègue ni son Pédagogiche. Je n'en suis que plus libre pour indiquer à nos camarades comment ils peuvent réaliser à peu de frais un Pédagogiche.

Selon les principes de classements que nous avons exposés nous partagerons la préparation annuelle en dix branches — ou en 5, 6 — peu importe. Ce classement peut se faire soit par mois, soit par centres d'intérêt, ou selon d'autres principes.

Prends le cas le plus simple : celui du classement par mois. Nous aurons les divisions initiales : 9 (octobre) — 1 (novembre) — 2 (décembre), etc.

Nous pouvons subdiviser chaque mois selon le degré du cours ou le genre de leçons. Et nous aurons, pour octobre par exemple :

- | | |
|------------------------|---------------------|
| 00 Section enfantine. | 03 Cours moyen. |
| 01 Cours préparatoire. | 04 Cours supérieur. |
| 02 Élémentaire. | 05 Leçons communes. |
| | 06 Etc. |

Une leçon C. E. pour octobre sera donc numérotée : 02.

Nous pourrions, dans chacun de ces cours, faire les subdivisions de l'horaire, par exemple.

Pour le cours moyen :

- | | |
|------------------|----------------|
| 030 Morale. | 033 Grammaire. |
| 031 Lecture. | 034 Calcul. |
| 032 Vocabulaire. | 035 etc. |

Une leçon de vocabulaire au cours moyen, sera donc numérotée : 032.

Pour changer les fiches de place, il suffit de changer les numéros.

(Les exemples que nous donnons ne sont au moment des modèles. Chacun adaptera cette organisation à sa classe et à son travail.)

Les fiches seront préparées sur papier un peu fort et placées dans une boîte spéciale. On pourra conserver ainsi, non seulement les préparations de classe, mais tous les documents pouvant aller au travail scolaire présent et futur.

On établira sur une feuille spéciale le schéma de la classification adoptée.

Fichier pour le travail de classe

Nous croyons qu'une classification semblable pour le travail scolaire est tout aussi urgente. Nous la recommandons dans notre livre : *Plus de manuels scolaires*, qui vient paraître.

Les méthodes de travail du Dr Decroly exigent que les élèves eux-mêmes apportent en classe toutes sortes de documents manuscrits, imprimés et autres. Les écoles travaillant à l'imprimerie reçoivent périodiquement des travaux intéressants à conserver. Les méthodes de travail libre que nous recommandons permettent aux élèves de produire et de découvrir des renseignements nombreux que nous devons faire servir pour notre instruction.

La classification méthodique de ces documents est la première des conditions pour une bonne utilisation.

Nous recommandons d'écrire ou de coller tous

ces documents sur fiches grand modèle que nous classerons selon les centres d'intérêt. Nous aurons trois grandes divisions, elles-mêmes subdivisées autant de fois que nous le jugerons nécessaire.

0. L'enfant et ses besoins :

- 00 Besoin de se nourrir.
- 01 Besoin de lutter contre les intempéries.
- 02 Besoin de se défendre contre les dangers et ennemis divers.
- 03 Besoin d'agir, de travailler, de se recréer, de s'élever solidairement.

1. L'enfant et son milieu :

- 10 L'enfant et la famille.
- 11 L'enfant et l'école.
- 12 L'enfant et la société.
- 13 L'enfant et les animaux.
- 14 L'enfant et les plantes.
- 15 L'enfant et la terre : eau, air, pierres.
- 16 L'enfant et le soleil, la lune et les étoiles.
- 17 Etc...

Les manifestations physiques de l'enfant :

- 20 Les rêves.
- 21 Les manifestations artistiques.
- 22 Poésies.
- 23 Etc...

Nous arriverons ainsi à avoir dans nos classes, pour chaque question étudiée, des séries de documents préparés par les élèves eux-mêmes, et bien plus profitables que les leçons systématiques manuelles.

Reliure

1° Camarades qui désirez conserver convenablement reliés les divers numéros de vos revues pédagogiques, voici un moyen simple et pratique :

Achetez chez un quincaillier un perforateur semblable à celui dont se servent les cordonniers pour percer les trous d'œillets des souliers. Coût : 6 à 8 fr., mais à usages multiples et inusable.

Découpez une couverture cartonnée que vous perforerez. Passez dans les perforations soit des boudons suffisamment longs, soit deux bouts de ficelle. Perforez au fur et à mesure, et à une distance uniforme, chaque numéro de la revue que vous ajouterez au classeur. Il suffit de visser avec les boudons ou de nouer les deux ficelles pour obtenir une reliure solide.

2° Pour classer les documents en classe :

La Coopérative d'imprimerie à l'école vend une *Reliure-Boudons*, comprenant deux boudons et deux semelles métal. On perfore les papiers avec un perforateur double et on les ajoute à mesure au bloc. Cette reliure, utilisée par les usagers de l'imprimerie à l'école pour les livres de vie, est vendue 0.60 pièce (le perforateur spécial coûte cinq fr.). Elle peut être employée à des usages multiples dans nos classes. (On peut acheter les boudons chez n'importe quel quincaillier.)

Nous rappelons que la Coopérative l'imprimerie à l'école se propose de mettre à la disposition des instituteurs un certain nombre de techniques de travail, que les maisons d'édition ont jusqu'à ce jour exploités à notre seul détriment. Notre seul but sera, en cela, de servir l'éducation populaire en démasquant les entreprises capitalistes.

C. FREINET,

St-Paul (Alpes-Maritimes).

LE CLASSEMENT DÉCIMAL

Dans notre article sur les classeurs, écrit pendant les vacances, nous avons cité de mémoire les renseignements sur la classification décimale.

M. A. Ferrière a bien voulu nous écrire pour rectifier notre documentation. Il dit, avec juste raison :

« Est-il bien utile d'inventer du neuf quand il serait simple d'adopter la convention des bibliophiles de tous les pays ? Ceci d'autant plus qu'avec la classification décimale admise on peut demander aux grandes institutions des renseignements bibliographiques avec un simple chiffre. »

Voici donc le classement que nous recommandons d'adopter :

- | | |
|-----------------------|---------------------------------------|
| 0. Ouvrages généraux. | 6 Sciences appliquées. |
| 1. Philosophie. | 7. Beaux Arts. |
| 2. Religion. | 8. Littérature. |
| 3. Sciences sociales. | 9 Histoire, géographie, bibliographie |
| 4. Philologie. | |
| 5. Sciences pures. | |

L'enseignement est à 37.

- 370. Principes de l'éducation.
- 371. Pédagogie, Pédagogues.
- 372. Méthodes et systèmes.
- 373. Enseignement élémentaire.
- 374. Enseignement moyen.
- 375. Education personnelle, autodidaxie.
- 376. Education féminine.
- 377. Education morale et religieuse.
- 378. Enseignement supérieur.
- 379. Instruction publique, officielle, etc...

C. FREINET,
St-Paul (Alpes-Mar.).

CINÉMATHEQUE

Documentation Nationale

Enquête

La Coopérative n'est à la solde d'aucune firme commerciale. Elle désire avant tout aider ses adhérents dans le choix et le maniement des divers appareils de projection.

Nous ouvrons, à cet effet, une grande enquête nationale pour faire connaître les principaux appareils en usage dans les écoles.

Nous prions tous nos lecteurs de nous faire la description de l'appareil dont ils se servent, de donner tous les renseignements techniques utiles (prix, fonctionnement, etc...) et de faire connaître sans aucune restriction tous les avantages et inconvénients.

Nous commencerons dans le prochain numéro de « L'Imprimerie à l'école, le Cinéma, la Radio », la publication des réponses.

• •

Une enquête semblable est menée pour l'assainissement pédagogique des films de tous formats. Les camarades peuvent commencer à nous adresser des critiques.

G. FRIBERT.
à Saint-Paul (A.-M.).

VIE PÉDAGOGIQUE

UNE NOUVELLE TECHNIQUE PÉDAGOGIQUE

L'Imprimerie à l'École

Nous l'avons signalée aux Groupes dans notre première circulaire. En plusieurs bulletins nous allons maintenant la présenter aux Jeunes, parmi lesquels, nous le savons, elle trouvera bientôt de nombreux adeptes. Comme article introductif, nous ne saurions mieux faire que de reproduire les extraits ci-dessous d'une étude de C. Freinet, l'ardent pionnier de « l'Imprimerie à l'École », publiée dans la revue mensuelle de M. Ferrère (l'un des maîtres de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle) : *Pour l'Ère Nouvelle* (15 fr. par an, chez Crémien, 11, rue de Cluny, Paris-V°).

Genèse et bases pédagogiques de l'Imprimerie à l'École

« J'ai, moi aussi, passé de longues heures bien tristes à faire annoncer un quelconque b, a, ba ; je me suis attardé à l'explication insipide d'une gravure sans parvenir à donner un intérêt profond au texte du manuel ; je me suis fatigué à faire à mes petits bambins de bonnes leçons académiques dont ils ne tiraient pas grand profit.

Pures disciplines « scolaires », sans fondement psychologique sérieux, ignorant de la vraie vie de l'enfant et en contradiction constante avec les principes de l'activité sociale normale.

Pas de joie, pas d'enthousiasme, si ce n'est au début de l'année, lorsqu'on distribuit les livres « neufs »... L'atmosphère monotone et sans réaction des classes au travail... scolaire.

Suivant la recommandation de nos maîtres en pédagogie, je suis parti à la recherche d'une vie nouvelle.

Ma classe était triste et morte ; j'essayais de mener mes élèves dans le village, à travers champs, au bord de l'eau. Là, merveilleusement, l'enthousiasme renaissait à chaque pas : un brin d'herbe, un insecte inconnu, un cri, un accident étaient l'occasion d'enseignements naturels et féconds.

Mais hélas ! au retour de notre enthousiasme, notre soif de connaître et de chercher s'arrêtaient sur le seuil de la classe.

Nous essayions de traduire au tableau noir nos impressions de promenade ; ce travail lui-même — pourtant immédiat — était déjà une tâche scolaire, dont nous ne sentions point le besoin, qui ne pouvait que nous faire regretter la joie trop tôt perdue... La classe commençait : il nous fallait aussi ouvrir le manuel pour y lire la page quotidienne, sans rapports souvent avec nos préoccupations antérieures — exercice cependant nécessaire à l'acquisition du mécanisme de la lecture.

L'enthousiasme de la classe, son ardeur nouvelle, dont l'éducateur eut dû pouvoir tirer de grands profits, se heurtait dans son expansion à des limites dressées par les adultes à ce qu'ils croyaient être la mesure de l'enfant.

« La barrière est aujourd'hui abaissée... Tout au long de la journée, l'enfant pourra « s'épanouir ».

Il arrive le matin, tout vibrant, l'esprit agité par des impressions, des idées, des rêves, qu'il désire à tout prix extérioriser. Il a parfois, et librement, rédigé la veille au soir, la pensée ou l'événement qui lui ont paru essentiels.

L'école n'a pas le droit de réprimer ces manifestations de vie intense. Notre rôle est au contraire d'écouter ces récits, de lire ces rédactions, d'essayer de mettre un peu d'ordre dans le chaos des documents en faisant saillir l'original, l'intéressant, l'instructif, de rédiger en bon français cette expression de vie.

Mais rédiger, pourquoi ? Parce qu'il faut faire un devoir ? Parce qu'il nous faut apprendre à écrire sans faute ?

Insuffisantes raisons justificatives !...

Ce texte choisi, modelé, copié, nous allons le « couler dans le métal ». Dès lors cette pensée enfantine prendra une forme définitive, impérissable, conservable ; elle sera une sorte de monument enrichissant et précisant le travail antérieur.

Et comme on écrit, comme on imprime pour être lu, nous donnerons à notre travail son but normal ; nos feuillets imprimés seront communiqués aux élèves de nos 10 071 12 écoles correspondantes situées dans les diverses régions de la France.

Notre activité a désormais un sens. Si l'élève fait spontanément une rédaction c'est pour annoncer à ses camarades éloignés quelque chose qu'il ne peut leur dire de vive voix ; si, en classe, nous racontons un événement, c'est que nous le jugeons capable d'intéresser et d'instruire nos correspondants ; si nous nous appliquons à rédiger en bon français, c'est que nous savons, par expérience, qu'il faut s'exprimer correctement si nous voulons être parfaitement compris.

Écrire devient un besoin, et ce besoin se manifeste avant même l'apprentissage de l'écriture. L'enfant s'exprime alors par le dessin.

Lire est maintenant une faveur, la satisfaction du désir de connaître la vie des autres enfants. Nous avons, tous les quinze jours, une centaine de pages à lire, de pages qu'on désire lire...

Ainsi est réalisée l'exploitation méthodique dans un but éducatif de la vie de l'enfant, de son besoin d'expression et de communication. L'éducation monte vraiment d'en bas : c'est « l'élevation » progressive et naturelle, avec l'aide du maître, de nos petits écoliers.

Et tous les livres péniblement entassés par les adultes à l'usage de leurs élèves, direz-vous ?

Ils étaient des tyrans. Nous en avons fait de simples conseillers, qu'on consulte au moment désiré et dont on utilise les enseignements pour son « élévation » personnelle.

Volla certes, la marche idéale pour un enseignement rationnel... Mais la réalisation en est-elle possible ? dans nos écoles primaires ?

Qu'il s'agisse des difficultés de la composition typographique et de l'impression, des vertes possibles de temps, des impossibilités budgétaires, etc... aucune objection ne résiste à la lumière de l'expérience qui se poursuit actuellement dans une centaine d'écoles françaises et étrangères — écoles de villages, pauvres et surchargées pour la plupart — et dont les maîtres collaborent activement et journellement au perfectionnement du matériel et de la technique.

« Sûre des services qu'elle est appelée à rendre à l'école populaire, l'Imprimerie à l'École poursuit rapidement son chemin »...

G. FREINET.

Jeunes instituteurs, Secrétaires pédagogiques des Groupes, demandez à Freinet (Saint Paul, Alpes-Maritimes. C.C. postal Marseille 115.03) :

L'Imprimerie à l'École. Bulletin mensuel, 10 fr. par an. Et les deux livres :

L'Imprimerie à l'École (Freinet), 7 fr.

Plus de manuels scolaires (Freinet), 8 fr.

Plus de Manuels Scolaires !

Le premier chapitre de notre livre *Plus de manuels scolaires* (1) ayant été publié par la revue ukrainienne *La voie de l'éducation*, la rédaction a cru bon de le faire précéder par les considérations suivantes de V. Jakovler :

Pourquoi nous avons besoin du manuel

(Thèses de l'article en réponse à celui de Freinet : « Plus de manuels »)

1. Le problème des manuels, de même que toutes les autres questions, doit être abordé dialectiquement. La méthode dialectique oblige à étudier l'objet dans son évolution, à l'étudier sous toutes ses faces et sous tous les rapports. La dialectique ne recherche pas de vérités abstraites, car la vérité est toujours concrète.

2. Le contenu d'un manuel et sa méthode sont essentiellement déterminés par la classe dirigeante en conformité avec ses intérêts. L'attitude d'un maître en face d'un manuel dépend essentiellement de la coïncidence ou non coïncidence de la tendance sociale politique du maître avec celle de la classe dirigeante. Si il y a coïncidence, l'attitude (la réaction) est positive ; dans le cas contraire, elle est négative.

(1) *Plus de manuels scolaires*, 1 vol., 8 fr. Ed. de l'imprimerie à l'école, St Paul (Alpes Maritimes).

3. L'attitude négative vis-à-vis d'un manuel quelconque est, d'une façon ou d'une autre, rattachée aux idées de l'éducation libertaire. La valeur de ces idées est la même que celle des mouvements anarchistes. Durant les périodes de destruction des formes sociales surannées, ces idées sont positives, durant les périodes de création et d'évolution des nouvelles formes sociales, elles sont négatives.

4. Un manuel n'est pas seulement un simple procédé technique du travail scolaire. C'est avant tout le moyen d'une direction méthodique, idéologique et politique, assurée par la classe dirigeante sur les générations montantes. La poignée de ce levier est entre les mains de l'Etat, l'autre extrémité au milieu de la nouvelle génération. Entre les mains de l'instituteur se trouve une branche latérale qui l'aide à diriger et à préciser le fonctionnement du levier dans le sens voulu à un moment donné de sa tâche.

5. Dans les conditions existant actuellement en France, l'attitude (la réaction) du prolétariat et de la fraction révolutionnaire du personnel enseignant vis-à-vis de ce levier doit être négative. Dans les conditions existant en U.S.S.R. cette attitude ne peut être que positive.

6. Toutes les raisons exposées par C. Freinet contre « toutes les sortes de manuels », ne sont pas assez convaincantes pour que nous nous refusions à faire usage de nos nouveaux manuels et à continuer la tâche de leur perfectionnement. Ces

raisons ne valent pour nous que dans la mesure où elles se rapportent à un mauvais emploi des manuels. L'auteur déclare lui-même en conclusion de son introduction : « Ce n'est pas dans les manuels eux-mêmes que repose le mal, mais c'est dans la technique scolaire, c'est à dire dans l'usage aveugle des manuels ».

7. Les raisons de l'auteur en ce qui concerne les syllabaires sont pour nous plus convaincantes. On ne peut pas ne pas être d'accord avec lui sur la plupart de ses idées, surtout si on considère l'âge des enfants (5-6 ans) dont parle l'auteur.

8. La nouvelle technique du travail d'imprimerie à l'école remplaçant le syllabaire technique que nous propose C. Freinet, mérite, sans aucune réserve, toute notre attention, même dans les conditions actuelles de notre tâche. On ne peut que désirer l'approbation de cette technique nouvelle d'enseignement de la lecture par nos institutions expérimentales. Mais l'imprimerie à l'école, remplaçant le syllabaire, ne peut aucunement se substituer aux collections de manuels nécessaires dans les différents groupes scolaires.

Nous souscrivons entièrement aux thèses 1, 2, 4 et 5, défendues par le camarade Jakovler. Nous croyons aussi — et la campagne menée pour l'inscription de notre « Nouvelle Histoire de France » nous en donne tous les jours les preuves certaines — que le contenu des manuels et leur emploi sont essentiellement déterminés par la classe dirigeante, en conformité avec ses intérêts.

Mais l'auteur de ces thèses commet cependant certaines erreurs, — qui proviennent sans doute de ce qu'il n'avait pas lu notre livre en entier, que nous voudrions essayer de dissiper.

1° L'attitude négative vis-à-vis des manuels n'est nullement rattachée à l'éducation libertaire. Elle le serait si, en condamnant les manuels, nous condamnions tous les livres d'étude pour ne faire confiance qu'à une éducation jaisusement personnelle des individus. Mais nous précisons dans notre livre que telle n'est pas notre idée.

Nous n'avons pas entrepris l'étude de la valeur respective des ouvrages scolaires, mais seulement celle de leur meilleure utilisation pour nos buts éducatifs. Nous n'attaquons pas les livres, présentement, mais seulement l'usage de manuels qui est fait dans nos classes — aspect presque exclusivement technique du problème.

2° Dans le § 6 le camarade Jakovler ne semble pas avoir compris le sens véritable, précisé dans la version définitive de notre livre, que nous attachons au mot *manuel*.

Nous appelons *manuel* d'histoire, de géographie, de calcul, de grammaire, etc., le livre qu'on donne à chacun des élèves d'une classe, et qui renferme tout le travail de l'année. On connaît la technique : chaque élève possède le même livre, l'ouvre en même temps, à la même page, pour copier et étudier les mêmes textes ou faire les mêmes devoirs. Ce sont ces livres-là que nous appelons *manuels scolaires*.

Nous prenons ces mêmes livres, nous les plaçons dans une bibliothèque, ou chacun les consulte lorsqu'il en a besoin ; nous avons ainsi plusieurs livres — différents — de grammaire, de calcul, d'histoire, etc... qui

sont manuels dans d'autres classes mais ont cessé de l'être chez nous.

Il n'y a pas, selon nous, de bons ou mauvais emplois de manuels. Il y a *manuels* ou *livres de travail*. Nous croyons les premiers définitivement condamnés.

* * *

Cette nouvelle technique du travail scolaire arrivera-t-elle à soustraire l'École à l'influence de la classe dominante ? Nous n'attacherions pas à cette innovation une valeur révolutionnaire si nous ne lui croyions pas, dans quelque mesure, cette vertu.

Mais nous ne nous exagérons pas, non plus, l'influence des manuels, en régime capitaliste comme en régime prolétarien.

Si, par nos nouvelles méthodes de travail, nous faisons obstacle à la traditionnelle routine et à l'asservissement, à l'abâtissement qui sont l'aboutissement inévitable de l'emploi intensif des manuels, nous aurons, par cela même, contribué à la libération des masses et apporté notre pierre à l'édifice prolétarien ; nous aurons fait, dans une faible mesure, œuvre révolutionnaire.

Que le gouvernement prolétarien de l'U. R. S. S. surveille attentivement le sens de l'éducation scolaire, nous en comprenons la nécessité. Mais nous savons aussi qu'une pédagogie qui a renouvelé l'enseignement du peuple par la méthode des Complexes, et sa pratique de l'école du Travail, qui a favorisé l'extension et le renouvellement en U. R. S. S. du Dalton Plan, de la méthode des projets, du travail libre de laboratoire, ne peut qu'être favorable à nos techniques de travail libérateur.

Et nous espérons qu'un jour prochain l'« Imprimerie à l'École » employée dans de nombreuses écoles russes, permettra à la correspondance interscolaire internationale de prendre un sens nouveau, tout entier au service de la Pédagogie prolétarienne.

* G. FREINET.

VIE PÉDAGOGIQUE

L'ÉCOLE A TRAVERS LE MONDE

Sous cette rubrique, nous essaierons, au cours de l'année, de donner un aperçu sur les différents problèmes éducatifs et sur les solutions préconisées dans les grands pays du monde.

Afin de permettre à nos camarades de se faire une idée précise sur ces questions, nous nous efforcerons de leur présenter autant que possible des documents de première main, traduits des grands périodiques anglais, américains, sud américains, allemands, italiens, espagnols, russes, etc...

(Nous prions les camarades qui pourraient faire des traductions de russe, allemand, anglais, italien, de vouloir bien se mettre en relations avec nous pour la répartition du travail).

C. FREINET,
à Saint-Pol (Alpes-Maritimes).

L'éducation socialiste

Chez nous, aujourd'hui encore, beaucoup de gens ne pensent qu'aux enfants et aux écoles en parlant de la pédagogie. C'est une erreur, une survivance du passé. Aujourd'hui, la situation est tout à fait changée. Les bibliothèques et les théâtres, les cinémas, les radios, la musique, les réunions et les meetings, les tramways, les autos, les avions etc., toutes ces choses instruisent. Avant, quand cela n'existait pas, quand la vie était enfermée entre les murs de la maison, de l'église et de l'école, quand les gens se déplaçaient rarement et très peu, quand la rue était calme et que la vie se développait très lentement, alors, on pouvait parler de l'éducation de l'église, de la maison, de l'école et rien de plus. Aujourd'hui, c'est autre chose. Mais comme si nous ne voyions pas cette nouvelle situation, nous continuons à ne parler que de la pédagogie scolaire, sans nous rendre compte que le domaine de l'éducation est beaucoup plus large et beaucoup plus profond.

Aujourd'hui, les adultes ne s'instruisent pas moins que les enfants. Pour les adultes, comme pour les enfants, il devrait exister un système d'instruction qui répond aux intérêts des ouvriers et paysans. Les méthodes et les programmes élaborés par des institutions spéciales sont indispensables. La théorie du travail instructif et éducatif — c'est la Pédagogie.

L'éducation se fait non seulement par les instituteurs et les journaux, mais encore par le parti, les Soviets, les syndicats, etc... Là on apprend non seulement à comprendre la vie, mais aussi à la transformer sur des bases nouvelles. Il faut donc chercher des moyens pour accélérer ce processus d'éducation afin qu'il nous donne de meilleurs résultats. Pour cela il faut élaborer des méthodes, qui doivent s'appuyer sur des expériences déjà acquises dans les différentes institutions de

l'État. Ici, c'est la pédagogie qui doit nous venir en aide. Mais pas la pédagogie scolaire. C'est une pédagogie nouvelle que nous devons créer, mais que nous n'avons pas encore faite. C'est un devoir nouveau que nous impose la période transitoire.

« La masse, a dit Lénine, s'instruit par sa propre expérience ».

Pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, la masse, non seulement ne cesse de s'instruire par sa propre expérience qu'elle est appelée à créer, mais en y réfléchissant.

Il faut comprendre que le processus est le même, tant pour les adultes que pour les enfants, et que les uns et les autres s'instruisent par l'expérience et la lutte commune. C'est une situation nouvelle qui est entrée déjà dans notre vie pratique, et qui va s'affermir de plus en plus. Le travail à la fabrique cessera d'être maudit pour devenir un plaisir. La fabrique cessera d'être exclusivement un lieu de création des valeurs matérielles, pour devenir une école, un laboratoire. La production sera mise au service de l'éducation. Nous ne sommes encore qu'au commencement de ce travail.

Les enfants comme les adultes doivent s'instruire dans le processus du travail. Il ne faut donc choisir que des travaux qui leur sont accessibles, nécessaires et qui les instruisent. Ces travaux devront être mis aussi dans un ordre méthodique. Passant d'une sorte de travail à une autre, d'une production à une autre, du travail de fabrique au travail des champs, l'enfant étudiera les bases de la production et prendra les habitudes de travail nécessaires. Cela n'est possible que dans un degré de développement technique tel que nous le rencontrons en Amérique.

De plus en plus, les masses s'instruisent par l'expérience, par la lutte et par la pratique. Les limites entre le travail physique et le travail intellectuel et entre le travail et l'esthétique disparaissent. De plus en plus l'école cesse d'être une école, elle meurt comme telle pour devenir une chose nouvelle. Elle organise des jardins, des clubs, elle organise le travail des enfants dans la famille et dans la société, elle s'occupe de la propagande pédagogique. Le cinéma et la radio y prennent une place importante. De plus en plus les enfants s'instruisent en dehors d'elle, dans les champs, dans les ateliers, dans les usines. De plus en plus au lieu d'être une institution d'étude, l'école devient une institution d'organisation du travail enfantin; elle aide à l'instruction qui se fait partout.

Les enfants passent d'une production à une autre, non comme des promeneurs, mais comme des travailleurs. Le spécialiste qui est

en même temps pédagogue, travaille avec eux. Mais il est autre chose qu'un maître d'école. De la production, les enfants iront à la bibliothèque, au cinéma, au laboratoire, et là ils continueront leurs études. Là ils auront leurs pédagogues, leurs spécialistes. Ainsi change complètement le processus du travail. Chaque enfant se sent membre d'une grande collectivité.

Avec l'aide des adultes les enfants organisent et édifient leur vie. Ainsi changent les rapports entre les enfants et les adultes. Malgré que l'école existe encore, le nouveau processus se développe dans son sein. Il se passera une période de 10, 15 ans et la quantité se transformera en qualité. Le chemin que nous devons suivre jusqu'à ce moment doit être bien clair afin que nous ne nous écartions pas de la direction indiquée par l'Histoire.

Aujourd'hui tous les pédagogues sont d'accord pour dire que l'éducation de l'enfant doit commencer dès la naissance et même avant. Malgré cela il n'existe pas de pédagogie pour la période pré-scolaire. C'est pendant cette période que la famille et les maisons d'enfants peuvent entasser dans l'âme et dans l'esprit de l'enfant toutes sortes de préjugés et de fausses connaissances.

Par « tendresse » on apprend aux enfants à mentir, parce qu'on leur ment à chaque instant. Systématiquement, on les habitue à la paresse, parce que leur temps est toujours insuffisamment occupé. On cherche fort peu à satisfaire leur désir de comprendre ce qui les entoure. Systématiquement on cultive chez eux les sentiments de crainte. « Non », « il ne faut pas » sont les premiers mots qu'on leur enseigne. La société bourgeoise emploie toutes sortes de moyens pour comprimer leur âme.

Mais ce n'est pas tout : On parle à l'enfant de dieux, du diable et de sorcières, et cela contribue à la création d'un chaos de fausses

idées, dans lequel l'enfant est obligé de vivre. Une telle situation entrave leur développement, mais les sages bourgeois la trouvent tout à fait naturelle, et ils prêchent que les connaissances exactes nuisent aux enfants. Une pareille éducation, si elle est conforme aux intérêts de la bourgeoisie, ne peut que se faire aux détriments de l'enfant.

Nous devons créer la pédagogie de la période pré-scolaire. C'est notre tâche dans la période transitoire que nous traversons. Le travail collectif que nous rencontrons dans les établissements pré-scolaires nous fournit des données suffisantes pour cette élaboration. C'est l'enfant que nous apprécions avant toute chose.

C'est chez nous que la pédagogie devient pour la première fois une théorie de l'éducation pour tous les âges et pour toute l'humanité. C'est notre gloire et notre tâche.

Devant nous se pose le problème des limites biologiques de l'éducation ; expliquer le degré de développement de l'humanité, les possibilités biologiques de l'éducation, etc... Nous ne voyons pas, et nous ne savons pas les limites et les possibilités de ce développement. Elles sont extrêmement étendues. Ces possibilités sont si grandes que des siècles d'oppression n'ont pu les détruire. Et c'est aujourd'hui que, pour la première fois, se découvrent d'immenses perspectives pour la transformation des mœurs sociales.

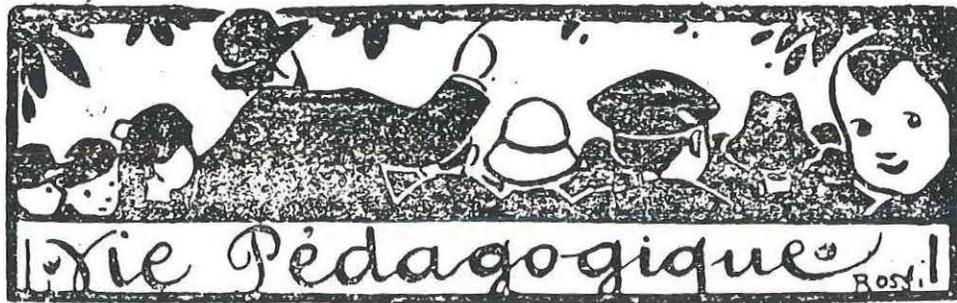
Le chaos s'en va. Il cède la place à l'harmonie, à l'unité d'action dans la recherche des influences qu'on doit exercer sur le développement de l'enfant.

CHOUQUINE.

(La pédagogie pendant la période transitoire).

Na Poutiah k Novoi Chkole (Sur la voie de l'Ecole Nouvelle), n° de septembre 1927.

Extrait du Service de Presse pédagogique de l'U. R. S. S., n° 17.



L'ÉCOLE À TRAVERS LE MONDE

Pouvons-nous mesurer la moralité de nos enfants

(D'après les études des professeurs May et Hartshorne, de l'Institut des Recherches sociales et religieuses de New-York)

La vieille habitude, si longtemps en honneur, de considérer l'âme de l'enfant comme une pièce d'argile dans les mains du potier, tend à disparaître, et, à sa place, une nouvelle croyance s'implante : Prononcer des mots sages devant l'enfant, c'est les imprimer peu à peu dans son âme d'une façon indélébile, et marquer tous les actes, toutes les impulsions de l'enfant de l'influence de ces mots. Autrefois, celui qui montrait trop de dédain pour les lois morales, telles que les grandes personnes les comprennent, était considéré comme marqué de la tache originelle et on faisait des tentatives multiples pour extirper le mal de son âme. Cette pratique disparaît aussi, heureusement ; on a compris que moraliser ne crée pas la moralité. Ainsi la valeur au point de vue de l'éducation morale d'organisations telles que celle des Boy-Scouts est fort discutée. Chacun connaît l'histoire du petit Boy-Scout qui n'ayant accompli aucune bonne action dans la journée et voyant avec angoisse venir la nuit, lâcha une souris prise au piège et la donna au chat, résolvant ainsi le problème à la grande satisfaction du chat et à la sienne. Le problème qui en ce moment attire l'attention des éducateurs aux États-Unis, est celui-ci : Que d'impulsions enfantines sont réprimées par l'enseignement de la morale et sacrifiées à l'opinion des autres, ou à une récompense minime ou même à un moindre avantage !

Les professeurs May et Hartshorne chargés par l'Institut de Recherches Sociales et Religieuses de New-York d'étudier la moralité des élèves, aboutirent, après beaucoup d'études, à cette conclusion qu'une évaluation scientifique des tendances naturelles du caractère serait une aide précieuse. Alors ils se mirent à inventer des tests, c'est-à-dire des moyens d'établir des statistiques permettant de préciser les mobiles des actes, les causes de déchéances, et aussi d'évaluer les résultats des procédés ayant pour but l'amélioration de l'individu.

Voici le résultat de leurs expériences :

1. L'âge, tout au moins jusqu'à 14 ans, n'entre pas bien en ligne de compte. Les filles

trichent toujours plus que les garçons ; cela, non point qu'elles ont un moindre sentiment de l'honneur, mais un désir plus grand de réussir en classe. La bêtise et la fourberie vont ensemble ; les enfants intelligents ont un niveau moral plus élevé que les autres, en moyenne. Le désir de tricher va de pair avec la médiocrité du travail fourni à cause du sentiment d'infériorité ; ceci montre l'erreur qui consiste à croire que les grands talents et le génie accompagnent une moralité douteuse ; malgré que ces résultats ne soient que des moyennes et qu'il faille faire la part des exceptions aux règles générales. Peut-être, à tout prendre, les plus intelligents trichent moins parce que leur imagination leur montre mieux qu'aux autres les conséquences de leurs actes.

Ce que les tests montrèrent d'une façon éclatante, c'est la relation très étroite entre la situation des parents et l'honnêteté des enfants.

Les enfants de docteurs, de pharmaciens, de professeurs, grands industriels, architectes... se montrèrent nettement les plus honnêtes. Les enfants de docteurs et de pasteurs furent particulièrement bien classés. On pourrait faire trois autres catégories d'enfants de moins en moins honnêtes :

1° Enfants d'entrepreneurs, contremaîtres, petits commerçants...

2° Enfants d'ouvriers spécialisés : électriciens, mécaniciens, plombiers...

3° Enfants d'ouvriers non spécialisés, peu habiles. Ces recherches montrèrent bien que l'hérédité et le cadre influent sur le caractère. Un frère et une sœur se ressemblent au point de vue intelligence, ce qui s'explique par des tendances, des faiblesses naturelles communes.

L'honnêteté ou la malhonnêteté sont l'apanage de familles entières comme l'intelligence ou la stupidité. La loyauté ou la fourberie des parents se reflètent chez les enfants. Des sujets arrivants de pays opprimés semblent être plus enclins à la tromperie que ceux venus de pays relativement libres.

4. Une influence qui semble s'exercer de façon

très nette sur les enfants est celle des maîtres. Les premiers tests semblaient prouver que les élèves des écoles progressives étaient plus honnêtes que ceux des écoles de l'Etat, mais des expériences répétées ont montré que dans les deux sortes d'écoles il y a plus de menteurs là où il existe un certain malentendu entre élèves et maîtres. Les écoles progressives donnaient de bons résultats parce qu'elles ont un personnel meilleur, si je puis m'exprimer ainsi, un personnel qui cherche à entretenir avec les élèves des relations harmonieuses. Une classe d'enfants très malhonnêtes d'après les premiers tests changea de maître et fut classée ensuite parmi les plus honnêtes.

Il semble que la religion n'exerce aucune influence sur la moralité des enfants.

Un autre fait fut mis en lumière par les tests. Les professeurs May et Hartshorne se rendre compte qu'on apprend à se bien conduire et qu'on l'apprend des circonstances mêmes de la vie. La loyauté ou la fourberie deviennent pour ainsi dire « fonctions » des situations dans lesquelles on est loyal ou fourbe; elles en sont le résultat; si ces situations se retrouvent souvent l'honnêteté ou la malhonnêteté deviennent une habitude, une fonction de la circonstance qui les crée, et peu

à peu s'exerceront dans des circonstances semblables. Ainsi, à leur avis, l'honnêteté n'est pas un trait de caractère bien défini: un enfant peut être honnête dans certains actes de sa vie et non en d'autres, il peut être loyal à l'école et non à la maison. Et il en est de même pour les adultes. L'éducation morale est en grande partie un « ajustement » une adaptation des habitudes spontanées aux nécessités.

On conclura qu'apprendre à bien vivre est possible, aussi bien qu'apprendre à bien faire un travail, mais l'apprentissage d'aucun travail ne donne une éducation complète. La vraie éducation suppose un certain lien de parenté entre l'homme et ses connaissances d'une part, la vie et la société d'autre part. Ce lien de parenté subtil, l'homme moralement éduqué le possède, et l'homme non éduqué moralement ne l'a pas. Un homme très savant peut très bien ne pas avoir cette sorte d'éducation. L'homme ne vient pas au monde avec le « sens » de l'honneur, ni avec aucun « sens moral » du tout. Il apprend à se conduire. Bien sûr qu'il peut se bien conduire parce qu'il s'est aperçu que c'est la meilleure politique.

D'après NEW-ERA. N° de juillet 1928.
Traduit par Mme J. LAGIER-BUCSO.



NOTES DE PÉDAGOGIE NOUVELLE RÉVOLUTIONNAIRE

RÉALISATEURS RÉVOLUTIONNAIRES

Contrairement à la croyance de nombreux pédagogues idéalistes que l'éducation peut, à elle seule, régénérer le monde, nous avons essayé de montrer l'an dernier que l'École populaire, dominée matériellement, intellectuellement et moralement par la classe au pouvoir, ne pourra être libérée et s'épanouir que par la libération du prolétariat. Malgré les illusions possibles de progrès pédagogique, nous continuons à penser qu'il ne peut y avoir d'école nouvelle prolétarienne en régime capitaliste. L'évolution de l'expérience scolaire autrichienne, dont nous parlerons prochainement, vient encore confirmer cette certitude.

Pourtant un fait est là : ces mêmes instituteurs révolutionnaires qui lient, en réalistes, l'école populaire au problème social, sont les meilleurs parmi les éducateurs. On a pu poursuivre plusieurs d'entre eux pour faute véniale contre le régime, mais on a toujours, même en pleine Chambre, rendu hommage à leur dévouement et à leur conscience professionnelle. C'est de notre Fédération révolutionnaire que sont sorties les réalisations les plus hardies et les plus vivaces : c'est dans son sein que sont formés la grande majorité des éducateurs qui sont à la tête du mouvement pédagogique actuel. Et enfin, nous savons par expérience que c'est presque exclusivement dans notre Fédération que tout effort créateur trouve un entier et réconfortant appui.

Quelques bons camarades nous ont dit alors : Comment expliquer cette contradiction entre votre théorie d'une école populaire mineure en régime capitaliste, et votre activité dans le domaine de l'éducation ? Faut-il voir là une tactique révolutionnaire ou bien tout simplement, n'avez-vous pas su accorder vos actes journaliers avec vos déclarations révolutionnaires ? Et où puisez-vous l'enthousiasme dont vous faites montre si vous n'avez aucune foi en l'efficacité de votre travail dans le régime que nous subissons ?

Les révolutionnaires ne sont pas seulement

des destructeurs : ils sont, au sein du régime capitaliste, les pionniers des constructions nouvelles futures, en qui, selon le mot de Marcel Martinet, la volonté de destruction est engendrée et soutenue par la volonté de création.

Or si, par certains aspects, le régime politique et économique semble être parvenu à la dernière étape qui précède la Révolution, il n'en est pas de même de l'éducation, qui retarde considérablement. Au siècle de l'électricité, du chauffage central, de l'eau courante, de l'industrialisme, les 80 o/o de nos écoles, sans air, sans lumière, sans eau, sont scandaleusement désuètes. L'organisation scolaire et pédagogique, malgré les apparences, est tout aussi rudimentaire. La discipline enfin en est encore à l'ère de l'autocratie...

A nous, révolutionnaires, de profiter d'abord des déclarations démocratiques et humanitaires de nos maîtres — comme les ouvriers ont profité au maximum des lois bourgeoises pour s'organiser révolutionnairement — afin de porter l'école, en régime capitaliste, au maximum possible de développement.

Ce maximum varie d'ailleurs avec la constitution économique et politique de chaque pays ; mais il y a, dans tous les états bourgeois, un degré d'évolution de l'école qui ne peut être dépassé : celui au-delà duquel l'éducation menace les privilèges de classe. De sorte que notre lutte pour l'amélioration pédagogique et scolaire restera toujours une lutte révolutionnaire, qu'elle ait pour but d'arracher à l'état bourgeois des améliorations pourtant normales, ou qu'elle s'applique à démasquer les hypocrites démocrates qui parlent inconsidérément d'éducation du peuple.

Nous devons certes exiger pour nos classes une meilleure installation matérielle, saine, propre, facilitant les techniques nouvelles d'éducation, mais c'est surtout dans leur contribution à l'évolution pédagogique et sociale de l'école populaire que les éducateurs révolutionnaires doivent montrer leur originalité constructive.

Il faut nous réformer nous-mêmes d'abord, en évitant que, révolutionnaires hors de la

classe, nous soyons d'autoritaires réactionnaires avec nos élèves. Puis, d'accord avec les parents d'élèves, nous devons partir à la recherche d'une méthode de libération pour les petits prolétaires. Nous mêler au peuple, politiquement et socialement, ne nous suffit pas : nous ne devons plus tolérer que l'école s'isole jalousement entre ses quatre murs comme si elle voulait cacher sa honte ; nous devons aller résolument chercher dans la vie même les bases et les directives de tout l'enseignement primaire. C'est une conception nouvelle de l'école — et essentiellement prolétarienne — dont les éducateurs révolutionnaires doivent être les premiers ouvriers.

Mais, et ce doit être aussi une autre originalité, nous ne nous faisons aucune illusion sur le résultat de nos efforts. Nous savons combien une tâche scolaire ainsi conçue est ingrate : nous ne sommes pas toujours compris des parents eux-mêmes ; les réactionnaires de tous poils, et leurs soutiens les cléricaux, nos chefs parfois, hélas ! se dressent inévitablement sur notre chemin.

Même réussissons-nous totalement dans notre rayon primaire, n'avons-nous pas contre nous toute la société actuelle qui, loin de poursuivre et de compléter l'œuvre d'éducation que nous avons commencée, s'applique à son action obscurantiste et destructrice : le cinéma, le théâtre, les livres, la presse... l'église, l'armée, auront beau jeu d'étouffer la

bonne graine que nous essayons de faire germer.

•••

Nous continuerons pourtant : si nous ne poursuivons pas, dans le cadre de la société actuelle, une impossible libération, nous avons cependant confiance dans le « gouffre du peuple ». Nous savons que notre action ne sera point perdue. En attendant qu'un régime libérateur vienne, par son organisation au service du peuple, amplifier notre modeste effort éducatif, nous aurons du moins la satisfaction d'élargir dès maintenant l'horizon prolétarien et d'éveiller le sens de classe, en faisant sentir aux plus humbles les possibilités immenses d'une éducation créatrice.

Nous n'oublions pas enfin que l'étude attentive du problème éducatif et la participation à notre effort pour l'amélioration scolaire font comprendre à ceux qui s'y adonnent la réalité capitaliste et les nécessités révolutionnaires. L'insuccès même de leurs efforts est pour eux un enseignement qui vient affermir chaque jour davantage leur croyance à la nécessité de la lutte politique et sociale pour l'avènement d'une société d'essence éducatrice.

Nous savons que nos efforts servent, directement ou indirectement, à la libération du peuple. Cela suffit à expliquer notre enthousiasme que ne sauraient atteindre l'injustice ni les inconséquences d'un régime chaque jour plus avilissant.

C. FREINET.

L'École à travers le monde

Les examens

Mon expérience au cours de quinze années est assez grande. En général, au point de vue pédagogique, je peux caractériser mon attitude vis-à-vis de l'examen comme purement négative. D'après les conditions dans lesquelles se passe l'examen et d'après les méthodes qu'on emploie, les résultats ne peuvent qu'être négatifs.

Aux examens nous apprécions plutôt les formules verbales que la compréhension de ce que les étudiants ont acquis.

Cette foi dans les formules verbales qu'on lie chez nous avec l'idée d'une pensée claire et d'une somme de connaissances dans telle ou telle branche, prouve que nous avons une fausse compréhension de ce que devrait être l'examen. En tous cas, l'appréciation des capacités de l'élève ou de l'étudiant d'après le nombre des réponses justes nous paraît en grande partie exagérée. D'abord l'examen se passe ordinairement dans une atmosphère qui n'est qu'un facteur négatif pour les réponses des étudiants.

Ordinairement l'aspect extérieur du candidat est déplorable. Son visage exprime la crainte et l'indécision. Rarement vous pouvez voir une figure tranquille. Si vous vous représentez que la durée de l'examen pour chaque étudiant n'est en moyenne que de 20 minutes et que la quantité de matière à examiner pour chaque branche est en moyenne de 600 pages, vous vous rendez compte que pendant ces 20 minutes l'étudiant ne peut

répondre que sur une matière de 10 pages, c'est-à-dire sur un soixantième de la matière. Et sur ce 10 nous sommes obligés de juger des connaissances de l'élève à l'égard de toute matière. Par conséquent le hasard joue dans ce cas un grand rôle.

Les méthodes d'examen sont également différentes et dépendent du tempérament, du goût et de l'expérience du professeur examinateur. Mais, dans la plupart des cas, c'est la méthode d'après laquelle le professeur est obligé de surprendre l'étudiant et celui-ci de cacher son ignorance. Le Professeur attaque et l'étudiant se défend. Dans des conditions pareilles il est naturel que les résultats ne puissent être que subjectifs. Ainsi nous ne pouvons pas obtenir les résultats désirés, parce que l'examineur n'a ni le temps ni les dispositions spéciales pour étudier ce côté de l'activité de l'étudiant qui est le plus précieux, savoir son intérêt pour l'étude scientifique, ses habitudes pour le travail méthodique et son pouvoir de compréhension, ni sur la manière dont l'étudiant pense se servir de ses connaissances pour sa future activité.

En fin de compte, nous obligeons la masse des étudiants à laisser de côté le travail le plus précieux et à donner une importance excessive à ce qui porte un caractère extérieur et formel.

Je trouve que le système d'examen est nuisible pour le candidat, mais il n'est pas moins nuisible pour le professeur. Il habitue celui-

ci à considérer les étudiants du point de vue extérieur et à négliger les tâches beaucoup plus profondes qui sont : exciter l'intérêt pour les connaissances, apprendre à travailler, aider à choisir sa profession, orienter l'étudiant dans l'activité qui lui convient le mieux.

Si la question était ainsi posée, l'élève n'aurait pas besoin de cacher son ignorance, au contraire, il désirerait qu'on vérifie exactement son travail. Mais il est nécessaire pour cela que nous accordions dans nos jugements plus de prix à la qualité qu'à la quantité du travail.

S. CHATZKI.

(*Nu Pautrah*, n° 5, 1928)

(Service de la presse pédagogique de l'U. R. S. S., n° 23).

Les camarades qui désirent traduire des articles de revues étrangères sont priés de se mettre en relations avec C. Freinet, à Saint-Paul (Alpes-Maritimes).



L'École à travers le monde

Les conseils de parents en Angleterre

L'information actuellement recueillie sur les Conseils Scolaires de Parents en Angleterre n'est certainement pas très riche, mais elle est cependant intéressante. Les Conseils de Parents existent sous différents noms, par exemple : Union ou Association de Parents (The Parents Union or Association), Ghilds de Parents et d'Instituteurs (The Parents' Guild) et dans certains cas, ils ont été prospères de longues années. Les Conseils de Parents sont attachés à toutes sortes d'écoles : écoles primaires publiques, lycées, écoles maternelles, écoles du jour pour les apprentis, écoles spéciales techniques et privées. En général, elles ont pour but d'accroître le bien-être des élèves de l'école, grâce au développement des relations entre parents et instituteurs.

D'habitude les réunions ont lieu une ou deux fois par mois, parfois plus souvent. On y discute les problèmes se rapportant à l'enfant et à l'école, mais quelquefois le programme comprend des conférences sur des questions générales ou comporte des visites à des lieux intéressants, des concerts, des soirées, des manifestations sportives...

En plusieurs endroits, une invitation générale est faite à tous les parents, à l'occasion de chaque réunion ; mais le plus souvent, il existe une organisation précise et légale et les parents de tout élève (ou les tuteurs) sont invités à donner leur adhésion. Parfois, on fixe une cotisation annuelle de 2 ou 3 schillings par personne ou par famille ; dans d'autres cas, il n'existe aucune cotisation, mais on fait une quête pendant les réunions pour payer les frais.

Il ne faut pas confondre ces organisations avec les Comités d'Administration scolaire (School Managers), qui se composent en général d'un petit groupe de personnes nommées dans ce but, et dont l'intérêt pour l'école est plus ou moins durable, mais qui se laissent dérober leurs droits. Il n'est pas permis aux parents des enfants qui fréquentent l'école (celle dont il s'agit), de remplir une fonction dans ce Comité d'Administration. Le Conseil de Parents est une organisation de travail et de conseil avec des fins éducatives, et elle comprend tous les parents des enfants qui fréquentent cette école.

Le Conseil de Parents désigne une Commission chargée d'organiser son action. La représentation du directeur de l'école et des adjoints est généralement assurée par un certain nombre de poste réservés au sein de cette Commission.

Il existe des règlements divers déterminant les cas dans lesquels deux parents d'un même enfant (le père et la mère) peuvent faire partie de la même commission, déterminant l'éligibilité d'un parent dont l'enfant ne fréquente plus l'école (régulièrement), la présence d'un remplaçant et différentes autres questions.

Ces Commissions, auxquelles s'adjoignent souvent d'utiles sous-commissions, attirent les parents dans des initiatives particulières en faveur de l'école, par exemple : des quêtes pour créer des bourses, pour organiser les sports scolaires, etc... des services de renseignements fonctionnant comme de véritables bureaux d'informations et offices de placement. Tantôt elles traitent une question scolaire locale, tantôt elles entreprennent une enquête à propos d'une question spéciale de pédagogie. Le secrétaire de la Commission est généralement un des instituteurs ; parfois, c'est le directeur de l'école qui a eu l'initiative de la création du Conseil des Parents.

Certains conseils de parents ont mis comme condition primordiale à leur activité la neutralité vis-à-vis des partis et des sectes, cela afin de les empêcher de tomber sous la tutelle d'un parti ou de l'Eglise, cela ne veut pas dire que les questions d'éducation qui sont discutées dans les milieux politiques ne doivent pas être traitées. Ces questions provoquent souvent des discussions passionnées et nulle part, mieux qu'au sein des Conseils de parents, ces questions ne peuvent être traitées à fond. Ainsi qu'une de ces associations de parents l'indiquait dans un rapport transmis à la presse : « être neutre au point de vue politique dans ce sens (ne pas traiter les problèmes soulevés devant l'opinion publique), est une chose tout à fait impossible ; ce serait empêcher la discussion à propos des « invitations de Geddes à l'économie » et d'autres questions très importantes ».

L'expérience a démontré que ces Conseils de parents fournissent un appui certain à l'école et beaucoup d'instituteurs qui n'a-

vaient aucune confiance, qui même étaient adversaires de ces Conseils, se sont convaincus de leur utilité. Tous ceux qui respectent les principes d'une vraie démocratie estimeront hautement toute tentative faite en vue d'obtenir et de conserver l'appui actif des parents. C'est seulement à la condition que le foyer familial et l'École collaborent que l'enfant peut profiter de circonstances favorables à son évolution sociale. Les parents apportent souvent une riche expérience du monde et de la vie en dehors d'une connaissance plus intime de leur propre enfant; les instituteurs, eux, apportent leur connaissance particulière de l'histoire, de la théorie et de la pratique de l'éducation. Chacun fournit sa quote-part et l'école se met à vivre, animée d'un souffle qu'elle ne connaissait pas auparavant.

L'information actuelle montre qu'il existe

déjà en Angleterre 15 organisations de Parents et d'Instituteurs, dont 10 se trouvent dans le district de Londres. Les autres sont à Manchester et dans le comté de Kent (sud-ouest de l'Angleterre). Ces organisations se répandent dans les lycées de ce comté, surtout parce que le directeur de l'Education de cette région (le Dr. Salter Davies) se montre très favorable à leur développement. Dans le district de Londres deux de ces Conseils se sont fondés en 1915.

Il faut encore mentionner la Conférence pour le développement des organisations d'Instituteurs et de Parents en Angleterre, qui a eu lieu à Londres en 1928 et qui a créé une Commission permanente dont le but est d'aider à la création de Conseils de parents.

Commission pédagogique de la T. L. L.

Transmis par le Secrétaire espérantiste :

II. STAY.



NOTES DE PÉDAGOGIE NOUVELLE RÉVOLUTIONNAIRE

Vers une méthode d'éducation nouvelle pour les écoles populaires

Perfectionnons nos techniques

L'article que nous publions ci-dessous a été écrit par notre camarade pour servir de préface à un numéro spécial de la Nova Epoko, consacré au cinéma, radio et techniques éducatives nouvelles :

La vieille pédagogie capitaliste et oppressive. — Promenades scolaires, travail manuel, imprimerie, T. S. F., phonographe, toutes ces nouveautés nous aideront-elles à instruire nos élèves, c'est-à-dire les encourageront-elles à étudier les leçons et à accepter le gavage intensif qui mènera aux examens? Tel est le point de vue auquel se placent la majorité des instituteurs populaires.

« Ils vont pillonnant la science dans les livres et ne la logent qu'au bout de leurs lèvres pour la dégorger seulement et mettre au vent » (Montaigne).

Ils sont ceux qui ont charge d'enseigner et se contentent de chercher les procédés — qu'ils appellent prétentieusement méthodes — qui leur permettront, avec un minimum d'efforts, de parvenir à leurs fins.

Leurs fins? Non pas, croyez-le, préparer l'enfant à une vie harmonieuse, socialement utile, et dans laquelle les facultés innées des individus pourraient s'épanouir. L'horizon pédagogique reste spécifiquement scolaire; et les procédés, que nous appellerons capitalistes, consistent à engranger au maximum sans se préoccuper de l'utilisation possible des stocks constitués — « comme une vaine monnaie inutile à tout autre usage et emploie qu'à compléter et jeter ». (Montaigne).

Aussi l'école populaire, telle qu'elle est comprise dans la plupart des états capitalistes, est-elle en marge de la vie, nullement intégrée socialement ni moralement aux destinées du peuple. Les efforts et recherches des éducateurs ne font souvent, hélas! que nous enfoncer dans cette mauvaise voie.

..

L'instruction. — On a pendant plus d'un siècle idolâtré l'instruction. On pensait qu'enseigner à l'école les premiers éléments de la

lecture, de l'écriture, des sciences, devait contribuer à l'élévation maximum des citoyens.

« De nos jours, comme au temps de Fontenelle, la société dominante exige qu'on la mette en possession d'une science complète du monde qui lui permette d'avoir une opinion sur toutes choses sans avoir besoin de traverser une instruction spéciale... S'inspirer de la philosophie du XVIII^e siècle, former des esprits éclairés, nous savons ce que cela signifie : c'est vulgariser les connaissances de manière à mettre les jeunes républicains en état de tenir une place honorable dans une société constituée suivant les conceptions de l'ancien régime; c'est vouloir que la démocratie se modèle sur la noblesse disparue, c'est placer les nouveaux maîtres au rang mondain qu'occupaient leurs prédécesseurs (1). Mais, Sorel ajoute « un grand changement se produira dans le monde le jour où le prolétariat aura acquis, comme l'a acquis la bourgeoisie après la Révolution, le sentiment qu'il est capable de penser selon ses propres conditions de vie ».

*Cette grande valeur éducative qu'on attribuait ainsi à l'instruction n'est plus défendue aujourd'hui par aucun pédagogue sérieux. La grande revue officielle française elle-même, *l'Enseignement Public*, dit sous la signature de F. V. (N^o de novembre 1928) :*

« L'école a plus et mieux à faire que de transmettre le savoir. Ce qui est grand, ce n'est pas le savoir, ce n'est pas même la découverte, c'est la recherche. L'esprit n'est pas un grenier qu'on remplit mais une flamme qu'on alimente; il n'est pas la connaissance possédée; la science apprise et assimilée, mais une activité toujours en éveil, qui, sans répit, se pose des problèmes nouveaux, invente, combine, organise les faits, suivant des rapports non encore aperçus. »

Faute d'avoir oublié cette mission sacrée, que définissaient déjà avec leur clair bon sens, les Rabelais, Montaigne, Rousseau et Pestalozzi, l'école s'est condamnée à une flagrante

(1) G. Sorel : *Les illusions du progrès*, Marcel Rivière, Paris.

stérilité. Elle a pourtant instruit des générations. Qui pourrait dire hélas! qu'elle les a « élevés? » Et la stupidité de la dernière grande guerre ne condamne-t-elle pas implacablement, aux yeux du prolétariat, le système d'éducation qui l'a permise sinon préparée?

•••
Education. — Il nous faut redonner au mot *éducation* le beau sens qu'il n'aurait pas dû quitter.

L'éducation n'est ni gavage ni dressage; elle est élévation maximum de l'individu, et ne peut être déterminée ni imposée du dehors quelle que soit la perfection des procédés employés.

Le médecin a-t-il la prétention de faire grandir au rythme qu'il désire et dans un sens conforme à sa science rudimentaire, le corps de l'enfant? Essaie-t-il de commander à la nature? ou bien se contente-t-il d'aider par sa thérapeutique l'individu dans son évolution et son accroissement, dans sa marche inéluctable vers le développement normal, soutenant le corps et l'esprit dans leur lutte organique contre les éléments destructeurs, stimulant les principes de vie et d'efforts?

L'esprit, la pensée, le caractère, sont plus mystérieux encore que le corps humain; le dynamisme enfantin dérouté les meilleurs psychologues. Et les éducateurs prétendaient façonner les esprits à leur manière; ils oseraient s'attribuer le mérite de tel ou tel développement heureux et de l'étouffement de tendances jugées déplorables! Ils ne se doutent même pas qu'ils sont comparables au médecin qui, croyant utile de surdévelopper les bras aux dépens des jambes prescrirait le sédentarisme jusqu'à l'atrophie.

Il devient banal aujourd'hui de dire que la domination tyrannique de l'adulte, tant sur le plan physique que sur le plan intellectuel et moral, entrave le développement normal de l'enfant, qu'elle est cause de déviations regrettables, de refoulements et de déséquilibre. Elle est un ferment de désorganisation qui a suffisamment montré sa malfaisance et son pouvoir d'abâtissement et d'asservissement.

•••
Quittons donc nos idées préconçues sur l'éducation, dépouillons notre arrogance d'adultes omniscients et confessons notre humilité devant cette plante merveilleuse, pleine d'une vie débordante qui ne connaît encore aucun obstacle insurmontable.

De même que, malgré lui, et malgré nous, l'enfant grandit normalement pourvu qu'il ait une nourriture suffisante et saine, il aspire à s'élever, à s'éduquer, intellectuellement et moralement, pourvu que nous sachions lui fournir les éléments de cette élévation.

Et voici la grande révolution éducative qui est en train de s'accomplir.

Jusqu'à ce jour, le maître était le centre de l'école, comme si, sans lui, toute vie et toute éducation auraient cessé d'être. Le maître enseignait; tous les outils qu'on inventait,

les livres qu'on imprimait répondaient à ce besoin: aider le maître dans sa rude tâche, tâche impossible!...

Nous renversons les valeurs. C'est l'enfant qui devient le centre de l'école; l'école est le lieu où de petits êtres humains s'éduquent et s'élèvent avec l'aide des camarades, de la nature, des livres, du maître, etc... Le problème scolaire devient alors celui-ci:

Comment les adultes — et les éducateurs en particulier — aideront-ils les élèves à s'élever, à s'éduquer au maximum? Comment réaliseront-ils le milieu éducatif nécessaire?

A cela, l'étude des diverses techniques doit répondre. Nous n'essaierons pas de fixer prématurément des directives particulières. Tout reste encore à faire dans ce domaine, selon l'esprit nouveau que nous venons de définir.

Et la recherche ainsi comprise cesse d'être étroitement nationale; c'est sur le plan international que nous devons travailler à solutionner les grands problèmes technologiques qui se posent à l'école populaire.

•••
Portée révolutionnaire de ces recherches. — L'étude du cinéma et de la radio scolaire, de l'imprimerie à l'école et autres techniques nouvelles ne sont pas, par elles-mêmes, révolutionnaires. Ce ne sont là que des techniques qui, comme toutes les grandes découvertes humaines, peuvent aussi bien servir à des fins mercantiles et capitalistes qu'à une élévation libératrice. C'est pourquoi ce serait une erreur de la part des révolutionnaires d'étudier et de perfectionner ces techniques en elles-mêmes sans rattacher leurs recherches au grand problème d'éducation prolétarienne que nous avons essayé de définir.

Voici la ligne tracée; à nous de marcher dans cette voie.

La question est, idéologiquement, résolue dans une société prolétarienne où tous les progrès des sciences visent à l'élévation individuelle et sociale. Cela ne signifie point qu'elle le soit pratiquement. Il faudra bien encore des améliorations matérielles, scientifiques et techniques, il faudra bien des tâtonnements pour que soit réalisée cette adaptation à l'enfant de nos moyens éducatifs. Une longue rééducation des instituteurs eux-mêmes sera aussi nécessaire pour faire comprendre le sens nouveau de l'éducation libératrice.

Quelles que soient les difficultés insurmontables qui se dressent sur notre chemin en régime capitaliste, nous ne devons pas nous lasser de dénoncer le mensonge et l'hypocrisie de l'école actuelle et d'essayer de réaliser ce qui sera vraiment l'éducation populaire, l'étude des techniques telle que nous la comprenons ne manquera pas d'être profondément édifiante. Que sont en effet en régime capitaliste le cinéma, la radio, l'édition littéraire, artistique ou scolaire, sinon des entreprises foncièrement capitalistes, pour lesquelles seul compte le profit matériel des actionnaires. Cette tare du régime s'étale impudiquement dans l'évolution actuelle du

cinéma et de la radio, découvertes grosses de possibilités, et qui seront bientôt les éléments les plus dangereux d'asservissement du peuple.

Quand nous essayons, en régime capitaliste, ce renversement des fins éducatives dont nous avons vu la nécessité, nous connaissons d'avance les obstacles devant lesquels nous nous dressons : le cinéma scolaire est sans rendement capitaliste ; la radio passe entièrement aux mains des marchands ; les grandes sociétés d'éditions, quelles que soient les apparences morales, n'obéissent de même qu'à la loi du rendement capitaliste.

Nous ne nous étonnerons donc pas si nos efforts sont rarement couronnés de succès. Nous montrerons du moins, face aux conceptions ridiculement étriquées de l'éducation populaire en régime capitaliste, les possibilités inouïes de ce qui sera un jour la vé-

ritable éducation. Nous aiderons le peuple à se forger un idéal socialiste qui fera mieux sentir chaque jour l'iniquité sociale.

A nos collègues, l'étude des techniques éducatives fera toucher du doigt les réalités de la lutte de classe ; elle les amènera à souhaiter également — et à vouloir — un régime qui permette enfin l'élévation prolétarienne.

• •

Les éducateurs révolutionnaires n'ont certes pas attendu ces directives pour être à l'avant-garde du progrès pédagogique. Puisse cet essai les orienter vers une action idéologiquement préparée, action que nous tâcherons de mener avec le plus d'ampleur possible, sur le plan international.

C. FREINET.

Saint-Paul (Alpes-Maritimes).

L'ÉCOLE à TRAVERS LE MONDE

L'emploi des tests en Amérique

(Bulletin de la Société Binet, n° 235-236 de Janvier 1929)

Le Dr Simon, qui rentre d'un voyage en Amérique, parle longuement dans le dernier bulletin de la Société Binet de l'emploi intensif des tests outre Atlantique :

« Que retenir de New-York, de New-Haven, de Boston ? Plusieurs choses.

La première impression est de surprise devant l'immensité du recours aux tests. J'étais prévenu cependant. Mais en dépit de ce que je savais déjà, quand on se trouve en présence des armoires qui renferment les tests, quand on voit les piles de papier qu'ils représentent, les chambres où ils s'entassent, leur multiplicité, on reste d'abord confondu.

On ne l'est guère moins par le nombre des bureaux où l'on est introduit successivement. Car, là-bas, l'examen d'un enfant, au lieu d'être comme nous le faisons, œuvre individuelle, est subdivisé presque à l'infini, et la division du travail et le travail par le procédé de la chaîne sont de règle dans ce domaine autant que dans l'industrie : outre la salle d'attente souvent agréable, bureau pour l'examen physique de l'enfant, quand il n'y a pas une chambre pour l'examen du sang et une pour le métabolisme basal..., bureau pour l'interrogatoire des parents, bureau psychiatrique, qui correspond à ce que nous appelons ici l'examen médical clinique, bureau pour l'examen psychologique, c'est-à-dire pour l'exécution des tests d'intelligence générale, d'aptitude ou de performance..., bureau pour l'examen pédagogique... L'enfant passe de l'un à l'autre et tout revient à l'autorité qui prononce. Un dossier n'a pas moins de 10 pages, et l'on en cite qui ont deux pouces d'épaisseur. D'un bout à l'autre du pays, et seulement avec quelques légères variantes de détail, à l'Institut pour l'étude de l'Enfance à Chicago, dirigé par le Dr Adler, à l'Institut de Lowrey ou à celui du Professeur Healy, c'est à peu de chose près la même chose. Un monde d'examineurs, de sténographes... Des bureaux, des dossiers, voilà le coup de massue dont on reste d'abord étourdi.

Or, cela explique bien des choses. Et en premier lieu ce fait que la mesure du niveau se ramène à peu près à des notations en + et en -, à un chiffre brutal. Pour nous ici, la prise de niveau est demeurée une occasion de voir l'enfant et de relever toutes les nuances de son attitude. Aux Etats-Unis elle ressemble à ce qu'est la prise de température pour un malade. Nul besoin évidemment que le médecin la prenne lui-même.

Cela aussi explique le succès des tests. C'est comme instruments qu'ils sont aimés. Et si cela m'inquiète quelquefois un peu, cela me réjouit en même temps. Il a fallu vraiment que notre échelle métrique et la méthode qu'elle représente fussent bien objectives pour résister à un pareil manquement. Et j'ai recueilli d'ailleurs de curieux échos de la surprise américaine qu'avec si peu de faits nous

ayons réalisé quelque chose d'aussi grand, car rarement enfant de 20 ans a produit si grande famille.

Que le terme tests recouvre des choses aussi différentes surprend un peu, si l'on a l'habitude de ne désigner par là que certaines questions définies. En fait l'extension est pourtant légitime, car c'est une même méthode qui donne leur valeur à ces diverses épreuves. C'est leur construction selon des principes communs ; identité des questions pour tous les candidats, questions dont les réponses ne peuvent donner lieu qu'à un minimum d'interprétation, enquêtes assez étendues pour filtrer les degrés de savoir les plus différents ! Qu'il s'agisse des enfants des écoles, ou de classer les 750.000 étudiants qui se pressent aux universités américaines, le type d'examen dont nous venons de rappeler les règles s'est avéré commode ; commode aussi pour la mise en place sur le marché du travail des sujets si divers dont se compose la foule américaine.

Et si l'on est frappé de rencontrer partout des tests, et de les voir, de Chicago à New-York, et probablement de San-Francisco à New-York, maniés de façon très analogue, on s'aperçoit vite aussi qu'on le doit à leurs applications.

Les tests représentent un des aspects de cet effort d'organisation auquel la préoccupation constante de l'efficacité et du rendement contraint les Etats-Unis. Et ce mouvement emporte tout.

Dr SIMON.

Mais il en est des tests comme de toute découverte scientifique. Ils peuvent être employés à la libération des individus ou, au contraire, à un plus grand asservissement. Nous lisons dans le livre que André Philip, professeur à la Faculté de droit de Lyon, a écrit après une enquête en Amérique : Le problème ouvrier aux Etats-Unis (Alcan, éd., 1928).

« Une enquête a été faite sur les relations existant entre le mécontentement des ouvriers et leur intelligence. Le mécontentement était mesuré par le turnover (stabilité, mouvement d'entrée et de sortie dans les entreprises), l'intelligence par le succès des ouvriers lors de leur passage à l'école publique... La moyenne pour toute l'usine donnait un turnover de 30 0/0 pour les imbéciles, de 50 0/0 pour les médiocres, de 75 0/0 pour les intelligents. L'homme le plus stupide est donc l'ouvrier le plus stable et le plus satisfait de son sort ; c'est donc l'ouvrier le plus désirable pour l'usine, et plusieurs établissements commencent à faire passer aux ouvriers des tests d'intelligence afin d'exclure les intelligents... » (Page 225). C. F.

NOTE. — Les courades qui désiraient lire et traduire des documents allemands, italiens, espagnols, sont priés de se faire connaître à G. FREINET, à St-Paul (Alpes-Maritimes).

Les Coopératives Scolaires

Je suppose que de nombreux camarades sont suffisamment désorientés. Ils ont lu ici même, à diverses reprises, des articles exécutant sans pitié des «organismes de mendicité»; et pourtant, ils voient, dans la vie pratique, de bons militants créer dans leur classe des coopératives scolaires florissantes. Ils se demandent, perplexes, quelle conduite tenir.

Il est absolument nécessaire de s'expliquer à fond, et de prendre, vis à vis de ce mouvement qui va s'amplifiant, une position nette.

Avant d'examiner plus particulièrement le mouvement des Coopératives scolaires en France, nous devons essayer de voir si de tels organismes ont un fondement pédagogique certain, ou s'ils ne répondent qu'à des nécessités sociales et politiques momentanées; bref, si, malgré les déviations possibles, nous devons les considérer comme un progrès pédagogique dont profitera tôt ou tard le prolétariat.

L'École, telle qu'elle est comprise dans l'immense majorité de nos classes, n'est, selon le mot de René Jadot (1), qu'un « microcosme capitaliste », régime de concurrence, du laisser faire et du chacun pour soi, de l'arrivisme. « Tyrannique et conservateur disait Bernstein, ce système encore en usage presque partout est responsable dans une large mesure de l'apathie des gens instruits pour les affaires publiques, de leur tolérance en présence des méfaits accomplis autour d'eux, et de l'esprit mauvais qui anime tant de citoyens. Il est responsable du régime de favoritisme politique qui règne, et, pour une grande part, de l'égoïsme qui domine les affaires » Et si nous devons essayer à l'école une action rénovatrice, il est certain que nous devons d'abord nous attaquer à cette tare essentiellement capitaliste, et jeter, dès le plus jeune âge, les frères assises de la coopération de l'avenir.

(1) R. Jadot : L'École contre la société (L'Éclair, Bruxelles).

Non pas que nous croyions à la possibilité de transformer l'école capitaliste en « microcosme socialiste » et que nous attribuions à ces réformes une valeur totale de régénération, mais nous avons dit pourquoi nous devons être — et de tout cœur — à l'avant-garde de la pédagogie nouvelle populaire, nous rencontrant ici avec les nombreux pédagogues idéalistes, bourgeois ou non.

Deux principes dominants de la pédagogie nouvelle touchent justement de très près à l'auto organisation scolaire.

1° Le « maître » a, certes, inventé une infinité de procédés pour remplir la tête de ses élèves. Mais il ne saurait obtenir une instruction et une éducation véritables sans le consentement actif, sans la participation vivante des éduqués eux-mêmes. D'où la nécessité d'une intime collaboration entre maîtres et élèves, collaboration débarrassée au maximum de la notion paralysante de supérieurs et inférieurs.

2° Si l'avenir appartient au socialisme, la voie pédagogique est nécessairement vers une socialisation toujours plus grande de l'école : socialisation au sein même de l'organisme scolaire, et adaptation de l'école aux fins sociales nouvelles.

Cette transformation est déjà heureusement commencée : Fini le temps où les élèves emportaient dans leur sac tous les instruments de travail, y compris même leur encrier. Des techniques nouvelles, le matériel nouveau qu'elles nécessitent, ne sont jamais propriété personnelle des élèves. Ils sont encore trop souvent hélas ! à l'exclusive disposition du maître; mais celui-ci est, de plus en plus, poussé à la collaboration, à la coopération.

Matériel collectif, le cinéma, les films, achetés ou pris sur place, le compendium scientifique, les thermomètres, baromètres, etc... tous outils indispensables à l'école nouvelle. Matériel collectif les vues d'enseignement vivant, les jeux de construction, le Camescasse que nous allons ressusciter. Ma-

teriel essentiellement communautaire, pour un but exclusivement communautaire, l'imprimerie à l'école. Matériel communautaire, les livres d'étude qui dans la bibliothèque scolaire de demain, auront remplacé définitivement tous les manuels.

Nous ne voulons pas empiéter sur l'étude qui suivra et essayer de répondre aujourd'hui à cette question brûlante : qui achètera ce matériel? J'ai voulu seulement montrer que l'école populaire actuelle, qu'elle ait ou non coopéré à l'achat d'une partie de son matériel, ne peut plus se passer d'une autoorganisation, d'une communauté qui administre, entretienne et améliore les instruments de travail, qui se sente responsable de sa propre activité. Cet essai de socialisation de l'école, même en régime capitaliste, sera certainement notre meilleure conquête pédagogique.

C. FREINET.

LE CONTACT CULTUREL ENTRE L'ÉCOLE URBAINE ET LE VILLAGE DANS L'UNION SOVIÉTIQUE

Une des phases les plus importantes de la vie sociale actuelle dans les pays soviétiques, c'est, sans contredit, celle de la propagande, de l'organisation et de la réalisation de la *révolution culturelle*.

En vérité — et ce n'est un secret pour personne — notre pays, malgré la poussée formidable donnée par la révolution d'octobre, se trouve encore dans une situation très inférieure, si l'on considère la pénétration culturelle dans les masses populaires.

C'est pourquoi le parti communiste et en général tous les militants qui luttent sur le terrain social se sont donné pour tâche d'élever le niveau culturel des masses — car c'est seulement sur une forte culture que peuvent s'élever les bases du communisme.

Pour la réalisation de cette tâche, essentielle une fièvre de travail s'est emparée de toutes les activités, dans toutes les branches de l'organisme social soviétique.

C'est de la modeste participation de mon école dans cette tâche culturelle et sociale que je veux parler brièvement.

Au commencement de l'année scolaire, à plusieurs des militants de l'enseignement qui exercent à l'école du travail n° 4 (Voznesensk-Ukraine), il vint l'idée de faire participer l'école à cet immense travail de révolution culturelle.

Sitôt dit, sitôt fait.

Au cours de réunions d'abord intimes, nous prîmes la décision de réaliser un contact culturel avec les écoles rurales et de leur donner notre appui sous toutes formes, en un mot de les « patronner » dans leur tâche culturelle.

Nous entrâmes en liaison avec deux écoles rurales, toutes deux écoles de 7 ans comme la nôtre, situées à des distances respectives de 15 et de 25 km. de notre ville. Comme ces écoles n'avaient pas de bibliothèque, nous envoyâmes à chacune une « bibliothèque circulante » composée de 120 livres. Ce fut là un premier pas qui ne pouvait nous satisfaire. Nous prîmes donc la résolution de faire plus intime connaissance avec les instituteurs ruraux et de mettre en contact nos élèves avec les leurs.

Le 8 novembre dernier, lendemain du onzième anniversaire de la révolution d'octobre, 4 instituteurs de notre école, 2 représentants de notre Conseil de Parents, le dirigeant de notre groupe de pionniers et 70 élèves des cinquième, sixième et septième groupes (années de scolarité) entreprirent une « expédition culturelle ».

Au matin, nous prîmes place dans des voitures qu'on nous avait envoyées des deux villages que nous « patronnons ». C'était on ne peut plus gai. Vous dire l'étonnement des citadins qui s'arrêtaient pour regarder cet étrange équipage d'instituteurs, d'enfants, drapeaux déployés. Le soleil lui-même semblait vouloir être du voyage : les nuages gris qui couvraient le ciel disparurent bientôt et le soleil se montra.

Nos voitures roulent sans arrêt, et voilà que déjà nous apercevons « notre » premier village, Arnautovka. A l'entrée du village, les pionniers et les écoliers, qui sont venus avec leurs instituteurs à notre rencontre, nous accueillent. Je ne suis pas un sentimental et pourtant je dois avouer que j'ai ressenti à la gorge une étrange impression et que je n'ai pu refouler quelques larmes de vraie joie. Et j'ai remarqué la même émotion chez tous mes camarades.

Echange de salutations. Dans une improvisation touchante, un de nos pionniers répond au salut des petits paysans. Puis nous marchons tous ensemble avec nos drapeaux et un grand portrait de Lénine dans les rues du village et nous nous rendons à l'école où les paysans nous attendent en foule : hommes et femmes, jeunes et vieux, enfants et adultes...

C'est maintenant la partie officielle de notre « meeting de contact culturel ». De notre côté, tour à tour, la directrice de notre école, le représentant du Comité des Parents, le jeune communiste dirigeant des pionniers et un de nos écoliers disent quelques paroles de salutation. Du côté paysan, la directrice de l'école rurale, le président du soviet villageois, le secrétaire de la cellule communiste paysanne et un écolier répondent en nous souhaitant la bienvenue.

Il s'agit surtout de la signification de la révolution culturelle en général et du contact entre nos deux écoles en particulier. Comme gage de notre liaison, nous faisons don au village d'un grand portrait de Lénine peint par l'un de nos élèves. Après la partie officielle, notre club sportif présente quelques uns de ses « numéros ». Les exercices sont accompagnés par notre orchestre. Puis notre

chœur exécute un grand nombre de chants révolutionnaires et populaires. Le public est entièrement satisfait. Ensuite, nos « protégés » nous régalent de cacao et de bons plats.

A quatre heures, nous poursuivons notre voyage au village suivant : quelques élèves et plusieurs instituteurs d'Arnautovka se sont joints à nous. Une heure après, nous sommes à Belousovka, le second village que nous patronnons. Rencontre émouvante et grandiose. Non seulement l'école, mais tout le village, travailleurs organisés ou non, est là. L'orchestre de Belousovka me plaît particulièrement : il comprend quatre musiciens : un violon, une clarinette, une trompette d'harmonie et un tambour. La clarinettiste une tsigane, joue merveilleusement.

Nouvelles salutations à l'entrée du village, dans un champ tout rouge de drapeaux, au milieu duquel un tracteur haletant donne plus de solennité à notre rencontre. De même qu'à Arnautovka, nous nous rendons à l'école de Belousovka. Et c'est un meeting dans la rue, mais qui dure trop peu, car il fait déjà nuit.

Nous entrons dans l'école où ont lieu quelques minutes de répit, deux réunions simultanées : 1° un conseil pédagogique commun aux trois écoles et auxquels participent tous les militants du village ; 2° une séance commune des trois groupes scolaires de pionniers.

Au conseil pédagogique, la question la plus actuelle est celle de la liquidation de l'analphabétisme au village. Après de vifs débats, on décide d'organiser (outre les cours nationaux existants déjà) une salle de lecture où se fera tout le travail culturel, y compris celui de la liquidation de l'analphabétisme. C'est notre coopérative scolaire qui prend sur elle la charge matérielle d'organisation, les instituteurs de notre école assureront l'enseignement.

Dans la réunion des pionniers, les rapports suivants sont étudiés : 1. La signification de la révolution culturelle ; 2. Les méthodes pour réaliser la révolution culturelle chez les jeunes gens ; La coopération en général, la coopérative scolaire en particulier ; La correspondance internationale des enfants. Réunion bien organisée, vivante et intéressante. La résolution d'adresser des salutations aux pionniers des autres pays est votée par acclamations.

Ainsi se termina le travail officiel de contact culturel. Comme il était déjà tard et que nous étions fatigués, il fut décidé de prendre quelque repos, puis d'organiser un spectacle pour les paysans. Mais aussitôt les enfants du village « rassistèrent » nos écoliers, les emmenèrent chez eux et, bien que dans la région la dernière récolte ait été très mauvaise, les paysans régaleront nos enfants de telle façon que ceux-ci en conserveront toujours le souvenir.

Quant à nous, instituteurs et parents, nous fûmes aussi invités par les instituteurs du village. Après le thé et le repas, à 9 heures, nous nous rendîmes au « théâtre » du village (si l'on peut appeler ainsi le hangar aménagé pour les représentations). Notre club dramatique y présenta deux pièces révolutionnaires, notre club de chanteurs exécuta quelques oeuvres et l'orchestre, sans cesse applaudi, joua de nombreux morceaux. Un collègue de notre école déclama et notre club sportif présenta quelques « figures ». Le hangar était plein « à craquer », mais l'attention du public ne cessa d'être fortement tendue. Le spectacle dura jusqu'à deux heures du matin. Puis « protecteurs » et « protégés » se dispersèrent par groupes pour passer la nuit. Le lendemain, ce fut le retour à la ville.

Il est certes bien difficile d'exprimer avec des mots les impressions de toute cette journée ; mais je puis dire une chose : c'est que cet événement restera pour toujours dans la mémoire de ceux qui y ont pris part et que sa signification sociale est importante, quand on sait l'antagonisme qui existe entre la ville et la campagne. Ici, nous n'en avons rien vu. Nous avons seulement senti l'hospitalité de paysans comprenant bien qu'un lien d'amitié entre la ville et la campagne est la base de solidarité effective. Et nous avons tous ressenti ce sentiment de communauté humaine, bien que la plupart des hôtes de la ville fussent juifs. On dit que les paysans sont antisémites. Mais pas une phrase, pas un geste n'a décelé un tel sentiment. Rien que des hommes. Rien que des travailleurs. C'est là un fait important et éminent significatif. Par le contact culturel, nous vaincrons les superstitions et les reliquats de chauvinisme au village.

Aujourd'hui, la salle de lecture (que nous avons dotée dès notre retour de tout le matériel nécessaire) fonctionne parfaitement, fréquentée assidûment par 40 paysans illettrés et par de nombreux autres villageois qui y viennent lire les journaux et les livres que nous leur procurons.

Ce ne sont là que nos premiers pas, nos premiers essais sur la voie du contact culturel général et permanent entre la ville et le village.

EUGÈNE MIKHALSKI.

École n° 4, Voznesenki (Ukraine).

(Traduit de l'Esperanto. Service pédagogique Espérantiste).

1929 - 1930

LA VRAIE CONDITION DU PROGRÈS PÉDAGOGIQUE

Prenant prétexte d'un compte-rendu du numéro spécial de la revue *Pour l'Ere nouvelle*, consacré à l'éducation nouvelle en France — et auquel nous avons collaboré — M. Pierre Besseiges part en guerre dans la *Collaboration Pédagogique* (N° 1) contre les techniques nouvelles, récemment expérimentées par les éducateurs.

« Voyez-vous, dit-il, de ceux instituteurs dont l'un a le désir — ou la vanité — de passer pour « moderne » et fait grand bruit autour de ses essais d'imprimerie à l'école, d'organisation du travail par groupes, d'étalonnage de tests nouveaux, etc., etc., et dont l'autre, complètement ignorant de toutes ces nouveautés, se borne à bien aimer ses petits élèves et à faire sa classe avec dévouement, je préfère le second parce que je suis sûr qu'il exercera une empreinte profonde et salutaire sur l'esprit et le cœur des enfants ».

Voilà donc la « foi pédagogique » opposée à la technique et à la science pédagogiques par un directeur d'école normale, qui de son propre avou, est impuissant à donner à ses élèves l'enthousiasme indispensable et qui voit quelques-uns d'entre eux « quitter l'école avec le dessein de s'installer commodément dans leur future fonction ».

Par quel artifice d'abord M. Besseige oppose-t-il aux instituteurs ayant la « foi » ceux qui, voulant passer pour modernes, tentent de réaliser dans leurs classes une meilleure éducation ?

Il faudrait tout ignorer des conditions de travail des instituteurs d'avant-garde pour accorder quelque crédit à ces accusations de vanité et de réclame personnelle dont il se rendraient coupables. Ignorés et dédaignés, officieusement et officiellement, ils verraient au contraire le silence masquer soigneusement leurs travaux si les résultats obtenus ne s'imposaient d'eux-mêmes à l'attention des éducateurs.

S'ils font des essais d'imprimerie à l'école, ils en supportent souvent hélas ! une partie des frais, et ils n'ont pas même la naïveté d'espérer qu'une promotion au choix vienne un jour les récompenser des longs efforts sacrifiés à la mise au point d'une technique qu'ils estiment utile à l'école. S'ils tentent le travail par groupes, c'est parce qu'ils en attendent, pour eux un plus vif enthousiasme au travail et pour leurs élèves un plus grand profit dans la joie de l'effort libre. S'ils parlent de tests, c'est qu'ils voudraient se libérer, et libérer leurs élèves d'examens qui n'auront bientôt plus pour leur défense que l'habitude et la routine.

Nous pouvons le dire hautement : Nul parmi ces éducateurs ne saurait donner son temps et son argent pour des tâches aussi ingrates, s'il n'aimait ses élèves, s'il ne cherchait à les intéresser, s'il n'avait pour son métier, qu'il voudrait libérateur, un enthousiasme inébranlable et une foi qu'on n'a pas le droit de sous-estimer.

D'ailleurs, M. Besseiges ne se contredit-il pas lui-même en recommandant à l'instituteur qui a la foi d'employer « tous ces moyens et d'autres

encore, pour rendre la classe vivante, amusante et gaie. « Or, antiquités ou nouveautés, cet instituteur ne doit-il pas apprendre ces moyens, ces techniques de travail ? Et si les vieilles méthodes ne le satisfont pas, n'est-il pas de son devoir de se tourner vers les nouveautés, ou mieux, de chercher lui-même, au risque d'être traité de vaniteux par les écrivains pédagogiques ?

Non, vraiment, cet article n'est pas sérieux, à moins qu'il soit simplement tendancieux, étant écrit dans le seul but de jeter le discrédit sur les techniques nouvelles dont M. Besseiges n'est pas l'auteur.

Oui, nous disons aussi : la vraie condition du progrès pédagogique, c'est l'amour de l'enfance et l'enthousiasme pour une profession librement choisie. Il est du devoir de nos chefs — et c'est le nôtre aussi — d'éveiller cet enthousiasme chez les jeunes maîtres, de l'alimenter, de le fortifier par la recherche constante et l'activité.

Montrons aux jeunes comment la recherche pédagogique peut être une raison de vivre et de tra-

vailer avec joie ; faisons connaître les techniques, anciennes et nouvelles qui, favorisant la libération de l'enfant, rendent possibles entre maîtres et élèves, des rapports nouveaux, vraiment basés sur l'humanité et l'amour ; apprenons aux maîtres à se libérer eux-mêmes en libérant l'école des entraves sociales qui l'anémient ; et ne manquons pas de dévoiler les obstacles que, dans la société actuelle, rencontre sur sa route l'éducation prolétarienne, de crainte que les déceptions accumulées ne fassent retomber dans la routine les bonnes volontés parties vaillamment à la conquête de la vie.

Voilà le véritable problème pédagogique.

Mais peut-être M. Besseiges a-t-il voulu seulement, dans cette revue pédagogique à laquelle aucun instituteur n'est admis à collaborer, marquer sa mauvaise humeur de voir des instituteurs penser par eux mêmes, et poursuivre leurs recherches pédagogiques en dehors des chemins tracés par leurs chefs hiérarchiques.

C. FREINET.

L'École à travers le Monde

En Allemagne

Dans un numéro de la *Volksschule* (l'École primaire. Editeur, Jules Beltz à Langensalza) M. Johannes Kretschmann, instituteur, à Holbeck, dit comment il a fait de son école à classe unique une école nouvelle. Cette transformation s'est faite peu à peu, sans causerie aux parents, sans exposé aux enfants sur le but à atteindre. M. X. a introduit d'abord trois heures hebdomadaires d'enseignement complexe. (Enseignement synthétique, uni, non divisé en disciplines, comprenant la réunion de plusieurs branches d'enseignement dans le but d'étudier un fait ou un groupe de phénomènes de plusieurs côtés. Rappelle les centres d'intérêt et la méthode Decroly. M. K. laisse l'initiative à l'enfant. C'est l'enfant qui indique par un mot, une question, le sujet qui sera examiné.

M. K. dit que l'expérience lui a prouvé que la curiosité naturelle de l'enfant est bien suffisante pour lui faire acquérir sans contrainte toutes les connaissances et le savoir faire que donne l'école traditionnelle avec ses emplois du temps et ses programmes uniformes.

Peu à peu, l'écho de l'enseignement complexe, vivant, adapté parfaitement et tout naturellement aux besoins de la classe et du village, examinant parfois des sujets qui intéressent aussi les parents, pénètre jusque dans les maisons du village, et l'école peut devenir le véritable centre intellectuel de la localité.

M. K. condamne le « langage des livres de lecture » et lui oppose le langage naturel. Le livre de lecture devrait suivre l'enseignement très exactement, et alors il faudrait à chaque classe une imprimerie.

Quelques suggestions ont suffi à pousser les élèves à observer plus attentivement leur entourage, la nature, les phénomènes atmosphériques, le ciel, la langue du pays, les mœurs et aussi leur propre âme. M. K. possède des centaines de petites « confessions », quelques-unes, dans leur nudité, d'une beauté incomparable. Une communication de l'enfant sur sa vie intérieure est toujours un cadeau, et il sait qu'avant tout, ces communications devront être sincères. Elles pourraient devenir des documents précieux pour des études pédagogiques ou psychologiques.

En Allemagne une attaque a été dirigée contre les méthodes nouvelles d'éducation; on voudrait les rendre responsables des résultats très faibles qu'ont donnés certains examens d'apprentis. Le Dr Otto Karstadt réfute, dans le numéro du 15 octobre de la *Volksschule*, les arguments des adversaires, et fait remarquer que la mémoire des élèves de l'école primaire n'est pas seule défaillante. Des questions auxquelles tous les élèves de l'école primaire doivent pouvoir répondre ont été posées à des adultes et ont donné les résultats suivants : anciens élèves de 3^e d'un lycée 1 1/2 0/0 de réponses justes en histoire, 10 à 16 0/0 en géographie; anciens bacheliers et étudiants des facultés 0 0/0, 10 0/0, 5 0/0, 60 0/0 de réponses justes; instituteurs 25 0/0,

40 0/0, 50 0/0 de réponses justes.

Faudrait-il pour cela réduire à un tiers ou même à un cinquième les matières actuelles comme certains le demandent, et faire acquérir à l'élève seulement des notions sûres, sèches et retenues pendant toute la vie? Ce serait abaisser et appauvrir le peuple. Même si l'élève oublie, l'effort n'a pas été vain puisque l'élève a développé ses forces. Et voici le point important : puisque l'élève oublie, il ne faut pas attacher la plus grande importance aux résultats, mais au travail de l'élève. Il faut lui donner de bonnes habitudes de travail, le rendre capable de retrouver ce qu'il a perdu, et aussi d'acquérir seul de nouvelles connaissances, bref, il faut introduire partout l'*Arbeitsschule* (l'école du travail). Et à ceux qui attaquent l'école nouvelle à cause du peu que l'élève retient, le Dr Karstadt fait remarquer que l'*Arbeitsschule* a été créée surtout parce qu'on avait constaté qu'il ne restait presque rien de ce que l'élève apprenait dans l'ancienne *Lernschule* (école où l'on apprend), et qu'il y avait une disproportion formidable entre la peine employée et les résultats obtenus.

Communiqué par C. FREINET.

VIE PÉDAGOGIQUE

LES LIVRES QUE LES ENFANTS AIMENT LE PLUS

Chez « The Welsh Outlook Press »

Le Conseil National de Galles de l'Union de la Société des Nations a publié les résultats d'une enquête menée par MM. Jones and Owen, sur un sujet d'un très grand intérêt psychologique : « Les livres que les enfants aiment le plus ».

Le but des enquêteurs a été d'établir d'abord un schéma de lecture, un catalogue d'ouvrages présentant pour les enfants de tous pays un intérêt universel et de chercher ensuite, après délimitation de ce cercle d'intérêt, l'attrait qu'exercent les images sur l'âme de l'enfant et l'influence de ces images dans le choix de certains livres.

Les enquêteurs étaient 2 directeurs d'école, les sujets des enfants de 2 écoles de 7 à 15 ans. Voici les remarques que les résultats de l'enquête ont permis de relever.

1° En introduisant des livres d'un intérêt mondial il est préférable de choisir des ouvrages imprégnés d'un esprit qui incite à l'action et à l'aventure.

2° Les garçons de 10 à 11 ans aiment les histoires courtes avec des illustrations. Dans ce genre de lectures des enfants arriérés de 12 ans 1/2 lisent sans effort les mêmes textes que les enfants normaux de 10 ans.

3° Les soi-disant classiques : Scott, Kingsley, Dickens ne jouissent que d'une faveur relative qui n'explique pas la vogue mondiale que leur font les éditeurs.

4° La bibliothèque familiale montre une augmentation régulière de la littérature se rapportant aux films.

5° Les enfants paraissent absolument indifférents au genre poétique : pas une anthologie de poèmes n'apparaît sur la liste qui réunit la majorité des suffrages.

6° Le nombre des ouvrages relatant les progrès scientifiques et les découvertes est trop restreint et trop peu varié.

Une seconde enquête a été menée auprès d'enfants de 17 écoles de 7 à 11 ans à qui des questions plus précises ont été posées.

Première demande. — Indiquez vos préférences pour quatre espèces de livres. Voici les résultats :

	Garçons	Filles
Livres concernant les hommes . . .	511	393
» » pays . . .	370	171
» » bêtes . . .	603	381
» » choses . . .	289	156
	1773	1101

Deuxième demande. — Quels livres avez-vous lus avec plaisir ?

Cette deuxième question est posée dans 17 classes à des enfants de 11 à 15 ans et donne les résultats suivants :

	Garçons	Filles
Livres illustrés	68	86
Biographies	266	88
Descriptions de voyages	171	58
Histoires d'écoles	514	549
Histoires aventures	3639	487
Classiques abrégées	977	534
Classiques originales	586	28
Contes de fées	557	674
Genre sensationnel	233	19
Sujets variés	1007	657
Nouvelles	32	43
	8050	3223

En conclusion ces différentes enquêtes ont permis de préciser que :

1° L'intérêt pour les animaux décline après 11 ans, l'esprit de l'enfant se dirige par la suite vers les choses, les machines, les constructions, et toutes manifestations où l'esprit de l'homme découvre, invente, organise.

2° Ce dernier genre d'ouvrages ne semble pas encore mis au point : ils manquent d'illustrations documentaires, d'esquisses, des schémas pour montrer les parties mouvantes des êtres métalliques vivants, il faut autant que possible éviter les termes techniques.

3° Les fillettes en général goûtent peu la poésie. Elles s'intéressent davantage aux histoires, cette disposition d'esprit est d'ailleurs générale à l'enfance.

4° L'influence des maîtres et des livres existants est souvent décisive dans le choix des élèves.

Une partie de l'enquête portait sur l'attrait qu'exercent les images sur l'âme de l'enfant. On a remarqué :

1° Les garçons et les filles de tous âges ont une préférence pour les images de la guerre,

2° L'intérêt que suscite la vue des animaux, de tous les pays.

3° L'attrait qu'exerce sur l'enfant les images ne machines, de bateaux, de toutes les grandes constructions modernes.

Traduit par K. STORM.

Communiqué par C. FREINET.

L'EXPOSITION PEDAGOGIQUE DE LIÈGE

Le 31 décembre 1929, le Ministre de l'Instruction publique écrivait aux Inspecteurs d'Académie :

« Le 23 novembre dernier, j'ai prié quelques-uns de vos collègues de préparer les documents qui devront figurer à l'exposition internationale de Liège... »

Mais en dehors des écoles et des départements spécialement désignés, beaucoup d'initiatives sont prises, beaucoup de travaux sont exécutés qu'il conviendrait de faire connaître afin de donner une représentation aussi complète que possible de notre enseignement primaire français.

C'est pourquoi je vous serais obligé de vouloir bien, après avoir pris connaissance du programme ci-joint, demander à ceux de vos collaborateurs (directeurs d'E. N., instituteurs et institutrices) qui vous paraissent particulièrement qualifiés pour traiter tel ou tel point de ce programme, de préparer les documents originaux qui mériteraient d'être exposés... »

Or, nous sommes obligés de constater que l'Inspecteur d'Académie des Alpes-Maritimes, qui connaît cependant par nos publications qu'il reçoit l'importance pédagogique de notre groupe de *l'imprimerie à l'école*, s'est bien gardé de nous communiquer cette circulaire, que nous aurions toujours ignorée sans l'obligeance d'un collègue plus favorisé.

Il ne peut s'agir, en l'occurrence, de simple oubli ou de négligence.

M. l'Inspecteur d'Académie juge-t-il donc que nos documents ne sont pas suffisamment originaux — ou qu'ils le sont trop au contraire ! — et estime-t-il vraiment négligeable une expérience qui porte à ce jour sur plus de deux cents écoles et constitue un des essais les plus méthodiques et les plus fructueux pour faire pénétrer à l'école publique les pratiques de l'école nouvelle, active, et créatrice. Ou bien pense-t-il qu'il ne peut pas y avoir honnête recherche pédagogique sans loyalisme politique vis-à-vis du régime qu'il sert ?

Nous tenons à protester contre cette mesure si évidemment partielle. A protester, sans nous en étonner cependant : car ce n'est pas la première fois que l'Administration, jalouse de son autorité, sacrifie l'intérêt de la pédagogie populaire à ses rancunes politiques et sociales.

Nous affirmons sans cesse que, quelle que soit l'injustice du régime, nous sommes tout dévoués à l'école de notre classe et à la pédagogie populaire. L'administration refuse ce front unique pédagogique et ne craint pas de saboter les initiatives qui sont prises en dehors d'elle par des groupements ou des individus dont elle désapprouve l'action sociale et politique.

Et nous en prenons acte, tout simplement.

Peu nous chaut d'ailleurs que *l'imprimerie* soit ou ne soit pas exposée à Liège. Notre sort

ne saurait aucunement être lié au succès d'une exposition. Et c'est toujours du rayonnement de notre expérience au sein même de nos écoles que nous attendons le développement sûr et régulier de notre expérience.

Les écoles normales, les E. P. S., les inspecteurs, peuvent travailler des mois et des mois à recopier des textes, à faire des graphiques, inscrire sur le papier des réalisations pratiquement insignifiantes ou ressusciter à l'occasion des organismes morts depuis longtemps : tout cela peut bien faire un ensemble bureaucratique imposant, mais ne saurait servir utilement ni faire progresser l'école populaire.

C. FREINET.

Le fichier scolaire coopératif

Souscrivez sans tarder à la première série de 500 fiches.

La série de 500 fiches, sur papier ordinaire. 25 »
La série de 500 fiches, carton rigide. . . . 50 »

C. Freinet, Saint-Paul (A.-M.). C. c. Marseille 115-03.

Spécimen gratuit sur demande.

Livraison immédiate de 50 fiches aux nouveaux souscripteurs.

Des fiches séparées pourront être livrées, par n'importe quelle quantité, aux prix suivants :

Sur papier : l'une, 0 fr. 05.

Sur carton : l'une, 0 fr. 10.

Port en sus.

Extraits de La Gerbe

N° 1 : Histoire d'un petit garçon dans la montagne	0 50
N° 2 : Les deux petites réclameurs.	0 50
N° 3 : Récitations	0 50
N° 4 : La mine et les mineurs.	0 50
N° 5 : Il était une fois	0 50
N° 6 : Histoire de betes.	0 50
N° 7 : La si grande Fête	0 50
N° 8 : Au Pays de la Soierie.	0 50
N° 9 : Au coin du feu	0 50
N° 10 : François le petit berger	0 50
N° 11 : Les charbonniers	0 50
N° 12 : Les aventures de quatre gars.	0 50
N° 13 : A travers mon enfance.	0 50
N° 14 : A la pointe de Trévignon	0 50
N° 15 : Contes du soir	0 50
N° 16 : A l'Institution moderne.	0 50
N° 17 : Journal du malade	0 50

(Editions de l'Imprimerie à l'École, à St-Paul (A.-M.). — C. C. Marseille 115-03.

Abonnez vos élèves ?

Achetez les exemplaires parus !

VIE PÉDAGOGIQUE

AVANT LE CONGRÈS DE MARSEILLE

LIBRAIRIE ET PRESSE FÉDÉRALES

Nous avons reçu du camarade Frouinet la communication suivante :

L'imprimerie à l'école et l'« Ecole Emancipée »

Puisque les Bouët, après quelques attaques injustifiées contre notre activité, ouvrent la discussion sur les *Editions Fédérales*, nous croyons utile de verser au débat les documents suivants, qui permettront aux camarades de juger en connaissance de cause :

1° Au cours de l'année 1926-1927, je donnai à l'*Ecole Emancipée* les premiers articles de ce qui devait être mon livre : *Plus de manuels scolaires*. Je me proposais de donner intégralement à notre revue cette étude au fur et à mesure de sa mise au point. Rien ne fut publié. Il me resta comme seule ressource d'éditer le livre à mes frais.

2° Loin de vouloir faire de l'imprimerie à l'école une entreprise particulière — et je sais qu'aucun de nos deux cents adhérents n'oserait lancer pareille accusation — j'ai, dès le début de notre expérience, jeté les bases coopératives de notre groupement, et, dédaignant tout profit, mis sans réserves mes efforts et mon travail au service de tous mes camarades.

J'aurais voulu les mettre également au seul service de la Fédération. Et je fis pour cela tout mon possible.

Lorsque, il y a exactement deux ans, il fut question de fusionner l'imprimerie à l'école et la *Cinémathèque coopérative*, et fut décidé l'élargissement de notre modeste bulletin de 8 pages, j'adressai une lettre-circulaire aux responsables de la Fédération et de l'*Ecole Emancipée*. La *Commission pédagogique* venait de se créer. Constatant qu'il ne pouvait y avoir travail sérieux sans organe publiant les recherches, les projets, les études ; que l'*E. E.* avec son nombre de pages pédagogiques excessivement réduit et ses nécessités rédactionnelles ne pouvait pas être cet organe, j'offrais de faire de notre revue transformée le bulletin officiel d'études de la *Commission pédagogique fédérale*, sous le seul contrôle effectif de la Fédération.

On me rétorqua avec véhémence qu'il n'y avait qu'une œuvre à développer, l'*Ecole*

Emancipée, et que tous nos efforts devaient tendre à son seul développement.

Comme, d'autre part, l'*Ecole Emancipée* trouvait trop hardies nos innovations et qu'elle ne pouvait d'ailleurs, matériellement, accueillir nos travaux, force nous fut de créer, sans le contrôle de la coopérative, le bulletin actuel qui est resté jusqu'à ce jour *pédotechnologique*. (J'ai transmis régulièrement à l'*Ecole Emancipée* les articles que je recevais et qui ne correspondaient pas à notre programme de publications ; j'ai mis la rédaction de l'*E. E.* en relations avec les camarades que je croyais susceptibles d'aider à la rédaction de la partie scolaire).

3° Il y a un an je lançai l'idée du *Fichier scolaire coopératif*. C'est encore aux dirigeants de la Fédération et de l'*E. E.* que je réservai la première circulaire parlant de cette édition, et je leur en offrais la réalisation. On ne me répondit pas...

Je continuai cependant l'étude du projet. J'envoyai à ce sujet un article à l'*Ecole Emancipée*. Cet article fut refusé. « Il fallait voir d'abord si cette réalisation était désirée par la masse des instituteurs ! ».

Devant ce coup de force je demandai à l'*Ecole Emancipée* des directives précises pour ma collaboration à la revue. On ne me répondit pas... je fus, donc, bon gré, mal gré, dans l'obligation de cesser cette collaboration.

4° Chargé par *Monde* d'alimenter la chronique de l'enseignement, j'ai toujours fait mon possible pour y servir la Fédération. Je n'ai absolument rien négocié qui puisse gêner la Fédération ni l'*Ecole Emancipée*. Et, quoi qu'en pense G. Bouët, le fait que j'aie publié des articles, amorcé une enquête, ne fait pas que ne reste intact le problème du journal d'enfants, ni entières les difficultés formidables de sa réalisation. (J'ai, de plus, pris l'engagement de verser à la Coopérative les honoraires qui me sont payés par *Monde* pour mes divers articles).

5° Je demande qu'on cesse d'opposer systématiquement *Ecole Emancipée* et *Imprimerie à l'école*, comme si l'une ne pouvait pas vivre sans l'autre, si l'une devait tuer l'autre. Nous sommes toujours disposés à étudier, dans la limite des possibilités, une collaboration — que je persiste à croire heureuse — entre ces deux mouvements.

Je prie la rédaction d'insérer intégralement cette mise au point, sans chapeau ni soulier.

C. FROUINET.

1930 - 1931

Arbitraire ou légalité

DANS LES ALPES-MARITIMES

1. *Affaire Elise Freinet.* — Complétons l'exposé de cette affaire paru dans l'*E. E.* du 12 octobre.

Le 5 juillet nos deux C. D., les camarades Rose Garel et Issautier adressent leur démission au Préfet.

Vers le 15 juillet le premier mouvement est publié. Elise Freinet est nommée à Saint-Paul, mais la satisfaction est incomplète car : elle n'est nommée qu'en date du 1^{er} octobre au lieu de l'être au 1^{er} juin comme il eût été légitime ; elle est nommée, brimade supplémentaire, à l'école de filles et non à l'école de garçons où son mari exerce.

A la suite de cette nomination, le préfet demande aux C. D. démissionnaires s'ils retirent leur démission. Le syndicat décide non seulement de la maintenir mais d'en renforcer la signification comme on le verra par la suite.

Notons que les deux C. D. du S. N. n'ont pas démissionné, mais qu'ils reconnaissent qu'Elise Freinet a droit à une réparation sans préciser laquelle et sans indiquer par quels moyens ils pensent l'obtenir.

Au dernier moment nous apprenons qu'à la rentrée d'octobre la deuxième classe de garçons n'a pas été ouverte pour, soi-disant, exercer une pression sur la municipalité, mais le 13 octobre la classe se rouvre *dans l'état ou elle était en juillet*, ce qui montre bien que le moyen de pression que l'I. A. s'était réservé contre la municipalité n'a servi ni longtemps, ni efficacement. Enfin ajoutons que pour couronner l'affaire on a envoyé à la classe rouverte un intérimaire, brevet élémentaire, n'ayant jamais exercé. Ainsi Elise Freinet ne pourra pas travailler avec

son mari, sera éloignée de son bébé, pendant que nous voyons dans toutes les écoles de garçons du département des institutrices qui y exercent au mépris des règlements puisqu'elles ne sont apparentées à aucun des maîtres de cette école ! Le moindre souci de légalité eût amené l'administration à placer le jeune débutant dans une école de garçons où un directeur aurait veillé à sa formation orthodoxe bien mieux que le pédagogue subversif Freinet !

2. *Les maintiens d'office.* — Depuis des années nos camarades Barel et Spinelli, instituteurs à Menton, demandent leur nomination à Nice à laquelle leur ancienneté leur donne tous les droits.

Jusqu'ici ils n'y ont pas été nommés parce que militants communistes actifs. Les protestations du Comité Consultatif n'ont jamais pu obtenir que nos camarades soient proposés pour un poste à Nice, uniquement pour raisons politiques. Démarches du syndicat, du cartel, lettres aux ministres les plus variés d'étiquette (y compris le ligueur des Droits de l'homme Herriot) n'ont servi à rien.

Après des années de patience, le syndicat avait décidé en juillet dernier qu'à défaut de satisfaction nos C. D. seraient démissionnaires. Lorsque les mouvements parurent ne nous apportant pas la satisfaction exigée, il se trouva que l'affaire Freinet avait déjà amené la démission. Fort heureusement le préfet nous ayant invités à reprendre notre démission, nous trouvâmes là l'occasion d'en étendre la signification et de lier devant le personnel la question de l'arbitraire administratif et celle de l'arbitraire politique.

Ils sont aussi tenaces et aussi malfaisants l'un que l'autre ! Appuyé par les cartels de fonctionnaires et par l'Union locale, le personnel des Alpes-Maritimes démontrera sa volonté de voir finir et l'un et l'autre.

Pour le Syndicat des Alpes-Maritimes :

Le Secrétaire,

B. GIAUFFRET.

LA VRAIE FIGURE DE LA MONTESSORI

On s'est étonné parfois de ce qu'il existe une sorte de prévention, dans les milieux prolétariens, contre l'œuvre de Mme Montessori.

Le fait que le matériel nécessaire à l'application de la méthode est, par son prix élevé même, réservé à quelques écoles privilégiées explique en partie cette prévention. Celle-ci s'accroît lorsqu'on voit Mme Montessori mettre son orgueil de reine au service du fascisme italien. Que sera-ce lorsqu'on saura comment Mme Montessori, fervente catholique, a essayé d'adapter sa pédagogie, son matériel, sa méthode à l'œuvre de bourrage et d'oppression que poursuit en tous temps l'Eglise.

Un livre récemment paru en Angleterre va ouvrir définitivement les yeux des camarades. C'est : *L'Enfant dans l'église*. (Essai d'éducation religieuse des enfants et de formation du caractère) par Maria Montessori. (Edité par Mortimar Standing London).

Ne suffirait-il pas de dire que l'ouvrage s'ouvre sur une belle photographie avec dédicace et autographe de S. S. Le Pape pour être fixé sur la matière et l'esprit du livre ? Voici pourtant.

Une remarque d'abord : Le livre n'est pas franchement l'œuvre de Mme Montessori. Il comprend notamment trois parties :

1^{re} Des articles qui ne sont pas de Mme Montessori, mais qui, écrits par un maniaque de l'éducation religieuse ne font qu'ajouter une fade phraséologie aux découvertes montessoriennes.

2^e Les conversations directes de l'éditeur avec Maria Montessori, nous ouvrant des aperçus nouveaux sur la pensée de l'éducatrice.

3^e Et enfin des articles et des extraits d'articles de Mme Montessori elle-même.

Nous n'insisterons pas sur les commentaires qu'un sectaire peut apporter à la méthode Montessori, quoique le fait d'associer si intimement son nom à celui de cet éditeur témoigne au moins d'une grande sympathie pour ses idées personnelles. Mais les conversations avec Mme Montessori et les pensées de l'illustre pédagogue sont suffisamment révélatrices. Nous nous abstenons d'ailleurs le plus possible de commentaires, nous contentant de mettre sous les yeux de nos camarades les documents eux-mêmes, dans toute leur originalité.

« Ces notes sur nos expériences concernant l'éducation religieuse, dit Mme Montessori, sont seulement un essai, mais elles montrent déjà la possibilité pratique d'introduire la religion dans la vie d'un enfant comme une source riche de joie et de grandeur... »

L'enfant de quatre ans n'est pas insensible à la différence qu'il y a entre l'eau sainte du bénitier dans lequel il met sa petite main avant de faire le signe de la croix, et l'eau de la cuvette dans

laquelle il se lave les mains dans la chambre voisine. L'appréciation de cette différence entre des objets pourtant identiques est justement un réel travail intellectuel qui permet à l'enfant de comprendre qu'il est le fils de Dieu accueilli avec amour dans la maison du Père Céleste, alors qu'il avait été jusqu'à ce jour considéré comme incapable de s'élever à cette divine conception... »

Ainsi, constate avec satisfaction Mme Montessori, « quand viendra le temps de la communion, les enfants auront déjà vécu dans l'Eglise trois ou quatre ans. Ils auront vécu, leur jeune âge, une connaissance peu commune des choses religieuses. »

Pour cela, selon l'avis de Mme M., il ne suffit pas de laisser à l'église le soin exclusif d'endoctriner les enfants. Il faut disposer, dans chaque école, d'une « *Chambre Sainte* » réservée à l'éducation religieuse. Et alors, le problème devient, dans l'esprit de Mme M. un problème scolaire, que l'éducatrice va résoudre en y adaptant son génial matériel breveté.

« Tout, dans cette « chambre sainte » devrait être en rapport avec la vie spirituelle de l'enfant et le résultat devrait être que l'âme de l'enfant et toutes les activités soient concentrées autour de la vie et de la personnalité de Notre Seigneur. »

Le travail dans cette chambre comporterait naturellement : l'histoire biblique, l'étude des doctrines, l'histoire de l'Eglise et de la vie des saints et même... la messe sainte.

« Les murs de cette salle porteront en inscriptions des textes sacrés et des prières, je voudrais que les dix commandements fussent gravés sur une pierre, à hauteur des enfants, à côté d'une statue de Moïse, derrière un candélabre avec les sept bougies... »

« Les enfants y porteront une blouse blanche comme l'enfant Jésus... et on pourra, sur l'épaule, broder une croix symbolisant l'obligation pour chacun de supporter sa part de misères... »

Mais encore faut-il faire profiter cette éducation religieuse des découvertes pédagogiques montessoriennes.

« Avant, quand l'instruction se limitait à raconter à l'enfant les faits de l'histoire sacrée et à lui faire apprendre par cœur les vérités de la doctrine chrétienne par les réponses du catéchisme, nous étions en train d'éloigner les enfants de l'Eglise, si j'ose m'exprimer ainsi... »

Et voici quelques-uns des procédés que la Montessori recommande à l'Eglise pour perfectionner ses procédés de bourrage :

— « Les enfants pourront employer la « chaîne de mille » comme chaîne d'année, et en en déduisant les 33 ans de la vie de Notre Seigneur, ils seront capables — en marquant les siècles avec des cartons numérotés — d'avoir une idée claire de la durée de l'Histoire de l'Eglise comparativement à la courte durée des sectes hérétiques. »

Merveille du matériel montessorien qui donna à de tout jeunes enfants cette notion si abstraite du temps, que notre école laïque peine à enseigner à ses élèves de 12 ans !

— On sait que Mme M. préconise l'emploi

de « bandes de lecture » sur lesquelles l'enfant lit des commandements qu'il doit exécuter, réalisant ainsi dans son esprit la valeur et le sens véritables de la lecture et de l'écriture, instruments de communication de la pensée. Et voici une adaptation certes originale de ces bandes de lecture à la chapelle d'enfants :

— « Va à la statue de la Madone et baise le petit Jésus... »

— « Va au crucifix, agenouille-toi, raconte à Jésus comment tu es triste de l'avoir offensé par tes péchés, et dis-lui que tu essaieras toujours d'être plus sage... »

— Va au prie-dieu, et dis un Notre Père pour le Pape... » etc...

Voici même quelques « révélations » sur la façon de mener une leçon avec un autel modèle.

« Une des écoles montessoriennes les plus réputées est celle que dirigent les Sœurs de Notre-Dame-de-Namur à Glasgow, institution qui est devenue comme une sorte de mecque pour tous ceux qui s'intéressent à l'éducation en Ecosse.

Les sœurs chargées des classes montessoriennes ont basé les grandes lignes de l'instruction religieuse sur l'expérience même de Mme M. à Barcelone ».

Voici quelques passages de la « technique scolaire ordinaire » utilisée par une institutrice non religieuse travaillant avec des enfants de huit ans.

Directrice. — Ce matin, le prêtre porte des vêtements blancs parce que c'est l'octave de l'Épiphanie. Qu'est-ce que cela veut dire ?

Mary. — Cela veut dire le huitième jour après...

Direct. — Quels autres jours s'habille-t-il aussi de blanc ?

Kathleen. — Aux fêtes de N.-S. et de N.-D.

Direct. — Et encore ?

Joye. — Des saints qui ne sont pas martyrs... »

Arrêtons-là. Et convenons que si la méthode Montessori mène à ce bourrage, c'est là une drôle de libération.

Chose incroyable !

Mme M... qui recommandait de laisser vivre librement les enfants, de les laisser s'occuper à leur gré, avec un matériel conçu et créé pour eux ; Mme M... qui recommandait à ses jardinières de s'effacer, de se taire, se contentant d'examiner, d'étudier leurs élèves et de les aider, le cas échéant ; elle qui semblait n'assigner d'autre but à l'éducation que l'épanouissement des jeunes enfants, déclare maintenant avoir un autre but *supra naturel*.

Nous croyons qu'elle voulait placer les enfants au centre même de la vie, et écarter d'eux à tout jamais les abstraites constructions adultes qui les surprennent, les éblouissent, les empêchent de se réaliser et entravent constamment ces merveilleuses « explosions montessoriennes ». Et, sous prétexte de « formation religieuse », elle les soumet paradoxalement à l'une des plus formidables et des plus dangereuses suggestions que puissent manier des éducateurs ».

••

Est-ce à dire que nous devons négliger tout ce que la Montessori a apporté à la pédagogie ?

Elle a, une des premières, fait passer sur le terrain de la pratique, la nécessité de réaliser enfin une école à la mesure de l'enfant, avec l'enfant comme centre et but, par des techniques permettant aux personnalités de s'élever et de s'affirmer.

Nous avons voulu montrer seulement le danger qu'il y a aujourd'hui à suivre Mme Montessori et ses admirateurs. Quel que soit l'apport pédagogique de sa méthode, l'éducatrice italienne, intégrée au fascisme, asservie à l'Église, ne peut pas servir l'éducation du peuple. Ce sont là des considérations dont nous devons toujours tenir compte quand nous essaierons de tirer du montessorisme ce qui peut être utile à l'École prolétarienne.

K. STORM et C. FREINET.

LE FICHER SCOLAIRE COOPÉRATIF

Le travail scolaire actuel, qui tend à moins de dogmatisme et à une plus intelligente recherche, nécessite une plus abondante documentation sur tous les sujets d'étude.

Dans l'ensemble, quoique bien imparfaitement, les divers manuels aujourd'hui en vogue, et surtout les journaux pédagogiques, fournissent cette documentation. Mais, dans la pratique, ces documents sont à tel point éparpillés et sous une forme techniquement si imparfaite et si peu utilisable qu'il est impossible de les réunir, de les conserver pour les retrouver et les employer au moment favorable.

De nombreux instituteurs avaient déjà collectionné des recueils de textes qu'ils avaient patiemment recopiés sur cahiers ou sur feuilles volantes, ou découpé, quand cela

était possible, dans les journaux pédagogiques — travail anarchique, toujours à recommencer, toujours incomplet d'ailleurs, difficile à classer, à utiliser et à conserver, ne pouvant en aucune façon être mis entre les mains des élèves. Mais, jusqu'à ce jour, rien n'avait été entrepris de méthodique, de définitif, pour répondre à ce besoin de documentation de nos classes.

C'est pour combler cette lacune que la Coopérative de l'Enseignement laïc a entrepris la publication sur fiches format demi-commercial (13,5 × 21) de tous les documents qui peuvent être employés dans nos classes.

Nous disons à dessin documents, car nous ne nous contenterons pas d'éditer des textes divers, minutieusement choisis, mais aussi tous documents iconographiques pouvant

servir à l'étude vivante de la géographie, de l'histoire, des sciences, etc... et susceptibles de faire du *Fichier* une véritable encyclopédie scolaire, aux multiples usages, conforme d'ailleurs aux besoins de la pédagogie populaire nouvelle. Et c'est là notre programme à la fois vaste et précis : *Nous étudierons tout ce qui peut nous servir, en recherchant, non pas l'original ni l'inédit, mais seulement la vérité, la précision, l'intérêt maximum pour nos élèves.*

Ces documents, nous les publions sous une forme excessivement maniable qui permet, soit de les intercaler dans les feuillets de nos Livres de vie, soit de les relier ensemble ou de les exposer au mur, sous les yeux des enfants. Aussi imprimons-nous nos fiches au recto seulement, soit sur papier ordinaire, soit sur carton fort et rigide.

Et nous voulons surtout que grâce à une classification pratique qui met au point la revue *L'Imprimerie à l'École, Le Cinéma, La Radio*, nous soyons en mesure de trouver instantanément des dizaines de documents se rapportant au sujet étudié. C'est là le grand avantage de notre fichier, qui permettra l'introduction dans nos classes des nouvelles techniques de travail libérateur.

Une des tendances essentielles de la nouvelle pédagogie est justement celle qui préconise de baser tout l'enseignement élémentaire sur les devoirs et besoins enfantins.

Mais ces désirs, cet intérêt, s'ils remuent profondément l'enfant et sont capables de motiver sérieusement son activité, sont cependant essentiellement mobiles et éphémères, et c'est une grande erreur à notre avis de parler à cet âge de *centres d'intérêt* qu'on exploite durant une semaine ou une quinzaine, pour la seule commodité de l'éducation.

Nous ne disons pas que certains événements ne soient susceptibles de passionner les enfants pendant plusieurs jours ; mais cela ne saurait être qu'exceptionnel. Dans la pratique, un événement, un appétit, un besoin, un désir, ne peuvent guère, à l'école primaire, servir de centre d'intérêt spontané et véritable que durant quelques heures, un jour au maximum.

Raison de plus pour exploiter à fond cet intérêt jailli spontanément de la vie et que ne saurait prévoir ni délimiter la plus savante pédagogie. Seul notre fichier permet d'en faire la base d'une activité précieuse pour l'acquisition et l'éducation. Lui seul rendra possible la recherche instantanée de 20, 30, 50 documents diverses : scientifiques, géographiques, mathématiques, littéraires, etc..., susceptibles de répondre au besoin de se renseigner né de l'intérêt spontanément révélé. Lui seul permettra l'instauration de l'étude joyeuse parce que satisfaisant un besoin naturel et inné !

Il est certain que seules les écoles travaillant à l'Imprimerie, habitués à faire du texte journalier élaboré et imprimé le centre du tra-

vail scolaire, peuvent faire du fichier l'emploi idéal pour lequel il a été conçu et qui rendra définitivement inutiles tous les manuels scolaires ; mais le fichier sera aussi un outil précieux pour tous les instituteurs, soit qu'ils suivent les centres d'intérêt ou qu'ils s'en rapportent seulement à quelques manuels existants. On a besoin, à tout instant, de posséder des lectures complétant les leçons, des documents les illustrant, des textes répondant aux diverses questions des enfants. Nous leur offrirons tous ces documents sous une forme définitive, parfaite, pratique, méthodiquement classée et utilisable pour tous.

Chaque souscripteur pourra, de plus, enrichir lui-même et journalièrement son *fichier scolaire*, en collant ou faisant coller sur fiches nues (que nous livrons à 7 fr. le cent) tous les documents intéressants qu'il désire conserver. Il prendra l'habitude du travail sur fiches dans d'autres activités : échanges interscolaires, géographie, calcul, etc. De nouvelles possibilités d'étude et d'intérêt se présenteront à lui.

Nous précisons cependant que nous n'avons pas voulu faire de *notre fichier* un journal de classe. Nous condamnons l'emploi du journal de classe parce que nous savons l'impossibilité où nous sommes de prévoir la veille quels seront l'intérêt et la vie de notre classe. Nous n'entrons donc pas dans les détails de la technique de travail que nous tâchons de définir d'autre part dans notre revue. Nous préparons des documents, des outils de travail que chacun utilisera selon ses préférences ou les besoins de ses méthodes. Notre encyclopédie aura, de ce fait, une valeur permanente, objective, qui ne saurait vieillir, et que nous nous appliquerons à enrichir et perfectionner.

Pour le C. A. : C. FREINET.

Jusqu'au 15 novembre, le prix de souscription est :

500 fiches papier 25 fr.

500 fiches carton 50 fr.

A partir du 15 novembre les prix seront :

500 fiches papier 30 fr.

500 fiches carton 70 fr.

Souscrivez donc immédiatement.
Demandez des spécimens gratuits à C. Freinet, à St-Paul, Alpes-Maritimes. C. ct. Marseille 115.03.
Livraison immédiate de 112 fiches.

Collaborez au fichier en adressant tous documents intéressants à notre collecteur général :

Rousson, instituteur, à Masdiou-Laval, par La Grand-Combe, Gard.

La revue *L'Imprimerie à l'École, le Cinéma, la Radio*, paraît chaque mois à 36 pages.
Abonnez-vous à Freinet, un an, 15 fr.

Les extraits de la *Gerbe* continuent à paraître en luxueuses brochures de 16 pages bouffant sous couverture cartonnée : 0 fr. 50 le numéro.

Abonnez-vous, abonnez vos élèves, l'an 5 fr.
C. Freinet, à St-Paul (A.-M.). Marseille 115-03.
Le numéro d'octobre est : *Les petits pêcheurs*,

VIE PÉDAGOGIQUE

La nouvelle technique de travail par l'imprimerie à l'école

Lorsqu'il y a trois ou quatre ans, nous avons lancé l'idée de *plus de manuel scolaire*, de nombreux camarades, mal renseignés sur l'utilisation que nous faisons de l'imprimerie à l'école, ont pensé que nous voulions imprimer nous-mêmes tous nos livres ou bien essayer de tirer exclusivement de l'expérience et de la vie des enfants les éléments d'instruction exigés par les programmes.

Nous nous sommes toujours élevés contre une utilisation aussi bassement utilitaire de l'imprimerie à l'école; et nous avons, dès le début de notre expérience, marqué avec précision que la nouvelle technique devait permettre à l'enfant de s'exprimer librement, de se réaliser au maximum et non devenir, entre les mains des éducateurs, un instrument de plus pour le bourrage et l'asservissement scolaire. Comme nous l'avons écrit bien souvent, d'ailleurs, employer l'imprimerie à une besogne *non voulue* par les enfants, ce serait courir à des déceptions et à des déboires que n'ont connus aucun de ceux qui nous ont suivi dans la nouvelle voie.

Nous n'imprimons donc ni nos manuels de grammaire ou de français, ni nos résumés d'histoire ou de géographie, ni nos leçons de morale. Nous n'avons nullement l'intention de concurrencer, avec nos petites imprimeries, les éditeurs de manuels scolaires. Nous dénonçons l'emploi des manuels tel qu'il sévit dans toutes les écoles de France: ce n'est pas la teneur des manuels que nous critiquons mais seulement *la technique* de leur utilisation, à laquelle nous substituerons une technique de travail basée sur l'expression libre par l'imprimerie à l'école.

A vrai dire, la pédagogie marche invinciblement vers ces nouvelles techniques de travail. L'école actuelle est un mélange difficile de libéralisme et d'utilitarisme. Elle sait que l'enseignement ne porte que quelques fruits, n'est solide et profitable que s'il s'appuie sur les désirs et les besoins des enfants. D'où la recherche constante de l'intérêt dans les livres de lecture, de l'anecdote en histoire, de la documentation photographique en géographie, toutes réalisations qui dénotent un effort certain pour rendre toujours plus adapté à la nature enfantine l'enseignement élémentaire.

Par sa nature même, le manuel est aujourd'hui, sur cette route, l'obstacle le plus urgent à renverser. Il reste, dans les écoles qu'il domine, le dispensateur de l'intérêt scolaire, le maître inconnu qui dit ce que les élèves ne pensent peut-être pas et ignore trop souvent ce qui les agite profondément: il manque de la souplesse et de l'adaptation qui sont qualités maîtresses en éducation.

Nous ne referons pas ici le procès complet des manuels scolaires, travail déjà publié

dans notre livre *Plus de Manuels scolaires* (1). Les vices des méthodes actuelles apparaîtront d'ailleurs de plus en plus à mesure que se précisera et se répandra la *nouvelle technique de travail par l'imprimerie à l'école*.

Cette technique existe maintenant. Des dizaines d'instituteurs l'expérimentent dans leurs classes — l'appliquant intégralement ou l'introduisant par étapes. Nous travaillons personnellement sans manuel scolaire depuis six ans et avons obtenu ainsi, depuis deux ans, d'excellents résultats dans notre classe actuelle (C. E. - C. M. et C. E. P. E.) pourlant excessivement pénible et retardée.

Elle apporte dans nos classes une transformation profonde, organique.

Elle suppose, d'abord, une discipline scolaire de travail commun et d'activité créatrice qui est juste à l'opposé de la discipline ordinaire. Cette discipline elle-même nécessite un matériel nouveau adapté à ces fins; *matériel de classe de travail* remplaçant le vieux matériel de classe assise, — *matériel d'enseignement et d'autoéducation*, presque tout à créer: imprimerie, fiches documentaires, fiches auto-instructives, revues d'enfants, livres de travail, cinéma, radio-disques.

Nous pouvons, hélas! fort peu pour ce qui concerne l'installation et le mobilier scolaire — tellement notre école populaire est délaissée, dédaignée et asservie en régime capitaliste. Nos écoles sont pauvres; le matériel construit aux beaux jours de la 3^e République est encore debout, branlant, il est vrai, mais encore... utilisable. Et les constructions nouvelles ressemblent étrangement aux anciennes avec leurs locaux exigus, leurs dépendances parcimonieusement réparties, leurs bancs et leurs chaires...

Heureux encore les instituteurs qui ne sont pas forcés d'entasser les élèves dans tous les coins libres de la classe et d'exiger le silence et l'immobilité là où sont impossibles activité et éducation.

Nous savons que ces misérables conditions matérielles faites à l'école populaire rendent actuellement impossible tous essais véritables de rénovation scolaire, et c'est pourquoi nous plaçons résolument les revendications sociales et matérielles à la base de notre effort pédagogique.

Le matériel d'enseignement est également tout à créer pour la technique nouvelle que nous préconisons: Nous permettons d'abord à nos élèves de s'exprimer en toute liberté et nous facilitons et fixons cette

(1) 1 vol. 8 fr. L'Imprimerie à l'École, St-Paul (A.-M.)

expression par l'Imprimerie à l'École. Tous les jours la pensée, le fait, le texte, choisis par les enfants eux-mêmes constituent la « tranche de vie » autour de laquelle nous aménageons tout notre travail scolaire : échanges interscolaires qui amplifient les connaissances enfantines et motivent la majeure partie de nos besognes scolaires, lecture d'œuvres du Fichier scolaire coopératif répondant parfaitement à notre intérêt véritable, recherches mathématiques ou scientifiques tirées de la vie même ainsi librement exprimées — amplification encore par le cinéma, les disques — libre travail scolaire par le système de fiches auto instructives et par le travail libre, individuel ou par groupes grâce à la bibliothèque de travail réorganisée sur de nouvelles bases.

Cette activité nouvelle, si intimement liée à la vie des enfants est certainement un progrès pédagogique considérable. La réalisation en est-elle vraiment pratique ; ne demande-t-elle pas trop de travail aux éducateurs, s'accommode-t-elle de l'indispensable préparation aux examens ? C'est ce que nous essaierons de montrer.

Qu'on ne suppose cependant pas que nous avons la prétention de créer l'école nouvelle en régime capitaliste — tâche impossible,

étant donnés les conflits de classe qui dominent l'école. Nous voulons cependant — e cela est possible — aménager dès aujourd'hui dans nos écoles des formules de travail qui apportent à nos camarades des raisons nouvelles de lutter et d'espérer et qui préparent, dans une certaine mesure l'école prolétarienne post-révolutionnaire.

C. FREINET.

Extraits de « La Gerbe »

Le numéro de décembre reproduit la délicieuse histoire imprimée par notre regrettée camarade M.-L. Lagier-Bruno, en collaboration avec ses petits élèves de la classe enfantine de Prelles :

Le petit chat qui ne veut pas mourir

Ce fascicule, abondamment illustré, imprimé en beaux caractères, fera plus spécialement la joie des petits enfants. Il enchante tous ceux, petits et grands, qui liront ce texte simple et émouvant.

Le fascicule, 0 fr. 50. Abonnements aux 10 numéros de l'année, 10 fr. C. Freinet, St-Paul (Alpes-Maritimes). C. c. Marseille 115.03.

Livre de vie : Superbe volume cartonné contenant les 10 numéros des extraits de *La Gerbe* 1929-1930, 120 pages, 60 illustrations.

1 volume, pour bibliothèque, 10 fr. (même adresse que ci-dessus).

Abonnez-vous à la revue mensuelle : *L'Imprimerie à l'école, le Cinéma, la Radio*. 1 an, 15-fr.

VIE PÉDAGOGIQUE

LES JOURNAUX POUR ENFANTS

Des « Petits Bonshommes » au journal « L'Eclaireur »

Nos camarades ont encore présentes à la mémoire les péripéties de la disparition des *Petits Bonshommes*, victimes d'une gestion sans contrôle, auxquels les *Petits Bonshommes* quand même avaient essayé de survivre.

L'administration du journal en fut réduite à passer ses listes d'adresses à la Maison Larousse, en recommandant *l'Age heureux* qui allait être lancé.

Ce que fut pendant six ans *l'Age heureux* ? Il faut reconnaître qu'il mena une vie honnête, propre, avec efforts constants d'amélioration, mais il y manquait l'enthousiasme, la foi éducative, la joie et l'entrain susceptibles de mobiliser les jeunes ardeurs. D'ailleurs, *l'Age heureux*, avec ses longs romans à épisodes, constituant presque exclusivement le corps du texte, s'adressait plus spécialement aux enfants de 13 à 15 ans. Il ne pouvait être, tant pédagogiquement qu'idéologiquement, le journal des enfants de nos écoles populaires.

Mais voilà que, au moment où *l'Age heureux*, apparemment sûr de sa forme, semblait s'être définitivement lancé, le numéro du 18 décembre nous annonce la disparition du journal pour le 1^{er} janvier 1931.

La raison ! « *L'Age heureux*, dit la note, avait rempli le but qu'il s'était tracé et qui était de distraire la jeunesse tout en formant son goût. C'était là un très beau programme et bien utile ; mais il exigeait une présentation très coûteuse, alors que le but à atteindre était de main'enir le prix de vente à la portée de tous. Le problème était des plus délicats. Nous avons cherché à le résoudre pendant six années de louables efforts, et nous sommes obligés d'en reporter à plus tard l'étude et la solution ».

Ce qui signifie, pour qui lit entre les lignes : l'en' reprise était certainement utile au point de vue éducatif, mais elle était pour nous une mauvaise affaire commerciale. Périssent l'œuvre plutôt que de voir baisser les dividendes !

Mais il y a mieux.

La maison Larousse devait naturellement vendre sa clientèle. Une circulaire aux abonnés nous fixe à ce sujet.

Cette circulaire nous informe, en effet, que la revue du scoutisme *l'Eclaireur* va subir certaines transformations et pourrait remplacer *l'Age heureux*.

Or, nous sommes suffisamment fixés sur l'idéologie scoutiste. Qu'elles soient catholique, protestante, ou soi-disant neutre, les fédérations scoutistes sont des organisations patriotardes, cléricales, contre-révolutionnaires par principe. Si, comme nous l'écrivait un chef scout, les *Eclaireurs* neutres chanteraient l'Internationale sous un régime des Soviets, il n'en reste pas moins que le scoutisme est actuellement un des pires dangers réactionnaires pour ce qui concerne l'éducation populaire.

Et c'est à un journal ainsi orienté que s'abonneront finalement les fils de ceux qui soutinrent avec enthousiasme les *Petits Bonshommes*.

La disparition de *l'Age heureux* rend plus actuelle que jamais l'étude d'un journal d'enfants prolétariens. L'expérience est faite : une maison d'édition, travaillant pour le seul profit, ne peut faire vivre un tel journal. Les éducateurs du peuple, les travailleurs seront-ils capables de créer et de soutenir leur journal ?

C'est le problème que nous essayerons d'étudier dans nos articles ultérieurs.

C. FREINET.

P.-S. — Nous signalons à nos lecteurs que, développant pour notre groupe de l'Imprimerie à l'Ecole l'expérience d'un journal d'enfants écrit par des enfants, nous éditons cette année, en petits albums mensuels tirés au duplicateur rotatif (couverture et dessins en couleur tirés au nardigraphe), une *Gerbe* qui a été très favorablement accueillie par nos adhérents. Nous pourrions servir quelques abonnements à 2 fr. 50 l'un (pour 9 numéros) aux camarades que cette tentative intéresserait.

S'adresser à l'Imprimerie à l'Ecole, St-Paul (Alpes-Maritimes).

MATÉRIEL D'IMPRIMERIE À L'ÉCOLE

L'intense collaboration coopérative qui caractérise notre groupe s'est plus spécialement manifestée pour ce qui concerne le perfectionnement et la mise au point du matériel d'imprimerie à l'École.

Car il nous a fallu créer de toutes pièces ce matériel actuellement au point, permettant à tout débutant de réussir, avec le minimum d'ennuis, de fort belles pages des journaux scolaires (format ordinaire : format fiche, 13,5 X 21 avec 20-25 lignes de textes, clichés, etc.)

Notre presse FREINET, dont plus de deux cents écoles sont actuellement pourvus, vient d'être sérieusement renforcée. Un système de pression automatique permet actuellement le tirage, par n'importe quel élève, d'une page impeccable.

Pour les écoles plus riches, pour les instituteurs qui désirent employer l'imprimerie à des besoins post ou extra-scolaires, nécessitant un tirage rapide et important, les recherches coopératives nous ont permis de mettre sur pied la presse à tirage et encrage automatiques C. E. L., entièrement en fonte, qui n'a rien d'équivalent sur le marché et qui, malgré son bas prix, donne à tous d'excellents résultats.

Voici, pour ces deux presses, les prix comparés :

1° Presse Freinet, avec système de pression	90 »
1 rouleau encreur	15 »
1 plaque à encreur	3 »
Total (port en sus)	108 »
2° Presse C. E. L. (port compris)	275 »

Le matériel complémentaire, que nous fournissons au plus bas prix possible, est de tout premier choix. Nous demander spécimens et tarifs.

Nous rappelons enfin que notre but n'étant pas de vendre, mais de servir nos adhérents, nous nous mettons à la disposition des camarades bricoleurs pour leur permettre de fabriquer eux-mêmes la presse Freinet, la plaque à encreur, la casse, etc.

Devis minimum d'installations d'imprimerie à l'école

1 presse Freinet avec système de pression	90 »
1 rouleau encreur	15 »
1 plaque à encreur	3 »
1 paquet interlignes bois	3 »
1 tube encre noire	6 »
15 composteurs	30 »
6 porte-compositeur	3 »
1 ornement	3 »
1 police de caractères pour une page de texta	70 »
1 blancs assortis	30 »
1 casse	25 »
Emballage et port environ	30 »
Première tranche d'action coopérative ...	25 »
Abonnement au bulletin de la coopérative et aux <i>Extraits de la Gerbe</i> s'il y a lieu.	
Total	323 »

S'adresser à C. Freinet, à Saint-Paul, Alpes-Maritimes. C. c. Marseille 115-03.

Pour le C. A. de la coopérative :
C. FREINET.

VIE PÉDAGOGIQUE

COOPÉRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT

LE FICHER SCOLAIRE COOPÉRATIF

Le Fichier scolaire coopératif prend forme peu à peu. Une troisième livraison de 75 fiches vient d'être faite aux souscripteurs, ce qui porte à 187 le nombre de fiches actuellement éditées.

Si cette édition n'est pas toujours aussi rapide que nous pourrions le désirer c'est qu'il faut avancer prudemment dans cette voie nouvelle, qu'aucune tentative de ce genre n'avait encore jalonnée. Les textes proposés, soigneusement choisis par nos collecteurs, sont ensuite soumis à la critique de plusieurs camarades et de leurs élèves. Et seuls sont édités les textes qui en sont jugés dignes. Aussi avons-nous déjà dans notre fichier une série de documents qui permettent aux élèves de prolonger et d'amplifier, comme nous le désirons, leur activité. Nous signalons tout spécialement que notre *Histoire du Pain*, répartie sur 30 fiches, est aujourd'hui complète. Avec de beaux dessins à la plume récréatifs pour nos élèves des documents aujourd'hui introuvables, ces fiches, préparées par M. A. Carlier, directeur de l'*Office de Documentation Historique et Archéologique*, constituent une réalisation pédagogique, non seulement originale, mais aussi parfaite pour faire comprendre l'évolution économique et sociale à travers les siècles.

Afin de mieux faire connaître notre fichier, nous offrons d'expédier aux camarades qui nous en feront la demande contre 2 fr. 50 en timbres, la série complète de ces 30 fiches. (A paraître : Histoire du véhicule).

•••
Nous sommes, d'autre part, en train de préparer la classification définitive et pratique qui nous permettra de retrouver instantanément, parmi nos centaines de fiches, les documents qui nous sont nécessaires. La préparation sur fiches carton format 13,5 x 21 ou 21 x 27 de tous les documents en possession du maître ou apportés dans la classe, l'organisation méthodique de ces fiches, la technique spéciale de l'emploi actif de ces fiches apporteront — et apportent déjà — dans nos classes un élément d'ordre, de sécurité, d'ampleur dans le travail que nous ne saurions négliger.

Pour poursuivre notre œuvre, nous avons besoin du concours actif de tous nos camarades : qu'ils nous adressent des textes pouvant figurer au *fichier scolaire coopératif*, qu'ils souscrivent aux 500 premières fiches en cours de publication, qu'ils se procurent des fiches carton nues (7 fr. le cent plus le port) pour coller les documents (cartes postales, photos, etc...). Ils trouveront ainsi à leur classe un intérêt nouveau et ils nous

permettront de poursuivre activement nos réalisations.

Souscription aux 500 premières fiches :

Sur papier. 30 fr.

Sur carton. 70 fr.

L'une (papier : 0 fr. 075 ; carton : 0 fr. 15).

Pour le C. A. de la Coopérative :

C. FREINET.

Saint-Paul (A.-M.). C. et. Marseille 11503.

LA FRANCE A L'HONNEUR

Comme ces dernières années, le Bureau International d'Éducation (Genève) vient de dresser un tableau comparé des crédits affectés à l'enseignement dans les divers États du monde.

Nous constatons que seuls parmi les États européens l'Autriche, l'Espagne, l'Italie, la Turquie et la Yougoslavie ont un budget de l'I. P. proportionnellement inférieur à celui de la France. Le Danemark, les Pays-Bas, la Prusse, la Suède, la Suisse dépensent trois et quatre fois plus que la France.

Si nous examinons l'Amérique, nous voyons que seuls Haïti (5,6 0/0) et le Venezuela (4,8 0/0) dépensent moins que la France.

Après de telles considérations, nous pouvons être fiers d'être Français.

C. FREINET.

BULLETIN DU BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION Enquête sur les budgets des ministères de l'instruction publique

Nous nous rendons compte de la valeur relative des chiffres cités : ils représentent non pas ce que chaque pays dépense pour l'instruction publique, mais la part de l'administration centrale. Nous n'avons donc pas tenu compte de la contribution des administrations provinciales et municipales ; on sait combien cet apport est important dans quelques pays. Pour certains pays, où le Ministère de l'instruction publique comprend les services des Cultes, de l'Hygiène, des Beaux-Arts ou des Sciences, nous n'avons pas pu indiquer la part du budget affectée spécialement à l'instr. publique.

Les calculs en francs suisses du montant de chaque budget a été fait d'après le cours moyen des monnaies nationales durant l'année indiquée.

Europe

Pays	Budget total	Budget de l'Instr. publ.	Pour cent
	Francs suisses	Francs suisses	
Albanie 1929-1930	30.801.000	3.444.000	11,1
Autriche (1) 1930	1.551.627.050	66.243.062	4,2
Belgique 1929	1.350.720.150	128.672.310	6,2
Bulgarie 1929-30	253.230.000	33.457.500	13,2
Danemark (2) 1929-30	437.338.258	90.551.130	20,7
Espagne (3) 1930	2.709.732.725	148.889.454	5,3
Estonie 1929-30	130.198.177	12.554.521	9,6
Finlande (2) 1929	588.510.000	67.470.000	11,4
France (3) 1929	9.213.835.600	629.813.100	6,8
Grèce 1929-30	647.060.071	44.841.425	6,9
Hongrie (2) 1929-30	1.289.661.311	133.847.842	10,3
Irlande 1929-30	745.585.750	114.100.460	15,3
Islande (2) 1930	13.520.852	2.114.301	15,6
Italie 1929	8.478.454.580	315.991.020	3,7
Lettonie 1929-30	165.137.451	20.894.959	12,6
Norvège (2) 1929-30	484.534.876	72.930.460	15
Pays-Bas (4) 1929	1.630.722.376	313.676.887	19,2
Pologne 1929-30	1.607.817.745	238.196.333	14,7
Portugal 1929-30	444.290.000	38.073.922	8,5
Prusse 1930-31	5.270.808.613	873.015.234	16,5
Roumanie 1929	1.669.650.600	149.803.700	8,9
Suède 1929-30	1.024.252.611	171.867.229	15,3
Genève (Suisse) 1930	32.307.081	8.118.985	25,1
Tchécoslovaquie 1929	1.465.726.256	141.818.650	9,6
Turquie 1930-31	540.368.039	19.708.027	3,7
Yougoslavie 1929-30	1.136.760.028	73.830.777	6,5

Amérique

Bolivie 1929 (projet)	90.513.849	7.108.122	8,7
Chili (2) 1929 (projet)	673.038.000	120.096.000	17,8
Colombie (5) 1929	322.525.926	46.196.032	14,3
Cuba 1929-30	442.843.430	81.613.637	18,4
Equateur 1929	62.128.280	8.189.395	13,1
Guatemala 1929 (projet)	80.666.155	9.375.313	11,6
Haïti 1928-29	37.140.530	2.028.380	5,6
Honduras 1929-30	32.230.920	2.418.180	7,5
Mexique 1928	726.513.581	67.417.635	9,2
Panama 1929-31	88.327.433	17.258.489	19,5
Salvador 1929-30	64.130.746	6.793.218	10,5
Venezuela 1929-30	192.613.451	9.278.269	4,8
Uruguay 1928-29	289.057.023	47.532.068	16,4
Costa-Rica 1928	39.900.301	5.991.444	15

(1) Ministère de l'Instruction, des Cultes et des Arts.

(2) Ministère des Cultes et de l'Instruction.

(3) Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts.

(4) Ministère de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Sciences.

(5) Ministère de l'Instruction et de la Santé.

Asie

Pays	Budget total	Budget de l'Instr. publ.	Pour cent
	Francs suisses	Francs suisses	
Ceylan 1927-28	286.691.273	19.136.374	5,6
Japon 1928-29	4.144.472.545	255.855.918	6,8
Palestine 1928	35.446.053	3.464.210	4
Persé 1928-29	4.015.225	7.289.657	5
Siam (1) 1927-28	274.694.940	6.811.740	2,4
Philippines 1927	202.304.318	22.362.668	11

Afrique

Congo belge 1929	138.617.785	2.735.098	1,9
Haut commissariat Sud-Africain :			
a) Basoutoland 1928-29	7.829.370	1.480.427	18,9
b) Bechouanaland 1928-29	3.621.661	122.055	3,3
c) Souaziland 1927-28	2.618.982	175.405	6,6
Union Sud-Afrique :			
Orange 1928-29	584.657.365	25.669.240	4,3
Soudan anglo-égyptien 1928	156.549.960	4.079.250	2,6

Océanie

Nouvelle-Zélande 1928-29	610.829.378	81.593.317	13,3
------------------------------------	-------------	------------	------

(1) Ministère de l'Instruction et des Cultes.

Depuis que nous avons commencé notre expérience de l'imprimerie à l'école et que

nous avons prouvé pratiquement la haute portée pédagogique, intellectuelle et sociale de la composition libre aux différents degrés de l'école primaire, nous avons toujours pensé qu'il serait très intéressant, d'une part, de poursuivre l'expérience en cours post-scolaire avec des jeunes gens qui, comme leurs cadets, motiveraient leurs travaux par des échanges nationaux et internationaux; d'autre part, d'introduire notre technique dans l'enseignement primaire supérieur et secondaire qui en seraient certainement humanisés.

Malheureusement, dans l'état actuel des choses, il est bien difficile, pour ne pas dire impossible, de réunir dans nos villages, avec quelque régularité, les adolescents trop tôt rivaux aux peines de la vie; et les écoles du 2^e et 3^e degré n'ont qu'une préoccupation antipédagogique: le bourrage, qui ne saurait tolérer aucune technique plus spécialement éducative.

Cette expérience, un éducateur roumain l'a poursuivie ces dernières années dans son pays. La liberté d'expression des élèves n'est pas toujours entière comme nous le désirerions. Elle n'est pas motivée d'une façon naturelle et permanente parce qu'il a manqué à l'auteur cette imprimerie dont il sent cependant le besoin. Et pourtant les résultats obtenus et les observations faites corroborent parfaitement nos propres constatations.

Trois parties dans le livre, division un peu arbitraire d'ailleurs, dont les éléments chevauchent parfois fâcheusement: le rôle du maître, la psychologie de l'adolescent, la Méthode.

Quel est le rôle du maître avec cette technique nouvelle?

Il y gagne d'abord de mieux connaître ses élèves. « Les compositions libres avaient un double rôle, timide au début: d'une part, connaître les jeunes gens par leurs productions libres, surprendre dans la spontanéité de leurs réponses leurs besoins profonds; d'autre part, donner aux élèves l'occasion de se réaliser spirituellement par, et dans les compositions libres, orales ou écrites. »

La composition libre est, de plus, un stimulant pour la vie et l'activité enfantines. Elle est aussi un important facteur de « discipline ». Plus les enfants travaillaient dans leur composition libre, plus ils étaient ordonnés, équilibrés, harmonisés... Nous avons dynamisé toutes les tendances en nous appuyant sur les puissances créatrices, auxquelles nous avons donné la suprématie dans l'économie de l'âme. « Et encore cette observation que nous avons si souvent notée nous aussi avec notre technique: « La composition suscitait un tel intérêt que la famille y prenait goût, y collaborait. Mais dans quel sens? Les parents ne faisaient pas la composition, mais, comme les écrivains dont nous avons parlé, ils étaient de bons guides. Par exemple, un vieux pêcheur se souvenant de sa jeunesse, racontait des aventures, des accidents. Les garçons n'avaient qu'à glaner. Ils voyaient dans leurs parents, vieux marins, des livres vivants qui, à la fois, stimulaient leur imagination et alimentaient leur curiosité de la nature. La composition était ainsi un moyen de rapprocher entre eux les membres de la famille. Sans le vouloir, l'élève était un agent de collaboration familiale. L'école prenait au foyer une place de plus en plus importante. »

Dans une deuxième partie, l'auteur essaye de classer les divers genres de composition libre et donne de nombreux exemples des travaux obtenus avec des élèves de 14 à 18 ans. Il distingue: 1^o le stade dramatico-didactique (de 11 à 14 ans), et loue surtout les épigrammes qui sont certes de bons exercices linguistiques, mais que nous croyons insuffisamment propres à exprimer parfaitement la pensée de l'enfant parce que trop formels et trop compliqués. L'erreur de la classification de l'auteur, ou du moins l'insuffisance de cette classification, c'est justement qu'elle a été établie d'après des travaux trop directement inspirés par l'école et qui ne peuvent être que relativement dénommés travaux libres. D'autres tendances se révéleront certainement le jour où on se décidera à laisser s'exprimer librement les jeunes gens aujourd'hui asservis à la scolastique;

2^o La période des compositions lyriques, entre 15 et 18 ans. La puberté a passé par là. Un monde nouveau agite l'adolescent, un besoin de connaître et d'aimer donne à ses travaux un accent particulier dont les exemples cités indiquent bien les caractéristiques;

3^o Puis vient le stade plus complet des compositions lyrico-épiques.

L'auteur accorde une place spéciale aux exercices de traduction qui sont renouvelés par sa pratique de travail libre. Il insiste enfin sur la motivation de ces travaux par les « soirées du samedi », organisées par les

adolescents eux-mêmes qui en sont les seuls ouvriers, et par les revues de collégiens. « Qu'il nous soit permis de déclarer ici que tout collège devrait avoir sa revue mensuelle. »

Dans la troisième partie enfin, l'auteur, après avoir indiqué les résultats de son expérience, s'applique à justifier et à préciser sa méthode. Rien de définitif, mais d'excellentes choses, que nous avons dites maintes fois d'ailleurs et qu'il nous plaît de retrouver sous la plume de ce pédagogue.

« Comment libérer et affranchir les élèves? Et voici la solution: en les laissant s'exprimer selon leur rythme personnel... Sans refouler le langage des enfants ni ravalier le langage académique à leur idiome, on peut les rapprocher l'un de l'autre par une saine méthode pédagogique. Corriger peu à peu ce langage des enfants, mais corriger sans en avoir l'air, voilà le grand principe. »

Un auteur allemand déclare que « l'école dérobe aux élèves le langage vivant. « On ne dira jamais assez l'urgence d'une nouvelle pédagogie qui fait confiance à la vie, organise cette vie, part de ce qui est pour élever et éduquer. Et nous savons gré à l'auteur de ce livre de dire que: « Adolescence signifie volonté de vivre. Vivre dans les chimères de l'esprit c'est une loi des jeunes. Organiser les chimères, voilà le rôle du maître d'école qui travaille avec la jeunesse ».

C. FREINET.

Un Congrès aristocratique La Nouvelle Education (Pâques 1931)

Nous avons plusieurs fois déjà dénoncé *La Nouvelle Education* comme une association essentiellement bourgeoise, dont nous ne devons pas attendre grand appui pour l'éducation populaire.

L'évolution a été décisive au cours de ces dernières années. Les expériences du travail libre par groupes de R. Cousinet n'occupent plus dans la revue qu'une place accidentelle et restreinte. *La Nouvelle Education* s'oriente franchement vers l'éducation des enfants bourgeois et la préparation pédagogique des mères bourgeoises qui ont quelque rejeton à choyer : conseils excellents pour ceux qui peuvent les suivre, réunions de mères, organisation d'écoles nouvelles richement payantes livres au prix inabordable, etc... Tout cela ne manque pas d'intérêt, mais l'éternelle

question nous harcèle ! Et les petits pauvres de nos écoles ?... Qu'ils se débrouillent n'est-ce pas ?

Et voici le bouquet : *La Nouvelle Education* organise chaque année un Congrès. A la vérité, les instituteurs y sont de moins en moins nombreux, les professeurs, publics et privés, en constituant bientôt exclusivement la clientèle. Or, cette année, *La Nouvelle Education* fête à Paris son X^e anniversaire, et elle a obtenu, pour cette solennité, la venue de la Montessori, qui parlera au Congrès.

Une réception officielle suivra, et nous n'avons pas été surpris de lire sur le programme de la *Nouvelle Education* ce rapprochement monstrueux :

« De même que l'hygiène moderne a rejeté les maillots par lesquels on déformait autrefois le corps des bébés, de même l'éducation nouvelle rejette les contraintes... »

...Le dîner du 2 avril aura lieu à la Maison des Centraux. S. Exc. l'Ambassadeur d'Italie

et de nombreuses personnalités seront des nôtres. Le prix du dîner est fixé à 40 francs (*smoking ou jaquette de rigueur*).

Voilà une heureuse décision qui aidera à se détacher de l'association tous les éducateurs qui ont une âme prolétarienne et ne désirent aucunement revêtir la ridicule livrée bourgeoise.

•••

Et je pense, malgré moi, à la réception simple et cordiale que nous réserva *Kroupskaïa* à Moscou en 1925. La glorieuse compagne de Lénine vint s'asseoir au milieu de nous comme une vieille et bonne maman, et nous discutâmes longuement, sans le moindre appareil, de problèmes au moins aussi amples et aussi importants que le montessorisme.

Mais quand on est la Dottorressa, il faut une cour et un rite.

C. FREINET.

Qu'est-ce qu'un savant ?

La *Nouvelle Education* rappelait récemment les lignes suivantes, extraites d'un livre de Paul Appel : *Education et Enseignement* :

« Qu'est-ce qu'un savant ? C'est, pense-t-on souvent, un homme qui *sait* ; idée fautive, conception malheureusement trop répandue... Un savant réduit à son seul savoir ne serait pas plus utile au progrès de la science qu'une encyclopédie ou un dictionnaire. Un vrai savant doit joindre au savoir l'action scientifique, c'est à-dire l'esprit de recherche, une curiosité toujours en éveil, une patience inlassable, et surtout l'initiative, encore l'initiative... L'esprit scientifique donne ainsi à la vie le but le plus élevé qui soit, la recherche de la vérité... ».

A l'occasion du procès du Parti Industriel les savants russes, dans de nombreuses déclarations, viennent d'apporter à cette définition le complément nécessaire.

« La science n'est grande et forte que quand elle travaille de concert avec la vie. Le savant n'est utile que s'il a fermement conscience de ses opinions politiques (Oldenbourg) ».

« La plus heureuse des destinées incombe aux contemporains de la révolution. Car, depuis

qu'existe l'humanité, on n'a jamais vu que trois tournants aussi décisifs : la première fois, lorsque les processus naturels ont changé l'animal en être conscient ; la seconde, quand l'homme primitif est devenu un homme social ; et la troisième aujourd'hui où la classe ouvrière a entrepris la construction de la société socialiste sans classe.

Nous le déclarons aujourd'hui fermement : quiconque n'est pas avec la révolution est contre elle, si irréprochable qu'il puisse être à ses propres yeux et aux yeux de ceux qui pensent comme lui. Lorsqu'un peuple de 150 millions d'habitants édifie

une nouvelle société socialiste, lorsque toutes les énergies du pays sont tendues vers ce but, rester neutre devient un crime...

La classe ouvrière forge le bonheur de tous les travailleurs, forge un avenir libre et nouveau pour tous les peuples. Ce travail s'accomplit dans les conditions les plus dures. Et lorsque se pose devant nous, devant tout le personnel scientifique, la question « être ou ne pas être », pour cet avenir de liberté « être ou ne pas être » pour cette grande cause de toute l'humanité, nous répondrons catégoriquement : « cela sera ! » (Académicien Marr),

Transmis par C. FREINET.

VIE PÉDAGOGIQUE

Vers la Standardisation des Documents Scolaires

Notre *Fichier scolaire coopératif* auquel de si nombreux camarades ont, à ce jour, souscrit, n'est pas, comme la plupart des entreprises capitalistes de ce genre, une « spécialité » dont nous aurions le monopole et qui ne souffrirait aucune compromission avec les autres réalisations. Nous avons voulu, au contraire, mettre à la disposition de nos camarades un outil pour ainsi dire général et universel qui leur permettra de conserver et de classer pour les retrouver instantanément tous les documents graphiques et autres utilisables dans nos classes.

Les feuilles imprimées, sur papier ou sur carton, dont nous avons entrepris l'édition ne constituent en effet qu'une partie de notre fichier — partie choisie il est vrai avec le plus grand soin et présentée sous une forme impeccable et définitive — originale aussi avec ses documents inédits et ses séries introuvables dans la littérature pédagogique actuelle : *Histoire du Pain* et sous peu *Histoire du Véhicule*.

Mais ce n'est pas 300, 500, 1.000, 2.000 documents que doit contenir notre fichier, mais bien plusieurs milliers pour que nous puissions trouver, pour répondre à n'importe quel besoin ou intérêt de l'enfant des fiches élargissant leur horizon et approfondissant leur savoir — une véritable encyclopédie scolaire, constituée au jour le jour, enrichie année par année, et sans limite — considérablement plus souple et pratique que les meilleurs manuels.

Après quelques tâtonnements et en conclusion d'études diverses parues dans *l'Imprimerie à l'Ecole*, en accord aussi avec le *Bureau International de Bibliographie* de Bruxelles, nous avons établi la charpente définitive de ce *fichier scolaire*.

Nous avons deux formats :

1° Le format $1/2$ commercial, soit $13,5 \times 21$, qui doit être sur un carton très rigide pour faciliter le classement. Ce format est celui de notre fichier scolaire coopératif et la plupart des journaux scolaires des écoles travaillant à l'imprimerie. Il peut recevoir parfaitement les cartes postales collées en travers, un espace libre restant au-dessous pour les explications qui peuvent être utiles.

La Coopérative livre des fiches carton nues pour cet usage à 7 fr. le cent port en sus (10 fr. port compris pour 100 fiches, 19 fr. port compris pour 200).

2° Le format commercial, soit 21×27 qui recevra tous les documents qui ne peuvent tenir sur la fiche simple. Le carton utilisé pour ces fiches peut être un peu plus faible. Nous recommandons ordinairement nos feuilles couvertures cartonnées à 10 fr. le cent port en sus (25 fr. les 200 port compris).

Ce format peut recevoir les gravures Beau

et Baylet par exemple, des documents de *l'Illustration*, de *l'Appel des Soviets*, de *Monde et Voyages*, etc... Sur le format fiche, nous collerons les cartes postales de diverses collections (1), les documents d'Histoire que le Manuel Général livre maintenant à un prix modique, les photos de l'Almanach du T. C. F. etc.

Bref, nos deux formats sont susceptibles de recueillir sous une forme parfaite toute la documentation dont nous pouvons disposer y compris aussi textes divers, récitations, chants, etc... en attendant que notre *Fichier scolaire* soit assez riche pour suppléer à ces collages de fortune.

Le Fichier ainsi compris n'est plus un projet ; des dizaines et des dizaines de camarades l'ont déjà réalisé et nous en ont souvent exprimé leur satisfaction.

Mais tous ces documents ainsi préparés ne sont vivants et utilisables qu'à condition d'être classés. Question délicate dont *l'Imprimerie à l'Ecole* a discuté pendant toute l'année écoulée pour aboutir au tableau que nous publierons la semaine prochaine et auquel nous demandons à nos camarades de se conformer désormais, dans un but de standardisation.

Nous avons adopté le système de *classification décimale*, qui a de multiples avantages et dont nous avons déjà entretenu nos camarades il y a deux ans. Ce système présente, outre la facilité de recherche des documents, la possibilité de classer et de reclasser certaines fiches, de subdiviser certains chapitres une, deux, trois fois, de façon à suivre, dans tous leurs détails, les questions qui nécessitent le plus grand nombre de fiches. Nous procéderons à cette subdivision dans les mois à venir et informerons nos camarades des résultats obtenus.

Nous ajoutons aussi que notre fichier ainsi numéroté n'est qu'une partie de la documentation générale universelle, qu'il peut s'intégrer automatiquement dans un Fichier général universel. Il suffit dans ce cas de faire précéder nos index du nombre 372. A la demande de plusieurs camarades nous étudions justement la présentation simple et pratique d'un fichier général pour instituteur, fichier dont le fichier scolaire coopératif ne serait qu'une pièce.

(A suivre).

C. FREINET.

VIE PÉDAGOGIQUE

Vers la Standardisation des Documents Scolaires (1)

(SUITE)

Tableau définitif

O. DOCUMENTS GÉNÉRAUX

(Psychologie, Pédagogie, Techniques)

00. Documents généraux de psychologie et de pédagogie.

01. Livres et manuels pour enfants.
02. Grammaire et règles essentielles.
03. Technique de la musique.
04. Technique du dessin et de la peinture.
05. Langues étrangères et auxiliaires.
06. Travaux manuels.
07. Imprimerie à l'école ; clichage, etc.
08. Autres techniques.
09. Documents divers relatifs à la vie de la classe.

1. ACTIVITÉ PHYSIQUE ET MANUELLE

10. Hygiène générale et sa portée sociale.
11. Jeux divers.
12. Sports.
13. Voyages, excursions, etc...
14. Expression par le mouvement : danse, etc...
15. Travail manuel.
17. Vêtement.
18. Habitation.
19. Gymnastique : Technique de la santé physique.

2. HISTOIRE

20. Documents généraux sur l'histoire.
21. Préhistoire.
22. Antiquité.
23. Époque romane (de 400 à 987).
24. Moyen-Âge (de 987 à 1453).
25. Temps modernes (de 1453 à 1598).
26. Monarchie absolue (de 1598 à 1789).
27. Révolution et Empire (de 1789 à 1815).
28. XIX^e siècle (1815 à 1870).
29. Époque précontemporaine et époque contemporaine (1870 à nos jours).

3. ARTS, MORALE, PHILOSOPHIE, RELIGIONS

30. Philosophie.
31. Morale individuelle.
32. Morale sociale.
33. Religions.
34. Chant, musique ; radio, disques.
35. Poésie, littérature, contes, fêtes.
36. Folklore adulte et enfantin dans leur rapport avec l'école.
37. Littératures étrangères.
38. Architecture, sculpture.
39. Peinture, dessin.

4. PHYSIQUE, CHIMIE, ASTRONOMIE

40. Généralités.
41. Chaleur et ses effets.
42. Optique et acoustique.
43. Mécanique.
44. Magnétisme, électricité.
45. Chimie.
46. La terre et la lune.
47. Le système solaire.
48. Ciel, étoiles, comètes, nébuleuses, etc...
49. Applications diverses.

5. FAMILLE-ÉCOLE

50. Généralités.

51. Maman, papa, grands-parents.
52. Bébé. Tout ce qui concerne l'enfant. Frères et sœurs.
53. La maison et le village.
54. Le jardin ; les champs.
55. L'École : locaux, organisation, matériel, élèves, etc...
56. L'École dans ses relations avec le milieu.
57. L'apprentissage.
58. L'instruction.
59. Les éducateurs.

6. GÉOGRAPHIE

60. Généralités géographiques. L'univers, le monde.
61. Côtes et îles.
62. La montagne.
63. L'hydrographie.
64. Agriculture.
65. Industrie.
66. Commerce.
67. Populations. Mœurs et coutumes.
68. Régions de France.
 680. Généralités.
 681. Paris et grandes villes.
 682. Bassin Parisien.
 683. Ouest de la France.
 684. Nord et Est.
 685. Jura et Vosges.
 686. Alpes. Midi provençal. Languedoc.
 687. Bassin de la Loire et Massif Central.
 688. Charente, Poitou, Bassin Aquitain.
 689. Pyrénées.
69. Pays du Monde.

7. LA NATURE

70. Documents généraux.
71. Nature préhistorique.
72. Phénomènes atmosphériques. L'eau dans la nature.
73. Les plantes.
74. Animaux terrestres.
75. La nature aquatique.
76. Animaux aquatiques.
77. Êtres microscopiques.
78. Minéraux.
79. Applications.

8. SOCIÉTÉ

EDIFICATION SOCIALE

80. Théories politiques et sociales.
81. Productions agricoles.
82. La production industrielle.
83. Répartition des produits : Le gros.
84. Répartition des produits : Le détail.
85. Répartition des produits par le consommateur, coopératives, etc...
86. Répartition des richesses : l'argent ; le capital.
87. Les métiers.
88. Évolutions sociales.
89. Syndicats professionnels.

9. MATHÉMATIQUES

90. Documents pédagogiques relatifs à l'étude mathématique.
91. Numération.
92. Addition.
93. Soustraction.
94. Multiplication.
95. Division.
96. Proportions, fractions.

(1) Voir E. E. n° 30 du 26 avril 1931.

97. Algèbre.
98. Géométrie.
99. Logarithmes, trigonométrie, théories mathématiques, etc...

Nous n'avons pas négligé non plus le matériel destiné à recevoir nos fiches. Et nous l'avons choisi de deux sortes :

1° Un petit meuble classeur, que nous pensons pouvoir livrer sous peu à un prix infime, et pouvant contenir 4 à 500 fiches ;

2° Nous avons prévu : pour l'exposition aux murs de la classe, à la portée des élèves, et aussi pour mettre entre les mains de ceux-ci pendant les heures de travail libre des liseuses en celluloïd transparent, formant cadres d'un bel effet dans la classe. Grâce à ces liseuses que nous pensons pouvoir livrer sous peu à un prix très abordable, que nous ferons connaître, il nous sera possible de mettre à la disposition des élèves — et cela en quelques courtes minutes — des documents précis, bien présentés, éducatifs, qui constitueront en même temps la plus moderne et la plus mobile des décorations pour nos classes vivantes.

Nous sommes persuadés que tous nos camarades, dédaignant les entreprises diverses qui, à notre exemple, commencent à prendre

forme chez les divers éditeurs, adopteront notre *fichier scolaire coopératif* qui est susceptible d'accueillir avec profit toutes les publications tendant à la documentation scolaire.

Pour le C. A. de la Coopérative
C. FREINET.

Rappel :

Les Extraits de la Gerbe connaissent un succès croissant et ont publié cette année des numéros délicieux. Abonnez-vous, abonnez vos élèves.

(Envoi immédiat des fascicules parus depuis octobre).

Un an, 5 francs.

C. Freinet, Saint-Paul (Alpes-Maritimes). Compte courant, Marseille 11503.

VIE PÉDAGOGIQUE

UN JOURNAL COMME IL N'EN FUT JAMAIS

Un des grands apports de la construction soviétique dans le domaine pédagogique, apport dont on n'a pas encore montré en occident toute la portée, est, en même temps que l'immense effort d'éducation et de culture, le souci constant de la libération intellectuelle des individus, par une organisation génétique de l'enseignement, par son intégration dans le processus de production socialiste, par une motivation sociale, à tous les degrés, des besoins scolaires.

Et nous pouvons dire aussi que, en face des pédagogues des pays capitalistes, plus ou moins limités dans leur spécialité, le mouvement d'éducation russe montre une hardiesse et une largeur de vues autrement rassurantes.

••

Voici encore une de ces réalisations qui montrent que, pour la pédagogie russe, apprendre à lire aux analphabètes n'est pas une conquête en soi. Elle ne devient véritablement un progrès social que si l'acquisition de la lecture et de l'écriture multiplie les possibilités sociales et politiques des individus, si elle les aide à comprendre et à agir.

La liquidation de l'analphabétisme se fait au moyen de procédés qui permettent de combiner, dès le début l'instruction primaire et son utilisation pratique en vue du relèvement culturel des travailleurs. Les élèves des écoles pour la liquidation de l'analphabétisme, apprennent en même temps à participer activement à l'édification socialiste.

L'une des formes de travail avec les semi-illettrés au village est le « Journal rural pour ceux qui commencent à lire ».

Ce journal est imprimé en gros caractères, avec de nombreux dessins et gravures. Ses articles brefs sont composés de courtes phrases. Il paraît tous les cinq jours et traite des principales questions politiques et culturelles. Il suffit de savoir un peu lire pour comprendre ce journal.

Mais il y a mieux. Les débutants commen-

cent aussitôt à collaborer à leur journal qui leur fournit d'ailleurs des renseignements méthodiques sur la façon de rédiger. Le résultat en est que, outre qu'ils s'initient ainsi aux problèmes politiques et se préparent à la lecture des grands journaux, les semi-illettrés apprennent à résoudre les questions surgissant dans le travail, dans la vie domestique et familiale et s'accoutument à lutter activement pour la transformation socialiste de l'existence.

Le journal paraît depuis juillet 1930. Malgré qu'on ignore encore son existence dans nombre de villages, il tirait cependant à 550.000 en décembre dernier.

Les lecteurs, les femmes surtout constituant la majorité des illettrés au village, ont témoigné un vif intérêt pour ce journal. La rédaction reçoit tous les jours, sur les sujets les plus divers, des lettres, écrites il est vrai de main inexperte, mais qui respirent l'enthousiasme et l'entrain au travail.

La rédaction reçoit aussi des contes, des essais, des vers. Ces derniers sont les plus nombreux. La lutte des classes qui fait rage actuellement dans les campagnes, l'apparition, sur les champs collectivisés, d'un grand nombre de machines, les nouvelles formes d'organisation du travail et de l'existence, tout cela nourrit la verve des journalistes ruraux et des paysans pauvres, hier encore illettrés, aujourd'hui travailleurs de kolkhoz.

Des conférences sont organisées un peu partout pour discuter avec les lecteurs, des meilleurs moyens d'augmenter l'efficacité du journal et de le faire pénétrer dans les provinces les plus reculées, en attendant que la liquidation définitive de l'analphabétisme entraîne la disparition du journal lui-même.

Grâce aux facilités d'expression ainsi offertes aux paysans et aux ouvriers l'originalité populaire se précise et prend forme, tant dans le domaine politique que dans le domaine graphique et littéraire. C'est certainement une civilisation nouvelle qui commence.

C. FREINET.

BIBLIOGRAPHIE

Hans ZULLIGER : La psychanalyse à l'école, 1 vol. de la collection Education (Flammarion, édit).

Ne vous laissez pas émuvoir par toutes les critiques, trop souvent aveugles, qu'on fait contre la psychanalyse. Malgré tout ce qu'on pourra vous dire de Freud et de ses confrères, soyez persuadés qu'il y a dans leurs théories une immense part de vérité que vous vous devez de rechercher et de connaître.

Il est certain, toutefois, que la psychanalyse a déjà acquis en éducation une place importante, nous allions dire prépondérante. Elle a attiré l'attention des psychologues, des pédagogues et des parents, sur l'importance déterminative des impressions qui commandent souvent le caractère et parfois la santé même au cours de toute une vie; elle nous enseigne à ne considérer les manifestations enfantines que comme des éléments d'étude des personnalités; elle nous prépare à tenir compte en éducation des forces subconscientes, souvent invisibles, sublimées ou dérivées, et qui sont cependant les véritables directrices vitales.

Le livre de Zulliger n'est cependant pas un bréviaire de la psychanalyse à l'école. Son but est seulement de nous en montrer la possibilité, l'importance et la nécessité. C'est à peine d'ailleurs qu'on peut parler d'analyses psychanalytiques pour ces expériences où le bon sens souvent plus que la méthode ont permis à l'auteur de découvrir les causes véritables de névroses et de défauts, et les ayant découvertes, d'opérer, de ce seul fait, des cures appréciables. Et ceci est peut-être à peine

une faiblesse du livre puisque les réalisations de l'auteur nous en paraissent davantage à notre mesure et nous encouragent à l'imiter.

••

Le chemin de la psychanalyse à l'école, c'est d'abord l'atmosphère de confiance réciproque qui doit pénétrer dans nos classes. Zulliger nous informe que, pour parvenir à une plus grande connaissance de ses élèves, il a su obtenir d'eux des rédactions sincères sur les sujets les plus délicats et que ces rédactions ont souvent été à l'origine de ses recherches psychanalytiques. Il cite d'ailleurs un certain nombre des textes ainsi obtenus.

Lisez comment l'auteur, par ses efforts psychanalytiques a guéri des indisciplinés, des jeunes fumeurs, des rapporteurs, des névrosés, des enfants atteints de diarrhée nerveuse, ou manifestant un déséquilibre profond par une écriture tourmentée ou des absences anormales de mémoire. Vous aurez envie de l'imiter.

Comme tous les éducateurs qui font à l'enfant une confiance nouvelle et attachent à l'éducation une attention bien plus grande qu'à l'instruction, Zulliger constate que « les jugements de l'école, les classements qu'elle établit, sont faux, faux en ce sens qu'elle juge exclusivement le savoir. Mais ce n'est pas ce que demande la vie. Pour elle, tout est dans le pouvoir ». « Aussi la tâche suprême, la tâche sacrée du maître devrait-elle être sa mission d'éducateur : dégager, affranchir la personnalité des enfants de toutes les puissances hostiles qui entravent en eux l'épanouissement de la vie ».

Nous ajouterons que, par l'imprimerie à l'école engageant les enfants à s'exprimer sans fards, ni détours, nous atteignons en partie ce but; nous libérons les forces psychiques; nous créons de l'harmonie. Il nous suffirait de pousser plus avant l'analyse préconisée par Zulliger pour constater définitivement les cures merveilleuses que notre pratique a déjà amorcées.

C. FREINET.

VERS UN ENSEIGNEMENT RATIONNEL DE LA LANGUE

Les Editions Delachaux et Niestlé viennent de publier une précieuse étude de C. Bally sur la *Crise du Français* (1) qui corrobore les conclusions de nos expériences d'apprentissage de la langue par l'Imprimerie à l'Ecole et nous aidera à préciser une nouvelle technique grammaticale.

Dans un premier chapitre, qui serait à citer en entier, Ch. Bally dissèque impitoyablement la forme et les formes du français classique, « langue d'une aristocratie, langue de classe ». Le linguiste français A. Veillet constatait déjà en 1917 « qu'il a toujours été difficile d'écrire le français littéraire qui, dans sa forme fixée, n'a jamais été la langue que de très peu de gens et qui n'est aujourd'hui la langue parlée de personne ».

Or, « une bonne partie des difficultés qu'on rencontre à chaque ligne quand on veut écrire une page de français s'explique, historiquement, par un obscur instinct de différenciation sociale, par le désir inconscient de tenir à distance le vulgaire et d'empêcher le roturier d'écrire comme l'homme bien né. C'est un peu pour la même raison que la littérature classique, inspirée presque uniquement par des modèles grecs ou latins, a été, au XVII^e siècle tout au moins, une littérature de classe, volontairement éloignée de la vie populaire et de la vie nationale. »

Au regard de cette langue-là, quiconque n'a pas assoupli son esprit par une longue discipline scolaire est hors d'état d'écrire le français avec quelque propriété d'expression. Et l'école elle-même a sacrifié jusqu'à ce jour à cette discipline aristocratique, persuadée d'avance — rendons-lui cet hommage — qu'elle n'apprendrait pas la rédaction correcte aux petits prolétaires.

••

Faut-il continuer, au nom de je ne sais quelle tradition intellectualiste et littéraire, à conserver intacte, loin de la vie nouvelle, la langue française classique au risque de voir l'immense majorité des Français — le peuple — dans l'impossibilité de se servir pratiquement de cette langue, qui n'est donc pas la langue maternelle vivante et riche, mais la langue des livres ? Faut-il ainsi approfondir encore le divorce grave qui existe entre la pensée et la vie, paralysant, de ce fait, la liberté d'échange des idées entre les hommes, « suscitant chez les individus des inhibitions, des refoulements, qui altèrent parfois la santé morale tout entière ? »

Tel est le véritable problème de la langue, que l'école du moins devrait déjà essayer de résoudre en attendant que la libération des prolétaires réadapte à leurs besoins un outil qui n'est pas seulement une pièce de musée mais aussi, et surtout, un puissant moyen d'action sur les destinées du monde.

••

Toute la partie de l'ouvrage se rapportant à l'apprentissage de la langue par l'enfant est une justification réconfortante de notre technique d'Imprimerie à l'Ecole.

Selon l'auteur — et nous avons déjà exprimé cette idée — l'enseignement de la langue maternelle est entaché de deux vices fondamentaux : il suit à rebours l'ordre naturel et remplace l'essentiel par l'accessoire. Il néglige les possibilités merveilleuses de l'enfant qui lui ont fait acquérir, bien avant son entrée en classe, un nombre incroyable de mots. On substitue sans transition une langue écrite, différente de la langue familière, qu'en enseigne surtout par la vue (lecture et écriture) oubliant ainsi que « l'oreille reste le véhicule naturel du langage. »

Pour enseigner cette langue, on croit procéder « scientifiquement » en fondant la technique sur la grammaire. On pense communément que celle-ci « doit avoir le pas sur le vocabulaire, sans se douter que l'enfant possède, par la pratique, une grammaire qui suffit amplement pour les premières années, celle de nos manuels ne pouvant que la contrarier et la dénaturer ».

••

Le procès fait par l'auteur à la grammaire scolaire et scolaire qui est pour nous plus spécialement intéressant, venant d'un linguiste distingué, dont on ne peut nier la compétence spéciale.

« On m'a reproché de décapiter la grammaire et de la remplacer par un vague instinct grammatical que chacun lirait de son propre fonds, par une sorte d'intuition spontanée. J'ai dit simplement que nos grammaires scolaires sont souvent en contradiction avec la réalité actuelle et ne sont d'aucun profit pour l'assouplissement de l'expression; que les notions grammaticales fournies par la pratique de la langue doivent être la base de la formation linguistique; que la grammaire théorique enfin, codifiée dans des règles rigides, est, non pas le point de départ, mais le couronnement de l'étude. »

Grammaire ! Encore faudrait-il s'entendre sur le sens de ce mot. Si l'on veut interdire à l'enfant de s'exprimer tant qu'il ne saura pas le faire correctement, selon les principes et les règles de la langue classique, alors certes il faut lui enseigner la grammaire spéciale, tout comme s'il s'agissait d'une langue morte. Mais si l'on veut traiter la langue française comme une réalité vivante et génétique, force est d'admettre que tout le monde fait de la grammaire sans le savoir.

« Ce qui est vrai des enfants l'est aussi des adultes. Les trois quarts de l'humanité parlent sans grammaire: ce sont, direz-vous, les primitifs, les sauvages, les gens qui parlent petit nègre? On connaît cependant des peuples qui ont laissé une trace lumineuse dans l'histoire de la civilisation et qui, avant d'avoir touché au rudiment, ont brillé dans la poésie, l'éloquence, le drame: les grecs par exemple. Ils avaient donné au monde la plus grande partie de leurs chefs-d'œuvre lorsque les sophistes commencèrent à réfléchir sur la langue, et combien timidement!... »

« Le traité de grammaire a été inventé pour les langues mortes et pour les langues étrangères. »

C'est une erreur pédagogique formidable que l'imposer à de jeunes enfants comme une nécessité vitale pour l'apprentissage de la langue.

C. FREINET.

(A suivre.)

(1) Ch. Bally : *La Crise du Français*, un vol. in 16 à 15 fr., chez Delachaux et Niestlé, Paris, 22, rue St-Dominique.

VERS UN ENSEIGNEMENT RATIONNEL DE LA LANGUE

(SUITE) (1)

L'auteur est moins précis dans ses conclusions pratiques, et cela se conçoit. Nous allons essayer nous-mêmes de les définir et de montrer comment, grâce surtout à l'Imprimerie à l'École, nous pouvons, sans grammaire systématique, accéder très vite à l'expression correcte et à la lecture intelligente, acquisitions essentielles dans nos écoles populaires.

Voici, d'après Ch. Bally, les principes d'une initiation grammaticale :

« On renoncerait à faire pénétrer, prématurément et de force, les règles traditionnelles dans des esprits mal préparés à les recevoir; on s'inspirerait de cette grammaire latente dont nous avons parlé, que l'enfant emploie tous les jours et toute la journée; le grand art consisterait alors à la faire travailler en vue d'enrichir et d'assouplir l'expression, puis à la canaliser, à la discipliner en la conformant toujours mieux à l'idéal de correction; insensiblement l'élève s'habituerait à réfléchir sur les formes grammaticales et connaîtrait enfin le mécanisme d'un outil qu'il maniait constamment, sans l'avoir jamais imposé. »

Mais il manquait aux instituteurs une technique pour réaliser cet enseignement naturel. La pratique de la rédaction libre, de l'expression par l'Imprimerie à l'École, de la communication des pensées par la correspondance interscolaire, est venue donner forme, avant même les critiques de Ch. Bally, à ses conclusions pédagogiques.

Cette technique permet seule de baser définitivement, et d'une façon vivante, l'enseignement de la langue sur la vie même de l'enfant. Nous avons supprimé les ponts fragiles qui unissaient l'école à la vie : c'est sa propre pensée, c'est son expression intime et habituelle que l'enfant extériorise à l'école, qui deviennent peu à peu souveraines du lieu. Désormais le processus merveilleux qui, bien qu'encore partiellement ignoré, permet à l'enfant d'acquérir en 2 ou 3 ans (de 0 à 3 ans) la pratique presque parfaite de la lan-

gue peut apporter à l'école ses mêmes bienfaits naturels et rationnels. Nous croyions, en disant cela, raisonner empiriquement. Et, comme cela se produit souvent d'ailleurs, la science explique et justifie aujourd'hui cet empirisme linguistique que nous recommandions.

••

« Nous ne commencerons pas par éplucher les petits signes grammaticaux, articles, pronoms, prépositions, conjonctions, encore moins les concepts abstraits (temps, mode, voix, etc.); à plus forte raison laisserons-nous provisoirement de côté les termes techniques qui désignent ces choses; ils sont aussi inutiles à l'enfant que les noms des lettres pour l'apprentissage de la lecture. »

Cette opinion de Ch. Bally fera apparaître moins paradoxale la technique que nous employons depuis six ans et qui est la conséquence de l'activité nouvelle apportée par l'Imprimerie à l'École.

Nous étions partis de cette constatation absolument certaine : l'enfant apprend parfaitement — et très rapidement — à parler sans qu'on lui enseigne jamais une seule règle de langage; il doit de même apprendre à lire et à rédiger sans que nous ayons à lui inculquer de la grammaire. Que les règles de grammaire soient, dans une certaine mesure — bien faible à notre avis — nécessaires à qui veut écrire d'une façon syntaxiquement impeccable, c'est possible. Mais, d'un point de vue vivant et génétique, écrire d'une façon impeccable n'est pas forcément bien écrire. Pour exprimer avec vigueur ce qu'il sent, ce qu'il pense, ce qu'il désire, le prolétariat n'a pas besoin de grammaire, mais seulement d'une longue pratique de la langue qui fera surgir dans les esprits la notion certaine des rudiments indispensables.

Et nous avons sous les yeux, pour nous en convaincre, l'exemple vivant de ces milliers de paysans qui ont appris, malgré l'école, le maniement d'une langue — le provençal — qui n'est plus même, ou si peu, une langue écrite, et qui a pourtant, dans la bouche de ces illettrés une beauté et une saveur dignes

(1) Voir E. E. n° du

des plus grands stylistes en langue écrite.

La conséquence de semblables constatations c'est le changement radical que nous avons opéré dans l'apprentissage de la langue : il ne se fera plus de façon savante, scolastique, par l'étude préalable des règles jugées indispensables, aboutissant à la reconstruction synthétique des éléments d'expression. Nous suivons l'ordre inverse, que nous persistons à nommer **ordre naturel** : nous apprenons la langue écrite comme nous apprenons la langue parlée.

Nous cherchons à ménager à l'école cet intérêt fonctionnel de l'enfant, intérêt profond et puissant parce que partie même de l'être, afin qu'il sente le besoin pour ainsi dire organique de communiquer sa pensée par les signes graphiques. Si ce besoin est libéré, nous n'avons qu'à laisser la nature trouver elle-même les voies encore entièrement mystérieuses qui mènent à la connaissance et à l'expression pratique.

Les mamans ne font pas d'exercices spéciaux pour enseigner le langage à leurs enfants. Nous ne ferons pas davantage d'exercice de grammaire avec nos élèves. Et j'ajoute que nous ne ménageons aucune gradation dans les difficultés qui leur sont présentées : les mots ou expressions jugés par nous les plus difficiles sont parfois les plus vite assimilés s'ils répondent à l'intime nécessité fonctionnelle des individus en voie de développement. Le rôle de l'éducateur est double — mais vous n'y reconnaitrez plus les tâches scolaires traditionnelles : — rendre possibles la vie et l'expression naturelle de l'enfant ; être dans la classe l'exemple vivant du langage correct, le conseiller qui aide à mettre au point, en style conforme à la tradition linguistique, les premiers essais du jeune écolier, qui justifie la recherche constante pour le perfectionnement de l'expression.

Foin de toutes les notions de nom, d'adjectif, de singulier, de pluriel. Mettre ces obstacles en travers de l'expression enfantine est aussi barbare et antipédagogique que de punir impitoyablement un enfant qui prononce imparfaitement les mots de son premier langage. Avec la fatuité qui les caractérise, les pédagogues ont pu croire que, sans leur constante intervention doctorale, les enfants ne sauraient jamais se corriger de leurs fautes et en resteraient à leur langage « petit nègre ».

Nous avons une plus forte confiance en la vie qui, à notre insu et malgré nous, réalise ses fins ancestrales. Et nous nous en félicitons. Ces enfants que nous avons entraînés à la rédaction libre par l'Imprimerie à l'École, ont fait des progrès au moins très normaux. Ils appliquent de bonne heure, inconsciemment, les règles essentielles de la grammaire : accord du nom, de l'adjectif, du pronom, etc... ; ils arrivent très vite à la correction syntaxique dans la rédaction de faits ou de pensées qui leur sont familiers. Il est aujourd'hui certain — et nous espérons le prouver méthodiquement un jour prochain — que les enfants travaillant selon cette technique font, tant au point de vue orthographique

qu'au point de vue correction des constructions linguistiques, des progrès indéniables qu'on demanderait en vain aux méthodes actuellement existantes.

Voilà donc, pour les éducateurs qui veulent bien nous suivre, un grave souci d'éliminé ne vous impatientez plus inutilement devant les erreurs de vos élèves ; aidez-les à s'exprimer, et, en s'exprimant, ils vaincront, sans vous, toutes les difficultés normales.

Et alors, lorsque l'enfant aura acquis la maîtrise de ces difficultés, nous pourrions vers dix ans, commencer « à démonter le mécanisme de la langue », afin de préciser les règles essentielles qui aideront les acquisitions futures. Mais, ainsi réduites à leur rôle de complément, ces règles de grammaire n'ont plus alors la même aridité ni la même importance. Elles ne vont plus à la base de l'apprentissage de la langue ; elles en sont, comme dit Ch. Bally, le couronnement. De plus comme ces règles sont, consciemment ou inconsciemment, comprises avant d'être énoncées, la grammaire devient alors d'une simplicité extraordinaire. Nous ne désespérons pas de faire tenir, en moins de dix pages, les éléments de la langue française indispensables dans nos classes. Et nous précisons qu'il ne s'agira pas d'un de ces résumés condensés dans la forme, mais pratiquement incompréhensibles : la brièveté de ce travail montrera seulement la simplicité étonnante de l'apprentissage ainsi compris de la langue française.

Tout au plus, la nécessité où le C. E. P. E. nous met d'inculquer à l'enfant certaines distinctions arides et conventionnelles, nous obligera-t-elle à divers exercices de conjugaisons et d'analyse avec les enfants de 10 à 14 ans, travail qui prend déjà forme de bourrage non indispensable. Il n'en reste pas moins que par la technique d'expression et de rédaction par l'imprimerie à l'École, l'enfant apprend à écrire comme il apprend à parler et que toutes les chinoïseries grammaticales qui emplissent nos manuels sont tout au moins inutiles pour la tâche constructive que nous devons entreprendre.

Nous sommes heureux que le livre de Ch. Bally nous ait donné l'occasion de préciser cette technique en nous persuadant davantage encore que nous sommes sur la bonne voie.
C. FREINET.

DISTRIBUTIONS DE PRIX

Camarades qui préparez pour la fin de l'année une distribution de prix, ou qui voulez plus simplement donner quelques livres à vos élèves, pensez aux Editions de l'Imprimerie à l'École :

Extraits de La Gerbe, 32 fascicules parus, tous en vente au prix de 0 fr. 50 l'un. (Quelques exemplaires de luxe à 1 fr. pour les nos 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 et 32.)

Livre de vie : Recueil richement relié des Extraits de La Gerbe de l'année 1929-1930, 10 fr.

A paraître : (livrable en juillet) 2^e recueil de Livre de vie, même reliure, contenant les Extraits de la La Gerbe de l'année courante, 10 fr.

S'adresser à C. FREINET, Saint-Paul (Alpes-Maritimes), C/c. Marseille 115.03.

LA REVUE A-Z, LIEN INTERNATIONAL POUR LA JEUNESSE !

Le syndicat national, qui en revendique la paternité, peut s'enorgueillir de la création de cette revue représentative de ce faux internationalisme capitaliste que nous ne dénoncerons jamais assez vigoureusement.

On a dit de cette revue qu'elle était l'organe international attendu par la jeunesse de tous les pays. Quant à nous, après examen du numéro 1 — « qui donne un aperçu des matières qui seront traitées » — nous ne voyons pas trop en quoi cette revue se distingue ou se distinguera des revues bourgeoises d'information, *Monde et voyages*, par exemple, de la librairie Larousse. Où croit-on que le seul fait d'insérer le texte en quatre langues : français, anglais, allemand et espagnol, suffise à baptiser une revue internationale ?

Nous verrons, certes, mieux les ouvriers à l'œuvre, mais nous devons faire aujourd'hui quelques constatations de la plus haute importance :

1° Pourquoi quatre langues seulement ? Pourquoi les langues slaves sont-elles systématiquement écartées ? Pourquoi n'a-t-on pas pensé à l'espéranto qui est actuellement le seul lien véritable entre les éducateurs et la jeunesse de tous les pays ?

2° A-Z « tend à élargir les horizons quotidiens de la jeunesse de tous les pays en lui inspirant une curiosité sympathique envers les peuples étrangers ?

— Quels peuples ? demandons-nous ? Tous ? Vous n'y pensez pas !... Il y en a un au moins qu'on néglige totalement bien qu'il soit actuellement le véritable centre de l'intérêt mondial, le seul pays où se construit activement quelque chose d'enthousiasmant, le pays, dirions-nous, qui mérite le plus l'attention de la jeunesse mondiale : l'immense Russie des Soviets.

Page 1, une suggestive bordure reproduit les timbres caractéristiques de vingt pays différents, depuis la République de Cuba jusqu'au Poste italienne (Mussolini a-t-il voté un crédit pour A-Z ?) Mais nous cherchons en vain la faucille et le marteau, ces soleils levants radieux et ces faces de prolétaires en lutte qui ornent les vignettes soviétiques.

3° A-Z publie une abondante documentation photographique internationale : Prix Nobel, séance à la Société des Nations : Tcheco-Slovaquie, Espagne, Canada, Chine, France, Italie, Esthonie, Etats-Unis, Japon, Abyssinie, Suisse, Ecosse... Cela semble incroyable !... Pas le plus petit document sur l'U. R. S. S. Le nom d'U. R. S. S. ou de Russie n'est pas même écrit une seule fois dans l'opuscule.

Et on appellerait cela de la documentation internationale alors qu'on oublie — comme s'il n'existait pas — un immense pays dont toute la fiévreuse activité ouvrière est un bienfait enseignant ? Alors que la *Revue Internationale du Cinéma Educateur* par exemple, organe officiel d'une section de la Société des Nations, donne périodiquement de longues

et intéressantes chroniques sur le cinéma éducatif en U. R. S. S., A-Z, tout comme la pire revue bourgeoise, fait le silence complet sur la Russie.

N'est-ce pas non seulement faire œuvre contre-révolutionnaire, mais aussi tromper grossièrement les lecteurs qui attendent une documentation impartiale ?

4° *L'Ecole libératrice*, du 23 mai 1931, reproduit un article du *Soir*, montrant avec évidence que les organisations scouts — qu'elles soient laïques, protestantes ou catholiques — reçoivent des subventions du gouvernement français, en échange desquelles elles nomment Tardieu président d'honneur de leur école de Cappy.

Ce qui n'empêche pas A-Z de consacrer une page entière avec quatre photos à l'activité internationale des *Boy-Scouts*, organisations cléricales et contre-révolutionnaires.

❖

Nous nous abstenons de tout autre commentaire. A nos camarades de juger si A-Z leur semble un effort honnête et sincère d'éducateurs à la recherche de la fraternité internationale, ou plutôt un nouvel instrument de bourrage de crânes capitaliste — à la mode paneuropéenne — contre la Russie des Soviets.

C. FREINET.

1931 - 1932

Coopérative de l'Enseignement laïc

Matériel minimum d'imprimerie à l'école

1 presse volet tout métal.....	90 »
15 composteurs.....	30 »
6 porte-composteurs.....	3 »
1 paquet interlignes bois.....	3 »
1 police spéciale.....	70 »
1 blancs assortis.....	20 »
1 casse.....	25 »
1 plaque à encre.....	3 »
1 rouleau encreur.....	15 »
1 tube encre noire.....	6 »
1 ornements.....	3 »
	<hr/>
	268 »
Emballage et port environ.....	35 »
Première tranche d'action coopérative....	25 »
1 Abonn. Bulletins et extraits.....	20 »
	<hr/>
	348 »

Demander devis-modèles spécimens de caractères, tarifs complets, etc., à C. Freinet.



L'initiateur mathématique Gamescasse

Disparu du marché depuis 10 ans vient d'être relancé par la *Coopérative de l'Enseignement*.

Il doit être entre les mains de tous les élèves.

Une boîte contenant 600 cubes blancs, 600 cubes rouges, 144 réglottes, une notice, franco 65 fr.

Ecrire à Freinet.



Fichier scolaire coopératif

Souscription à 500 fiches documentaires sur format 13,5 x 21.

Sur papier. 30 fr.

Sur carton. 70 fr.

Livraison immédiate des 300 fiches parues, ainsi que des tableaux de classification.

S'adresser à C. Freinet.



Tous les lecteurs de *l'École Emancipée* devraient être abonnés à :

L'imprimerie à l'école.

Le cinéma. La radio.

Bulletin officiel de la Coopérative de l'Enseignement, paraissant mensuellement sur 48 pages et donnant la plus complète documentation qui existe en France sur les techniques nouvelles.

C. Freinet, St-Paul (Alpes-Maritimes). C. ct 115-03 Marseille.

L'Activité de la Coopérative de l'Enseignement Laïc

Il est commode de marcher dans les sentiers battus par la paisible pédagogie officielle et de s'y faire remarquer par quelques-unes de ces petites initiatives qui n'attendent pas à la routine des chefs et des collègues prudemment embourgeoisés. Le sort des éducateurs d'avant-garde, qui cherchent honnêtement mais intrépidement les vrais remèdes à une situation qu'il ne suffit pas de dénoncer, est autrement ingrat et difficile. Et nous disons — et l'expérience journalière nous le prouve — que seuls des hommes guidés par un idéal social sont capables d'entreprendre, dans le régime actuel, la lutte pour la rénovation de l'école populaire.

La Coopérative de l'enseignement laïc groupe, pour cette besogne positive, les éducateurs qu'anime cet idéal. Elle est certes, statutairement, ouverte à tous les éducateurs sans distinction de tendance politique ou syndicaliste, mais notre dernière assemblée générale a affirmé à nouveau avec vigueur que notre action ne pouvait être que révolutionnaire.



Si la coopérative, fondée d'abord pour satisfaire aux besoins urgents des camarades pratiquant l'Imprimerie à l'École ou le Cinéma, a constamment élargi le cercle de son activité, c'est qu'elle y a été constamment poussée par ses adhérents eux-mêmes qui mesurent chaque jour davantage l'exploitation idéologique et commerciale dont ils sont victimes; parce que, de toutes parts, on s'adresse à nous comme à une force jeune qui ne s'embarasse pas de conformisme ni de mercantilisme et dont les réalisations ont déjà abondamment prouvé leur haute valeur révolutionnaire.

En ce début d'année, nous nous contenterons de rappeler aux lecteurs de l'École Emancipée, qui sont nos futurs adhérents, l'état actuel de nos réalisations, sur lesquelles nous donnons d'ailleurs tous renseignements complémentaires par retour du courrier.

Nos camarades liront d'autre part ce que nous avons réalisé dans le domaine du Cinéma et de la Radio. Nous signalerons cependant ici que nous travaillons actuellement à mettre véritablement le Cinéma au service de l'éducation nouvelle par la constitution maintenant effective de nos équipes de filmeurs. Plusieurs camarades, usagers du Pathé Baby se groupent pour l'achat en commun d'une camera prise de vues, livrée avec une risortourne maximum par la Coopérative. Cette camera est utilisée successivement par les membres de l'équipe pour filmer soit des scènes caractéristiques de la vie régionale, soit des tranches de la vie de la classe. Les films ainsi obtenus, circulant entre les membres de l'équipe compléteront d'une façon extraordinairement revivificatrice les échanges déjà si profitables organisés par l'Imprimerie à l'école. De plus, la coopérative pourra tirer de ces films quelques bobines originales qui enrichiront

le fonds déjà si abondant de notre Cinémathèque. Les camarades que cette réalisation intéresse peuvent se faire inscrire pour ce service.

Mais c'est surtout à la création et au perfectionnement de l'Imprimerie à l'École qu'a été consacrée une grande partie de notre effort pédagogique. Et nous sommes heureux de dire aujourd'hui que, grâce à l'active et dévouée collaboration de centaines de camarades, nous avons fait un grand pas sur la voie nouvelle.

Notre matériel, base de notre technique et de nos recherches pédagogiques, est maintenant parfaitement au point. Deux systèmes de presses, dont l'un automatique, permettent tous deux des travaux parfaits avec une dépense que nos possibilités commerciales actuelles ont réduite au minimum. Quiconque se joint à nous est sûr après quelques heures d'apprentissage, de tirer de notre matériel et de notre technique des résultats étonnants. Des centaines de références en feraient certainement la preuve, si nous ne préférons dire comme par le passé à ceux qu'intéressent nos travaux : nous avons des adhérents dans chaque département — ou presque —. Adressez-vous à eux, allez visiter leurs élèves au travail. C'est là, à pied d'œuvre, que vous vous déciderez.

L'intérêt du travail à l'Imprimerie est décuplé d'ailleurs par l'usage, rendu facile à peu de frais, grâce à notre technique, des échanges nationaux et internationaux qui sont organisés par nos services entre sept ou huit mille élèves.



Les éditions que nous avons été amenés à entreprendre peuvent se diviser en trois catégories :

1° Notre bulletin, l'Imprimerie à l'École, dont l'abonnement d'un an ne coûte que 15 fr. et qui est l'organe de travail et de recherches de la Coopérative, l'instrument qui nous permet de faire profiter tous nos lecteurs des efforts coopératifs. Il a publié et publiera une documentation précise et abondante qu'on chercherait en vain dans les autres revues françaises sur toutes les questions qui intéressent la rénovation de la pédagogie populaire. Notre désir a toujours été de faire de notre bulletin le complément de notre École Emancipée, et nous comptons sur l'abonnement d'un nombre toujours croissant de camarades.

2. Les publications d'enfants par les enfants et pour les enfants. Nous commençons cette année la publication mensuelle imprimée de la Gerbe, entièrement écrite et illustrée par les enfants. Les deux numéros parus à ce jour et dont nous pouvons envoyer spécimens, ont produit parmi nos jeunes lecteurs un véritable enthousiasme que nous essaierons de satisfaire et de canaliser. L'abonnement en est de 8 fr. pour 12 numéros.

Les extraits de la Gerbe ont à peine besoin d'être présentés ici. Tous les camarades qui en ont examiné quelques exemplaires ont été émerveillés et

ont désiré s'abonner ou posséder la collection. Quelques-uns des 32 fascicules actuellement parus sont de véritables chefs-d'œuvre, à tel point que M. F. Dubois, inspecteur primaire belge, a pu écrire récemment « qu'il n'existe pas au monde de trésor semblable à nos *Extraits de la Gerbe* » (5 fr. par an, envoi gratuit de spécimens).

3. *Les Publications d'adultes destinées à rendre plus profitable le travail libre des élèves.*

a) *Le fichier scolaire coopératif* : 300 fiches ont paru à ce jour, dont quelques-unes comme *l'Histoire du pain* ou *l'Histoire du livre*, entièrement originales. Grâce à l'emploi de nos fiches nues pour collage de documents, nos adhérents possèdent actuellement un fichier étonnamment riche et pratique, merveilleux instrument s'adaptant à toutes les nécessités de l'éducation nouvelle (sur papier : 30 fr. Sur carton : 70 fr. les 500 fiches, envoi gratuit de spécimens sur demande).

b) Ce fichier sera sous peu complété par un fichier de calcul, pour le travail libre et l'auto-correction des élèves. Une première série de 200 fiches (200 demandes, 200 réponses) va paraître, plus spécialement destinée au C. M. (C. E. P. E.). Le prix de souscription en est de 5 fr. sur papier et de 10 fr. sur carton.

c) *Bibliothèque de travail* : pour remplacer les manuels scolaires que nous voulons proscrire de nos classes, il nous faut d'autres livres présentant, sous une forme nouvelle adaptée à nos besoins, les documents nécessaires à nos élèves. Ces livres n'existent pas actuellement. Le dernier Congrès de l'imprimerie à l'école a décidé d'en entreprendre l'édition. Le premier fascicule paraîtra dans la première moitié de l'année scolaire.



Nous ajouterons enfin qu'une *discothèque circulante* vient d'être créée entre les premiers usagers du *phonographe* à l'école. Nous venons aussi de remettre en circulation *l'initiateur mathématique camecasse*, dont la fabrication avait cessé depuis près de dix ans. Ce modeste mais ingénieux matériel, d'une portée formative considérable peut être livré au prix de 65 fr. franco (600 cubes blancs, 600 cubes rouges, 144 réglottes dans une cassette avec notice).



Toute l'activité dont nous venons de donner un aperçu ne saurait, nous le répétons, être l'œuvre de quelques individus, si ingénieux soient-ils. Notre Coopérative, groupant en son sein un demi-millier de camarades conscients et dévoués, est à un suprême degré œuvre collective. Il est du devoir de tous les syndicalistes d'y adhérer pour y travailler à leur tour à une besogne ingrate parfois, humble toujours, mais qui pourrait bien, malgré les éléments hostiles, devenir un jour un des aspects puissants de l'effort constructeur des instituteurs prolétariens.

Pour le C. A. de la Coopérative :

C. FREINET.

Saint-Paul (Alpes-Maritimes).

C. C. Marseille 11.503.

Affaire Freinet

Le 1^{er} octobre 1926, Freinet était nommé officiellement titulaire de l'école de Garçons de St Paul, poste qu'il avait sollicité.

A la rentrée d'octobre 1929, le nombre des élèves inscrits et présents est tel que, malgré sa meilleure volonté, Freinet ne peut plus tous les recevoir dans une classe exiguë, faite pour 25 élèves, et où s'entassent 45 élèves de tous âges.

La mairie entreprend alors les formalités pour création d'une 2^e classe.

Cette création est officiellement faite en mars 1930, mais l'installation tarde énormément parce que la mairie ne trouve aucun local convenable, autre que celui que l'administration avait cependant accepté au moment de la demande de création.

Le 1^{er} juin, enfin, un intérimaire, était nommé à la 2^e classe. Freinet ne fut prévenu *absolument de rien* : ni de la création de la 2^e classe, ni de la nomination de l'instituteur, ni de son installation. Son mandat non plus ne fut pas augmenté pendant les mois de juin, juillet, août et septembre — ce qui signifie que, pendant cette période, il n'était nullement considéré comme directeur. Qui était directeur ? Où est allée l'indemnité afférente au poste de directeur ? Nous l'ignorons.

Entre temps, un bulletin départemental venait de publier le classement du personnel. Freinet, qui était autrefois inscrit comme titulaire, T., était inscrit A. Par lettre du 16 octobre 1930 notre camarade demanda donc à l'I. A. de vouloir bien lui faire connaître quelle était sa situation administrative depuis la création effective de la 2^e classe. *Il ne reçut aucune réponse.*

L'I. A. prétend maintenant que modification a été faite à l'Annuaire publié en janvier 1931 ou Freinet serait inscrit comme D. Or, Freinet n'a jamais reçu ce bulletin, de sorte qu'il ignore totalement la situation nouvelle qui lui était faite.

Le 31 octobre 1930, Freinet constate non sans surprise que son mandat était augmenté de l'indemnité de direction, sans pourtant qu'aucune des lettres qui lui étaient adressées, ni les mandats officiels aient jamais été adressés à Freinet, directeur. Freinet a donc accepté la situation provisoire qui lui était ainsi faite, a encaissé le mandat et se disposait à assurer le service de Directeur d'École à deux classes auquel il n'avait pas été nommé.

A Pâques 1931, l'I. P. vient inspecter l'instituteur de la 2^e classe de garçons. Quelques jours après Freinet recevait le rapport de l'instituteur que l'I. P. lui demandait de transmettre à l'intéressé.

Respectueux des décisions syndicales, pensant personnellement aussi que les rapports d'inspection sont des documents strictement personnels, dont les directeurs d'école ne devraient pas avoir communication, il retourna

le rapport à l'I. P. en demandant que l'envoi soit fait directement.

Et l'administration sembla accepter ce point de vue, qui est le point de vue d'ailleurs d'un grand nombre d'administrations départementales françaises. Freinet ne reçut plus rien...

Ce n'est que trois mois après, que l'I. A. transmettait à nouveau à Freinet le même rapport avec ordre de le faire tenir à l'intéressé.

Naturellement, Freinet retourna ces documents, en demandant que l'envoi de ces documents personnels lui soient adressés sous bande spéciale afin qu'ils puissent les transmettre sans violer le secret qui doit entourer ces documents.

Voyant qu'au lieu d'essayer de lui faciliter sa tâche on n'essayait que de tenter de le prendre en défaut, Freinet renonça à assurer plus longtemps un poste qu'il n'avait jamais sollicité et auquel il n'avait jamais été nommé officiellement. Par lettre il demandait à l'I. A. non pas d'accepter sa démission de directeur — il n'y a pas eu nomination — mais de vouloir bien le considérer comme titulaire du poste qu'il a sollicité et obtenu en octobre 1928.

Le 27 octobre, il recevait de l'I. P. un paquet de documents confidentiels à transmettre à l'adjoint. Cet envoi, encore adressé à M. Freinet instituteur, était accompagné d'une note qui attribuerait aux directeurs des droits pédagogiques et administratifs que tous les adjoints ne manqueraient pas de trouver étrangement dangereux. Cette note de l'I. P. disait : « Rapports et conseils ci-joints à remettre à M. B. qui n'a que le B. E., qui n'est pas passé par l'E. N. qui ne paraît pas manquer de bonne volonté mais qui manque totalement d'expérience.

M. B. a besoin de conseils quotidiens ; il appartient à M. Freinet, directeur de l'École, non seulement de lui transmettre le rapport d'inspection, mais de lui donner des conseils, soit en examinant son cahier de préparation, soit en contrôlant les réactions des élèves et notamment les devoirs qu'ils font ».

Freinet retourna immédiatement tous les documents.

Enfin, le 31 octobre, recevant son mandat, Freinet, qui ne voulait pas recevoir d'indemnité pour une fonction qu'il ne voulait plus remplir, adressa à l'I. A. un mandat de 15 fr. représentant le montant de l'indemnité de direction du 1^{er} février au 31 octobre 1931.

L'I. A. lui n'avait retourné cet argent, sous prétexte qu'il n'est pas qualifié pour recevoir un mandat poste dans ces conditions. Si on le force à le garder l'argent qu'on lui verse malgré lui, osera-t-on lui reprocher de recevoir l'indemnité de direction ?

Un échange de correspondance entre l'I. A. et Freinet s'ensuivit. Dans sa lettre du 3 Novembre, l'I. A. disait notamment :

« Ce désir de redevenir simple titulaire ne serait réalisable que par votre mutation (1).

Enfin je fais les réserves les plus formelles au sujet de votre refus réitéré de transmettre à votre jeune adjoint les bulletins d'inspection et les documents pédagogiques, comme sur les conséquences administratives de ce refus (1).

Notre camarade répondit aussitôt :

Le 5 novembre 1931.

Monsieur l'Inspecteur d'académie,

En réponse à votre lettre du 3 novembre, j'ai l'honneur de vous confirmer ma lettre du 25 novembre, par laquelle je demandais à ne plus exercer les fonctions de directeur d'école de garçons de St-Paul, ces fonctions exigeant de moi des actes contraires à mes conceptions sociales, administratives et pédagogiques.

La lettre de M. l'Inspecteur Primaire me demandant de donner des conseils à M. B..., « soit en examinant son cahier de préparation, soit en contrôlant les réactions des élèves, et notamment les devoirs qu'ils font », ne peut que renforcer ma détermination.

En conséquence, précisant ma lettre du 25 octo-

(1) C'est nous qui soulignons.

bre, je vous serais obligé de vouloir bien me considérer comme instituteur adjoint à S.-Paul.

Je n'ai d'ailleurs jamais eu la prétention de demander que soit modifié la situation administrative des écoles de St-Paul. Et il est certain que, désirant n'être plus directeur, j'accepte d'être adjoint dans l'école où j'ai été nommé il y a trois ans et où je crois avoir rempli, à la satisfaction de tous, mon devoir pédagogique.

L'instituteur,
Signé : FREINET.

Conclusion

Le dessein de l'I. A. n'est pas caché : sanctions administratives pour la non transmission du rapport. Ces sanctions ne sauraient certainement être que le déplacement d'office.

Et si Freinet prétend qu'il n'a pas été directeur, l'I. A. ose répondre que « ce désir de redevenir simple titulaire ne serait réalisable que par la mutation ».

Le syndicat des Alpes-Maritimes, le Bureau fédéral et la Fédération tout entière sont aux côtés de Freinet pour s'opposer à toute sanction administrative, d'une part, et, d'autre part, pour abattre la direction d'école.

Gilbert SERRET.

Sois un homme
Puisque tu dois faire des hommes.

L'ÉMANCIPATION

Bulletin Mensuel de la Fédération des Syndicats des Membres de l'Enseignement laïque

RÉUNION DU BUREAU FÉDÉRAL (8 NOVEMBRE 1931)

I. Répression et Amnistie

Le secrétaire fédéral met le B. F. au courant des diverses affaires en cours et rappelle l'action menée par la Fédération au sujet de chacune d'elles.

Affaire Moulin : Notre camarade cherche une situation. Le B. F. décide de l'aider en attendant qu'il ait trouvé un emploi :

La campagne de protestation est entamée dans toute la Fédération.

Le secrétaire fédéral a envoyé au député Février les documents nécessaires à la défense de Moulin devant la Chambre.

G. Serret a offert à la fraction parlementaire du P. C. de lui fournir la documentation pour défendre Moulin. Une fin de non-recevoir a été opposée à la demande du secrétaire. Le B. F. regrette une telle attitude.

Affaire Boyer : Le Ministre demande la révocation. L'I. A. et le Recteur paraissent ne demander que le déplacement d'office. Le C. D. réuni le 4 Novembre s'est prononcé pour la révocation par 6 voix contre 5 et 3 abstentions. L'affaire est donc très grave. En plein accord avec le B. F., le syndicat de l'Allier défend le camarade Boyer. G. Serret donne les détails de l'action engagée dans l'Allier. Il fait part des suggestions transmises à Pradel qui s'occupe très activement de l'affaire Boyer. Les syndicats ont agi selon les directives fédérales. Le B. F. a protesté à maintes reprises auprès du C. D., de l'I. A., du Préfet et du Ministre. La presse insère le communiqué que lui a envoyé le secrétaire fédéral. L'E. E. tiendra le personnel au courant des événements ultérieurs. La Fédération est résolue à défendre Boyer et, par delà notre camarade, la liberté d'opinion des fonctionnaires.

Affaire du Cantal : Escuroux est déplacé d'office. Les camarades Simon et Bony sont réprimandés et non censurés : cette demi-victoire est acquise après un vote au C. D. favorable à nos camarades.

L'E. E. exposera l'affaire.

Affaire Paya : Paya est déplacé. La délibération du Maire, général Mangin, a été annulée. Les 4 C. D. unitaires ont démissionné. Paya sera présenté comme candidat en signe de protestation. Une campagne énergique

d'affiches, de presse et de meetings est entreprise par le Syndicat de l'Ardèche.

Affaire G. et L. Bouët : Maintenus d'office en dépit de toute justice. Le secrétaire a protesté énergiquement auprès de l'I. A. Le syndicat de Maine-et-Loire a fait diverses démarches, en vain. Le S. N. et les 4 C. D. se taisent, leur scandaleuse attitude est à dénoncer.

Affaire Freinet : Notre camarade semble menacé de déplacement d'office. Il a refusé de transmettre le rapport de son adjoint. L'affaire sera exposée dans l'E. E. Les syndicats sont alertés. La lutte contre la direction doit rebondir. Le secrétaire fédéral a protesté en faveur de Freinet après de l'I. A. des Alpes-Maritimes.

Affaire Mériaux : Le secrétaire fédéral est en relation avec Delattre, secrétaire du syndicat du Nord. La Fédération, le B. F. et le syndicat du Nord se sont solidarisés avec notre camarade.

Affaire Thomas : Elle a été évoquée dans l'E. E. Delattre et G. Serret la suivront de près.

Affaire Cornec : Notre camarade est inquiet pour son action lors de la « grève » des C. E. P. Des précisions seront demandées au syndicat du Finistère.

Affaire I. Calas : Notre camarade, passée de l'Hérault dans le Nord, ne peut obtenir un poste dans ce dernier département. L'I. A. se refuse à donner une raison à une telle décision. Il s'agit en l'espèce de brimer la femme du secrétaire de la région du Nord du P. C.

Affaire Alexandre : Mussigmann, secrétaire du Comité des professeurs, expose l'affaire dans ses détails et donne connaissance de la correspondance échangée avec Alexandre. Les syndicats et le B. F. ont protesté en temps opportun. Une aide matérielle sera apportée à notre camarade. Le but à atteindre est d'obtenir notamment qu'Alexandre ait une autre délégation de professeur.

Affaire Laplace : Le secrétaire fédéral explique comment il a été amené à connaître les récentes phases de cette affaire. Il a demandé au syndicat du Rhône de reprendre l'action : Démarches auprès de l'I. A., protestations

VII. Attaques de Freinet contre l'E. E.

G. Serrét lit l'article de Freinet paru dans le dernier numéro de l'Imprimerie à l'Ecole. Article inadmissible. Le B. F. unanime blâme sévèrement Freinet et vote un ordre du jour qui sera publié dans l'« E. E. » et transmis à la C. A. de la Coopé.

Le Chômage et les Enfants

On ne se préoccupe jamais assez, quand on parle de chômage, des répercussions que celui-ci entraîne sur la vie et le développement des enfants.

Certes, comme le constatait Jan Lighthart, les enfants souffrent apparemment moins de la faim que de l'absence de toutes les réactions vitales — jeux, travail, imagination créatrice — caractéristiques de cet âge. Il n'en reste pas moins que la misère sociale marque lamentablement l'enfance ouvrière et que la misère physiologique est bien souvent hélas ! une des causes d'impuissance de notre école publique.

Il est certain que l'actuelle période de crise accentuée de façon dramatique cette déficience sociale des enfants prolétariens. Aussi n'est-il pas étonnant que le problème du chômage soit évoqué dans presque tous nos journaux scolaires. Et voici ce que l'instituteur d'une de nos classes correspondantes écrivait tout récemment à nos élèves :

« Par ici on n'épargne pas. La vie est dure : pour oublier les peines, on fête beaucoup. Vient les mauvais jours, il n'y a rien. Et maintenant, c'est terrible : les papas chôment ; il n'y a plus de travail ; il n'y a pas d'argent. A Lille, à Roubaix, les chômeurs touchent 7 fr. par jour. Ici, rien, car le Conseil Municipal ne se réunit plus. Et vos petits camarades ont faim. Je ne sais pas si vous savez ce que cela veut dire ! Ils ont faim. Il y en a, bien sûr, qui sont heureux encore, mais mes enfants d'ouvriers sont atteints, et il y en a qui, s'amaigrissant, ont la fierté de me dire : Non, monsieur, je n'ai pas faim : chez nous on mange beaucoup. Et je sais que c'est faux ».

Nous voudrions essayer d'approfondir un peu ce problème, de connaître, par la plume même des enfants du peuple, toutes les conséquences de la crise que nous subissons afin d'attirer l'attention des éducateurs et des parents eux-mêmes sur une des formes essentielles du vaste problème pédagogique.



Le groupe de l'imprimerie à l'école vient justement de mettre debout une revue d'enfants *La Gerbe*, rédigée et illustrée entièrement par les enfants eux-mêmes, outil d'expression libre et de interscolaire entre nos élèves.

Parmi ses seize pages aux textes variés et abondamment illustrées, *La Gerbe* possède notamment une rubrique *Nos enquêtes* où défileront, vus par les enfants, les faits essentiels de la vie sociale et économique. Ont déjà paru sous cette rubrique : une interview de K. Washburne, au pays des Buandiers (des environs de Lyon) et Taiaut ! scènes de chasse à courre dans l'Allier.

La Gerbe a maintenant commencé une enquête originale et hélas ! trop d'actualité sur le chômage et les enfants. Le questionnaire suivant a été adressé à tous nos abonnés de France et de l'étranger. Nous demandons aux lecteurs de l'*Ecole Emancipée* de le soumettre aussi à leurs élèves afin de nous envoyer les textes obtenus qui seront publiés dans *La Gerbe* dès le numéro de janvier.

Grande enquête sur le chômage et les enfants

Le chômage, c'est-à-dire l'impossibilité pour un ouvrier de rechercher et d'obtenir du travail, est un des grands maux de la société actuelle. Depuis des années, plusieurs millions de chômeurs souffrent en Allemagne et en Angleterre. L'Amérique a 6 ou 7 millions de chômeurs. En France aussi jamais le chômage ne s'était fait aussi durement sentir.

Chômage de l'ouvrier qui est absolument sans travail : chômage de celui qui ne peut travailler que quelques jours par semaine ou quelques heures par jour, chômage aussi qui se manifeste sous une autre forme pour les paysans, fermiers, métayers, etc. : pour eux, le travail ne manque pas, mais les produits du sol ne se vendent pas à un prix leur permettant de vivre.

Les conséquences sont les mêmes partout : privations et misère.

Répondez nombreux à l'enquête ci-dessous, dont les résultats seront publiés dans *La Gerbe*.

a) Ouvriers :

— Vos parents sont-ils chômeurs ? Travaillent-ils tout le jour ?

— Combien gagnent-ils par semaine ? Se plaignent-ils ? De quoi ?

— Votre vie à vous est-elle plus difficile depuis qu'il y a chômage ?

Racontez quelques scènes de la vie de famille montrant les difficultés que vos parents ont pour vous nourrir.

Que disent vos parents et comment pensez-vous que devrait être organisée la société pour que disparaisse le chômage ?

B) Paysans.

— Vos parents gagnent-ils moins qu'il y a deux ou trois ans ?

— Donnez quelques prix de produits vendus il y a deux ou trois ans et maintenant.

— A la maison souffrez-vous de cette mauvaise vente des produits ?

— Racontez quelques scènes de votre vie de famille pour montrer les conséquences de ces événements sur votre vie, sur votre nourriture, sur votre travail ?

— Que pensent, que disent vos parents ? Comment croyez-vous qu'on pourrait mettre fin à une semblable misère ?

C) Si vous-même n'êtes atteint en aucune manière par une de ces formes de chômage, regardez autour de vous et parlez nous d'une famille de chômeurs. Ou alors, s'il n'y a pas de chômeurs chez vous, essayez d'expliquer cela.

Nous formulons le questionnaire ci-dessus pour vous donner une idée des diverses questions auxquelles vous pouvez penser et sur lesquelles *La Gerbe* voudrait être renseignée. Mais nous ne vous demandons pas de répondre par oui ou par non. Tournez la page ou écrivez sur une page supplémentaire et faites-nous quelque long récit qui vous vaudra les honneurs de *La Gerbe* et une récompense.

Tout texte qui sera partiellement ou totalement publié dans *La Gerbe* donnera droit à 2 Extraits de *La Gerbe*.

Mettez votre nom et votre adresse, indiquez sur l'enveloppe : Copie pour périodique et adressez à *La Gerbe*, St-Paul, Alpes-Mmes, sous enveloppe ouverte, timbrée à 0 fr. 15.

C. FREINET.

La Gerbe, revue mensuelle d'enfants, entièrement rédigée et illustrée par les enfants eux-mêmes, paraissant sur 16 pages sous belle couverture en couleurs.

L'abonnement d'un an, donnant droit aux numéros parus depuis juin 1931, 8 francs.

Pour la vente au numéro, le numéro, 0 fr. 50.

Nombreux concours, jeux, page récréative, page d'espéranto, etc...

La Gerbe, St-Paul, Alpes-Maritimes, C. Freinet.
C. c. Marseille 115-03.

BENJAMIN

Avec un cabotinage dont nous n'avions en effet pas encore eu d'exemples dans la presse pour enfants, le « premier grand hebdomadaire pour la jeunesse » poursuit son chemin

Si quelques-uns de nos camarades étaient encore tentés, soit de l'introduire dans leur classe, soit de l'acheter pour leurs enfants, nous pensons que les numéros récents les ont définitivement édifiés : Réclame pour les jouets de Noël, grand placard : *Achetez des Jouets Français*, avec, en bonne place, la traditionnelle mitrailleuse... pacifiste peut-être Le Ministre Raynaud débarque-t-il au Bourget : un rédacteur de Benjamin se trouve là pour recueillir, en faveur du journal, la première signature qu'ait donné le Ministre, préface à un reportage outrageusement faux sur l'Indo-Chine... Et, aux dernières nouvelles, « Benjamin déjeune avec le jeune prince d'Éthiopie... ».

Ajoutez à cela que l'administration du journal, à qui ne manque pas du moins le sens des affaires, mélange avec une impertinence bien contemporaine, réclames et rédaction. On fait argent de tout... les annonces envahissent toutes les pages. On n'ose plus lire un article ou une annonce de concours sans chercher inconsciemment la « combine » qui les a dictés. Ce n'est pas même là respecter la jeune bourgeoisie. Mais ceci est affaire aux bourgeois.

Quant à nous, plus que jamais, nous devons mettre nos camarades en garde contre *Benjamin*, journal de bourrage de crânes essentiellement bourgeois, qui a réussi incontestablement ce tour de force d'initier la jeunesse aux procédés mercantiles, antipédagogiques, antihumains, d'une presse à tout faire.



Une autre preuve de l'indigence définitive de cette entreprise : *La collection Benjamin*.

Nous venons de lire le premier volume de cette collection publiée chez Alcan, sous les auspices du « grand journal » qui a pris soin de nous avertir : « Les benjamins ont leur journal, leur insigne... ils vont avoir leur collection de livres ».

Autrement dit, cette collection est représentative de l'esprit de Benjamin. Nous allons être édifiés.

Notre époque est tellement mouvementée, tellement fertile en événements qui ne manquent pas d'impressionner les enfants que nous ouvrons avec quelque curiosité ce premier livre : *L'étonnante journée*, de Marthe Fiel.

Déception : c'est l'éternel livre à l'eau de rose pour petites filles bourgeoises genre 1880 : une petite fille, à la langue bien pendue, il est vrai — et qui a bonne et femme de chambre, lesquelles se nomment, vous pensez bien, Justine et Sidonie — a perdu son petit frère au marché : *Remue-ménage*, parents inquiets qui abandonnent un instant

leurs frivolités, courses chez le commissaire, visite chez Madame d'Une telle, chez Monsieur Un tel, gateaux, thé... Vous voyez le milieu...

Le peuple, les travailleurs, les pauvres... cela n'existe pas. Justine et Sidonie sont des « bonnes ». Une pauvre met une fois les pieds dans la maison : elle apportait un faux renseignement et demandait en échange quelque argent. Elle est chassée.

(On va chez un livreur :

« Mme Glace pénétra dans une maison pauvre, comme Suzette ignorait qu'il y en eut. Elle hésitait même à suivre sa compagne...

— Je crois que vous vous trompez... Il n'y a pas de tapis dans l'escalier.

— Tous les escaliers n'ont pas un tapis, ma petite fille. Ceci est une maison pour des personnes qui ne sont pas riches.

— Il faudra leur donner une aumône... Quand maman va chez les pauvres, elle leur laisse toujours quelque chose...

— Ce n'est pas le même genre de pauvres. »

Tirons l'échelle devant cet anachronisme où nous nous sommes trop longtemps égarés. Si ces messieurs veulent faire lire à leur progéniture semblables niaiseries, libre à eux. Nous nous détournons définitivement d'une entreprise qui n'a rien à voir avec la pédagogie et encore moins avec le prolétariat.

« Benjamin, cœur sur la main », dit l'insigne que le journal a réussi à vendre à 40 000 jeunes gens. Il ne suffit pas d'afficher une formule comme une hypocrite bande de garantie alors que toute la littérature qu'elle couvre est empreinte d'un égoïsme que les événements sont impuissants à entamer et à corriger.

C. FREINET.

BIBLIOGRAPHIE

D'ÉDOUARD SÉGUIN. — L'éducation physiologique. Flammarion, éditeur, in-12 de 258 p., 12 fr.

Choix de textes sur les véritables bases de l'éducation, la méthode physiologique (éducation des sens et de la main), l'enseignement des diverses matières, les jardins-écoles, les jouets, « l'école telle qu'elle devrait être ».

L'auteur, en parlant de l'éducation des anormaux, a trouvé les bases d'une éducation nouvelle pour les normaux bien longtemps avant Mme Montessori. N'oublions pas surtout que ce fut un socialiste et un révolutionnaire (ce que ne disent pas les éditeurs).

Dans la galerie des pédagogues socialistes Séguin tient sa place. Ne laissons pas accaparer cette belle figure par un mouvement pédagogique bourgeois.

M. D.

GUILLARD et MOLMERRET, instituteurs. — La révolution en Dauphiné. Préface de M. Molino, inspecteur de l'enseignement primaire.

Peu d'événements de notre histoire ont produit dans nos provinces une aussi vivace et active fermentation que les années de la révolution, de 1789 à 1795.

Faute de documents locaux, ces événements n'en sont pas moins, la plupart du temps, présentés aux enfants comme des faits lointains, dont Paris seul fut le théâtre, et dont le récit les laisse indifférents.

Montrer la vie véritable d'une région pendant la période révolutionnaire, étudier d'après les textes d'archives les répercussions locales des grands événements sociaux et politiques, mettre ainsi à la portée des enfants et de leurs éducateurs l'histoire véritable, vivante et précise, est une besogne qui reste à peu près toute à faire.

Nos camarades Guillard et Molmerret se sont appliqués à cette tâche pour ce qui concerne le Dauphiné. Leur livre, sérieusement documenté, sobrement rédigé, se lit avec un intérêt soutenu. Quoique non écrit spécialement pour les enfants, ceux-ci y puiseront une foule de renseignements qui éclaireront à leurs yeux les grands faits historiques. Les instituteurs enfin, de toutes régions de France, liront avec profit la vie révolutionnaire d'une des provinces qui ont joué un rôle mémorable dans l'histoire à la fin du XVIII^e siècle.

L'ouvrage richement illustré, également imprimé sur beau bouffant, est mis en souscription au prix réduit de 10 francs.

Adresser commandes et souscriptions à :

L'Imprimerie à l'École, Saint-Paul (Alpes-Maritimes). C. ct. Freinet 115.03, Marseille.

(1) Rappelons la parution récente de « Chariots et Carrosses », premier numéro de la Bibliothèque de Travail, 3 fr. 50 à Freinet, St-Paul (Alpes-Maritimes). La souscription aux 10 numéros à paraître est de 30 francs.

**Pour la vie et le développement
de la « Gerbe »**

revue mensuelle d'enfants par les enfants

Le 6^e numéro de *La Gerbe* contient, outre ses rubriques régulières de poésies, pièces de théâtre, contes, etc... le début des réponses à notre enquête sur le chômage et les enfants, ainsi que le *Palmarès* de notre premier concours trimestriel, comportant l'attribution de 60 prix.

Cette revue est accueillie avec intérêt et les envois de textes et de dessins, qui se chiffrent par centaines, montrent bien sa nécessité et son utilité.

Mais nous n'étonnerons personne en disant que, tant que nous n'aurons pas plusieurs milliers d'abonnés, la vie de la revue sera précaire et qu'il nous sera difficile d'envisager les améliorations que nous savons urgentes.

Nous sommes persuadés pourtant que quiconque aura eu entre les mains un spécimen de *La Gerbe* et l'aura lu à ses élèves n'aura nulle difficulté soit pour recueillir des abonnements, soit pour organiser la vente au numéro.

Nous venons justement de prendre quelques déterminations qui faciliteront certainement notre campagne d'abonnements :

• Les abonnements partiront du mois de réception

et seront valables pour 10 numéros. Le prix d'abonnement est abaissé à 5 fr. pour 10 numéros.

L'abonnement combiné à *La Gerbe* et aux *Extraits de la Gerbe* est abaissé également à 9 fr. 50 pour 10 numéros..

Nous demandons aussi à tous nos camarades d'organiser la vente au numéro dans leur classe. Sur leur demande, il leur sera adressé, avec remise de 10 o/o, autant d'exemplaires de *La Gerbe*, qu'ils comptent pouvoir vendre à 0 fr. 50. Les invendus sont repris, à n'importe quel moment, à 0 fr. 50.

Camarades qui vous intéressez à votre classe, qui vous intéressez à la vie et à l'éducation des petits prolétaires, faites un effort, aidez-nous, vous vous ne le regretterez pas.

Pour le C. A. de la coopérative :

C. FREINET,

Saint-Paul (Alpes-Maritimes).

C. et Marseille 115 03.

DÉFENDONS L' « E. E. ». TRAVAILLONS À L'AMÉLIORER

En conclusion de l'article leader qu'il donne dans son numéro de *L'Imprimerie à l'École*, Freinet, ce mois-ci, exécute d'une façon catégorique le travail pédagogique de l'École Emancipée.

« Nous désapprouvons totalement la formule actuelle, qui est celle aussi de l'École Emancipée et de l'École Libératrice. Nous dénonçons sans cesse la pratique qui consiste à mâcher toute la besogne aux élèves et aux éducateurs et nous tâchons de répondre aux besoins naturels des uns et des autres.

« Nous avons, à diverses reprises — et de nombreux camarades l'ont fait avec nous — demandé à ces revues de transformer leur partie scolaire statique et morte en une œuvre vraiment constructive, avec monographies de classe, documents pour fichiers, etc... On n'a pas voulu nous entendre ni nous comprendre. Nous n'en continuerons pas moins notre effort constructeur d'une part, et, d'autre part notre protestation contre des méthodes désuètes qui flattent et encouragent la routine peut-être, mais qui sont indignes aujourd'hui de véritables éducateurs (1) ».

Voilà donc notre E. E. et sa partie scolaire — que Freinet ne distingue pas de l'École Libératrice — mise dans le même sac que les revues pédagogiques bourgeoises.

J'imagine que bon nombre de camarades de la Coopé auront trouvé ces critiques pour le moins injustifiées et déplacées — et que les nombreux collaborateurs de l'E. E. et ses lecteurs, approuveront notre mise au point.

Certes, la partie scolaire n'est ni chose parfaite, ni chose « tabou », et les rédacteurs et les collaborateurs ont toujours sollicité les critiques des lecteurs. Les différentes rubriques n'ont pas toutes et toujours la même valeur pédagogique, et les collaborateurs sont les premiers à s'apercevoir de leurs faiblesses (Freinet, comme les autres, sans doute — pour ce qui concerne le choix et l'emploi de « Lectures morales », qu'il donna voici quelques années). Mais ces travaux de camarades ont tous le mérite d'être l'œuvre sincère d'éducateurs consciencieux — qui ne prétendent pas se poser en novateurs ou en exemples — mais qui, modestement, pensent que leur expérience peut profiter à quelqu'un.

Il est d'ailleurs juste de dire que les études publiées par l'E. E. ont toujours tranché par leur originalité avec celles que les revues pédagogiques éditées par les firmes commerciales offrent à leur clientèle.

Le Bulletin de l'Imprimerie mentirait-il donc quand, dans ses annonces, il présente notre E. E. comme une revue « à l'avant-garde du mouvement pédagogique ? »

Aujourd'hui, la Revue de la Fédération serait bonne à jeter aux orties avec « ses méthodes désuètes qui flattent et encouragent la routine peut-être, mais qui sont indignes aujourd'hui de véritables éducateurs » et sa « partie scolaire statique (1) et morte... »

•••

Et que faudrait-il donc pour transformer cette partie scolaire « statique et morte » en une « œuvre vraiment constructive », pour changer tout le vil plomb en or rutilant :

Des monographies de classes,
Des documents pour fichiers, etc.

Mais il me semble que ce qui — depuis longtemps — fait l'originalité de l'E. E., c'est c'est précisément qu'elle a essayé de rompre avec la routine de l'enseignement officiel et des revues commerciales qui en sont les servantes. C'est depuis longtemps qu'elle s'attache avant tout à donner aux éducateurs, non pas de la matière à enseigner, mais les moyens d'enrichir leur documentation.

Pendant plusieurs années, au lieu d'un cours d'histoire, d'un cours de géographie, d'un cours de sciences, elle a donné des lectures et des tableaux d'histoire (rassemblés par Reynier, Richard, Gauthier) des lectures géographiques (rassemblées par Richard, Chesneau, Gauthier) des lectures scientifiques, des lectures récréatives, des renseignements

d'ordre pratique, etc. Bon nombre de camarades avaient coopéré à ce choix (car l'esprit de coopération est au moins aussi vieux que... l'E. E. !) et un nombre plus grand en ont tiré profit... avant même l'invention du fichier.

Même les différents collaborateurs aux « cours » de français qui, jusqu'ici, se sont sentis tenus de « mâcher » un peu plus la besogne, se sont surtout attachés à donner un choix de textes variés, nouveaux, originaux pour que chaque camarade ait la possibilité de les utiliser suivant les besoins de sa classe.

L'intérêt de ces textes est si évident que le fichier a puisé largement dans les collections de l'E. E. (pour ne pas dire : « les archives ») Et il nous plaît de souligner que les camarades du S. N., chargés cette année du français dans « l'École Libératrice » — (des imprimeurs ! donc de ces « féconds collaborateurs » dont parle Freinet), ont fait aussi de larges emprunts aux textes choisis l'an dernier par nos camarades Carrez et leurs amis.

Examinons le reproche de « mâcher toute la besogne aux élèves et aux éducateurs ». La besogne mâchée ? J'imagine que Freinet entend par là les préparations donnant le détail des leçons, occupations et exercices.

J'avoue, qu'en ce qui me concerne, ces préparations minutieuses me paraissent quelquefois fastidieuses et sans grand intérêt directement pratique pour mon travail actuel.

Mais une revue pédagogique comme l'E. E. — qui est en même temps une revue de propagande — se doit de penser aux débutants qui n'ont pas la science infuse et qui veulent être guidés.

Et puis, comme l'écrivait Freinet lui-même pour défendre le Fichier contre les critiques de M^{me} Guéritte qui condamnait le choix de fiches littéraires et descriptives propres à maintenir le verbalisme que l'on reproche aux manuels :

« Nos adhérents sont soumis aux nécessités des programmes et des examens. Car nous sommes obligés de compter sans cesse avec eux et tout notre travail constructif est naturellement imprégné de cette préoccupation — regrettable, certes, mais dont nous ne pouvons faire fi — de nos écoles primaires » (B^{is} de l'Imprimerie, Déc. 1931).

La Commission pédagogique du Syndicat de l'Ardèche, qui groupe une trentaine de camarades et s'est réunie une vingtaine de fois pour élaborer la partie scolaire de l'E. E. 1932-1933, n'a pas fait fi — je suppose — des besoins des débutants et des nécessités — regrettables, certes ! — des examens et des programmes.

Enfin, lorsqu'il s'agit d'une innovation, les détails sur la conduite et le travail de la classe sont indispensables, même aux maîtres assez avertis.

Voici un exemple : je prends à dessein celui de l'imprimerie.

— Freinet et Daniel ont donné — sans explications — les textes échangés pendant un an par leurs petits écoliers.

Pour les lecteurs au courant de la pratique de l'Imprimerie à l'école : parfait !

Mais pour les non-initiés, de quel profit a été cette publication ?

— Par contre, le cours de la regrettée M. L. Lagier-Bruno « L'Enseignement du Fran-

çais avec l'imprimerie dans une école à classe unique » avec textes suivis des exercices d'application, a donné (à moi, la première) une notion claire des possibilités qu'a l'école à classe unique dans le rayon « imprimerie ». Et, depuis que ma classe travaille à l'imprimerie, j'ai revu plus d'une fois les pages de M. L. Lagier-Bruno.

Travail mâché aussi sans doute les « cours » d'histoire de Gauthier (avec résumés!), mais travail qui n'a pas déçu l'attente des camarades.

Travail mâché, le « cours » de géographie de Reynier-Vialle, les leçons de choses des Faure, des Boyau, des Dufour, les « leçons » de calcul des camarades de la Seine, l'an dernier, le Français de Ballereau, Balanche, Carrez... les classes promenades de Boissel ! Je ne puis tout citer, que les camarades m'excusent.

Travail bien plus mâché encore, les études des Faure réparties sur plusieurs années et qui nous ont appris, avec celles de Delaunay, à mettre en pratique dans nos classes la méthode Decroly.

Nous sommes ainsi quantité de maitres et maitresses, plus même bien jeunes, qui avons plaisir et profit à étudier dans le détail les résultats des expériences de nos camarades — ce qui ne veut pas dire que nous imitions servilement ces camarades, que nous les sui-

vions pas à pas, au jour le jour, dans notre travail. Non ! mais l'expérience des autres nous ouvre des chemins nouveaux, elle nous aide à contrôler, à reviser et à forger nos propres conceptions pédagogiques — ce qui ne se fait pas en un jour (pas même en un jour d'enthousiasme) mais qui est, semble-t-il, le propre de tout éducateur sérieux et probe.

Nous pensons avoir montré combien sont fragiles et injustes les accusations de Freinet.

Nos camarades de la Coopé réfléchiront et jugeront...

Nous leur disons nettement, à eux et à tous les lecteurs de l'E. E. :

L'E. E. est la revue officielle de la Fédération. Elle est ce que les syndiqués la font. Il vous appartient de travailler à son amélioration pédagogique et technique, à son développement, à sa diffusion. Collaborez à sa partie scolaire, à sa partie pédagogique (comme à sa partie générale) sans attendre qu'on vous sollicite.

Souvenez-vous aussi que ni l'E. E., ni ses Editions n'ont jamais connu les « honneurs » de la presse officielle ou bourgeoise.

Défendez-la contre tous ses détracteurs. Améliorez-la pour qu'elle puisse vaincre toutes les concurrences.

F. DEROURET-SERRET.

VIE PÉDAGOGIQUE

LA FIN D'UNE ÉQUIVOQUE

Dans le numéro de mai de *l'Imprimerie à l'École*, Freinet déclare la guerre à l'E. E. Il la range délibérément au rang des revues « ancien modèle qui mâchent la besogne aux élèves et aux éducateurs et qui emploient des méthodes désuètes flattant et encourageant la routine, mais qui sont indignes de véritables éducateurs ».

Et il affiche aujourd'hui « hautement la concurrence » qu'il lui fait, et celle qu'il entend surtout lui faire dans l'avenir. Cela va nous permettre de dissiper une équivoque qui n'a que trop longtemps duré.

Depuis des années, Freinet livre aux œuvres fédérales une lutte sournoise, multipliant les insinuations, les récriminations les plus injustifiées, ne reculant même pas devant le mensonge.

Au ton de quelques camarades, pourtant tout dévoués à l'E. E., aux réflexions qu'ils nous faisaient, nous sentions bien qu'un travail de termites était commencé ; mais nous avions la conscience si tranquille, que nous nous contentions de rétablir les faits, de dire la vérité, pensant que ce serait suffisant pour avoir raison des méchancetés de Freinet. Nous ne nous doutions pas du piège savamment, patiemment dressé contre l'E. E. Il fallut le congrès de Marseille pour nous ouvrir les yeux.

Dans l'annonce de la réunion de *l'Imprimerie à l'École* parue en juillet 1930 dans l'E. E., l'ordre du jour de l'assemblée générale, assez copieux, était suivi de cette petite note entre parenthèse : (*L'ordre du jour complet paraîtra dans notre prochain numéro*) sous-entendu bulletin de *l'Imprimerie à l'École*. L'E. E. ne reçut pas ce bulletin et n'eut rien de plus à insérer. Quelle était donc cette rallonge à l'ordre du jour ? Nous fûmes assez surpris d'apprendre que l'assemblée générale de la coopérative avait institué le procès de l'E. E. et qu'un ordre du jour avait été pris contre elle par les camarades présents, y

compris quelques membres du Syndicat National. J'avoue que, personnellement, j'eus beaucoup de peine en constatant la légèreté avec laquelle des camarades acceptèrent pour argent comptant les allégations de Freinet...

Nous fûmes donc autorisés ensuite à demander qu'à l'avenir — afin d'éviter tout froissement et toute déformation systématique de la vérité — les communications de *l'Imprimerie à l'École* passent par l'intermédiaire du secrétariat pédagogique fédéral. Ce qui fut fait ; mais Freinet ne put se tenir tranquille :

En date du 2 novembre, dans une longue épître adressée à G. Serret, J. Balanche, au C. A. de la Coopé, Freinet se plaint d'être boycotté par l'E. E. :

« Nous n'avons qu'une mention de 8 lignes 1/2 dans le numéro 2... Dans le même numéro, une annonce de 40 lignes présentait « *l'Enseignement Vivant* »... »

« Pour être complet, disons que le numéro 4 passe un communiqué de J. Balanche. Le numéro contenait un communiqué deux fois plus long de « *l'Enseignement par l'Aspect* »... »

Jeanne Balanche fit à Freinet une sévère réponse qu'elle terminait ainsi :

« Vous voudrez bien, cher camarade, rectifier vous-même vos conclusions hâtives et communiquer ma réponse au C. A. de la coopérative. Je suis persuadée qu'il regrettera, comme moi, votre promptitude à parler sans cesse de « l'extrême limite de vos concessions... », à croire qu'on se joue de vous et qu'on vous ridiculise, à nous menacer véhémentement de cesser votre collaboration. . . »

À la veille du congrès de Limoges, Freinet essaie d'échafauder une nouvelle histoire avec son fichier de calcul. Par l'intermédiaire de Jeanne Balanche, il en offre l'impression à l'E. E. Le fichier, étudié très sérieusement en 1931, disait-il, n'a pas été édité plus tôt pour plusieurs raisons : 1° les collaborateurs qui devaient réaliser l'édition ont fait faux-bond à la coopé ; 2° la coopé aurait songé à un tirage à la Ronéo, mais on y a renoncé

parce que le travail offrait trop de difficulté... Freinet d'ailleurs sera bon prince, si l'E. E. édite ce fichier, il recommandera chaudement la revue dans son bulletin. A noter que sans attendre la réponse, il ouvre une souscription et se fait envoyer les fonds.

Or, si nous nous reportons à l'avis de divers camarades, le travail ne serait pas au point. D'accord avec le bureau fédéral, nous décidons d'ajourner toute décision jusqu'au congrès. Ausurplus, n'ayant pas encore obtenu la moindre fiche, il nous serait difficile de nous prononcer sur le travail tant au point de vue pédagogique qu'au point de vue de l'exécution matérielle.

A Limoges, à la réunion des amis de l'E. E. dont le compte-rendu a paru au bulletin fédéral du n° 3 de la revue, une explication loyale eut lieu avec des camarades de la coopé au sujet des récriminations de Freinet et des pourparlers engagés à propos du fichier de calcul. Boyau pense qu'il est préférable de laisser Freinet éditer ce fichier... Je dois dire que tous les camarades présents se sont employés à amortir toute difficulté, à éviter de blesser toute susceptibilité...

Après Limoges, Freinet recommença à envoyer directement ses communications, c'est à-dire sans passer par le contrôle du secrétariat pédagogique fédéral. Nous avons laissé faire, par mesure d'apaisement. Nous avons eu tort, puisque, à la veille du congrès de Bordeaux, Freinet croit devoir recommencer :

Saint-Paul, le 19/4/32.

Au camarade Serret, Secr. de la Féd.

Mon cher camarade,

J'apprends que Lapiere a l'intention d'ouvrir l'an prochain une rubrique permanente consacrée à l'imprimerie à l'école, qu'il va charger quelques-uns de nos adhérents membres du S. N. d'augmenter cette rubrique.

Notre coopérative ne peut, statutairement, qu'enregistrer le fait.

Je pense cependant qu'il serait déplorable que notre technique qui a été lancée par l'École Emancipée, que j'ai toujours voulu réserver à la Fédération, puisse sembler devenir, dans une certaine mesure, le fait du S. N.

C'est pour cela que, malgré les refus successifs, durant ces dernières années, de donner à l'imprimerie une place qu'on croyait exagérée, malgré l'accusation portée contre moi de vouloir me servir de l'E. E. je me mets à nouveau à la disposition de l'E. E. et de la Fédération pour fournir telle copie qu'on me demandera, pour tenir telle rubrique dont on verrait la nécessité (rubrique pédagogique s'entend) à condition qu'on précise bien à l'avance ce qu'on attend de nous et la place qu'on nous accordera.

De cette proposition, toute idée de propagande est absolument exclue. Je ne vise en la faisant que l'intérêt de la Fédération et mon seul désir est de faire l'impossible pour que notre Fédération continue à retirer de nos initiatives le maximum d'avantages.

Mais je précise à nouveau que je ne marcherai que si on fixe soigneusement la place dont nous pourrions disposer ; et les articles qu'on désire voir traiter, car nous ne voulons pas continuer à voir nos articles passer au crible de je ne sais quelle censure : il y a trois ou quatre mois, j'ai adressé à l'E. E. un article documentaire sur le Camescasse, article accompagné même d'un cliché, et que

d'autres articles documentaires auraient suivi. Rien n'a passé. J'ai envoyé il y a quelques mois diverses notes à insérer qui ne passent pas d'avantage, alors que des quelconques prières d'insérer continuent de passer.

Ceci dit simplement pour faire comprendre la nécessité des précisions que je demande.

A te lire donc,

Bien fraternellement.

FREINET.

G. SERRAT A FREINET.

« Dans ta lettre du 19/4/32, que j'ai soumise au B. F. dans sa dernière réunion, tu donnes l'impression très nette de vouloir soulever un conflit à propos de « je ne sais quelle censure » de la rédaction de l'E. E. Tu donnes pour appuyer cette affirmation un seul argument dont tu voudras bien reconnaître la fragilité : en effet, l'annonce Camescasse a paru deux fois (n° 1 et 25), et l'E. E. n'a écarté que la longue notice de Camescasse lui-même que les lecteurs voient dans l'E. E. depuis sa fondation !

Tout ce que tu as transmis a donc été inséré... sans que tu aies d'ailleurs daigné envoyer la copie à J. Balanche, ainsi que nous l'avions décidé l'an passé.

En ce qui concerne ta collaboration ultérieure à l'E. E., laisse-moi te répéter en accord avec la rédaction de l'E. E. — que la revue fédérale est ouverte à tout camarade qui a des communications intéressantes à faire, et qu'il est matériellement impossible de « fixer soigneusement la place de chacun ». Quant à « fixer les articles qu'on désire voir traiter », ce nous semble incompatible avec la liberté et l'indépendance des collaborateurs ».

Fraternellement.

G. SERRAT.

Il est trop visible que Freinet cherche une mauvaise querelle.

La crise cyclique a pris cette fois des proportions plus importantes puisque se déclenche l'offensive que nous avons signalée au début.

A la vérité, Freinet n'a jamais abandonné son idée fixe : faire de l'Imprimerie à l'École, « le bulletin officiel d'études de la commission pédagogique fédérale » c'est-à-dire vider l'E. E. de son contenu pédagogique. Et, pour réaliser en fait ce qui lui était interdit en principe, il a mis tout en œuvre pour drainer les activités à son profit, bénéficiant de notre complaisance coupable, de notre indulgence... Pour lui, donner dans l'E. E. des énoncés de problèmes judicieusement choisis, des lectures géographiques intéressantes, des cours originaux... c'est faire œuvre « statique et morte », mais découper ces travaux, les coller sur fiches, solliciter, des collaborateurs de l'E. E., solutions, réponses... ce n'est plus mâcher la besogne cela, c'est faire une de ces « réalisations grandioses » dont Freinet seul a le secret, c'est faire du « matérialisme scolaire ».

De même que la pédagogie nouvelle nous est révélée par cette « interview » désormais célèbre parue dans la Gerbe de Mai ; Les élèves de Saint-Paul (Alpes-Maritimes) ont interviewé un inspecteur primaire belge qui est venu les voir. Ils ont appris et probablement imprimé que M. Vanhecke, inspecteur primaire à Ostende, a une bonne cave avec du bon vin qu'il fait venir de France : de Bordeaux, de Châteauneuf-du-Pape... qu'en Belgique, il y a beaucoup d'animaux : des chevaux, des

vaches, des chèvres, des moutons; mais qu'en France, sur un parcours de 800 kilomètres, de Paris à Marseille, il n'a vu qu'une vache, une bien pauvre vache encore, dans un wagon, en gare de Marseille!

Nous n'aurons pas la cruauté d'insister...

Cependant, pour l'édification des camarades, nous donnerons encore un exemple de la désinvolture de Freinet: Ne nous demandait-il pas il y a quelque temps, de lui fournir gratuitement des paquets d'Éditions de la Jeunesse qu'il destinait aux lauréats de ses concours? Il suffit, disait-il en substance, que vous me fassiez tenir la liste du contenu de ces colis, je vous enverrai les étiquettes et vous n'aurez qu'à assurer l'expédition de ces envois. Faut-il dire que nous n'avons pas marché, cette fois, car si le dévouement des uns est souvent illimité, le sans-gêne des autres doit avoir des bornes...

Freinet aurait dû comprendre pourtant combien nous avons été délicats à son endroit. Jusqu'ici, nous nous sommes contentés de garder le silence alors que nous aurions pu, et peut-être dû, devant certaines exagérations, engager le fond du débat, dire ce que nous pensions de ces soi-disant devoirs d'enfants, considérés comme « les plus purs chefs-d'œuvre de la littérature moderne »... crever le bluff de toute une entreprise autour d'un procédé, qu'on élève à la hauteur d'une religion dont Freinet serait le prophète. En l'occurrence, notre conduite fut dictée par ce fait qu'on ne doit pas décourager les bonnes volontés où qu'elles se manifestent. Notre tâche est si ingrate, si rebutante parfois, qu'il est bien naturel que des camarades cherchent à se raccrocher à un idéal quelconque, à se faire même illusion... Mais le danger pour des éducateurs révolutionnaires, c'est de perdre de vue les réalités, c'est d'agir en croyants, telle la foule du conte d'Andersen s'extasiant devant les habits de l'empereur, alors qu'il était nu! C'est précisément un enfant, lequel avait gardé suffisamment de franchise et de naïve fraîcheur, qui s'écria le premier: « Mais il est nu! ». Et c'est précisément cette parole de l'Enfant qui doit éveiller au fond de nos cœurs assez de scrupules pour que nous ne lui mentionnions pas, pour que nous ne le fassions pas mentir, et pour que nous ne nous mentionnions pas à nous-mêmes.

L'E. E. a toujours accueilli avec empressement les initiatives des camarades qui s'essaient à expérimenter de nouvelles méthodes, de nouveaux outils, de nouveaux procédés de travail. Elle n'a fait qu'une réserve, c'est qu'on ne considère pas uniquement la revue comme un organe de réclame, de réclame de mauvais goût, qui nous rendrait tous un tantinet ridicules.

Freinet se plaignait amèrement autrefois lorsque d'aventure les pédagogues officiels et bourgeois ne lui prêtaient pas suffisamment attention. Aujourd'hui, il leur offre son concours empressé. Sans davantage se soucier du congrès de Bordeaux, il fait sa propagande en faveur du VI^e congrès mondial qui se tiendra à Nice du 29 juillet au 15 août sous « le haut patronage de M. le Président de la République ». Il songe même à organiser un « tape à l'œil » « impressionnant » pour ces « visiteurs » de marque « qui n'ont ni le loisir, ni le goût d'examiner à fond » ses « travaux »... Tout cela, après tout, c'est bien son droit; mais ce qui est inadmissible, c'est que dans le même temps, pour justifier sa conduite, il essaie d'engager la coopé dans une lutte ouverte contre la Fédération dont il discrédite les œuvres. Ce geste incélébant est déjà sévèrement jugé par de nombreux camarades. J'aime à croire qu'il sera peu goûté des amis mêmes de Freinet. En tout cas, il est temps que nous réagissions vigoureusement si nous voulons que l'organisation triomphe de tous les mensonges conjugués.

Gabrielle BOUËT.

Qui sabote l' « Ecole Emancipée » ?

Il est d'usage que, en fin d'année, quelque plume peu charitable vienne nous accuser régulièrement de compromettre, par notre activité, la vie de l'*Ecole Emancipée*, sinon tout le travail pédagogique de la Fédération.

Je ne m'abaisserai pas à cette mesquine polémique qui consiste à ergoter sur des mots pour essayer de condamner une œuvre. Je me contenterai seulement de citer quelques faits, de donner quelques documents, laissant aux camarades le soin de conclure librement.

**

Il y a deux ans, au moment où nous commençons à étudier la réalisation de notre fichier de calcul, l'*E. E.* refusa d'insérer l'article préparant et annonçant le travail à effectuer

En septembre dernier, au moment où nous préparions le premier numéro de l'*Imprimerie à l'école*, j'ai demandé à Bouët s'il désirait que nous consacrons à l'*Ecole Emancipée* et aux *Editions de la jeunesse* une place plus importante, le priant de nous donner des indications à ce sujet.

Pas même une réponse.

En cours d'année, j'adresse à l'*E. E.* un article documentaire concernant le Camescasse dont la coopérative a entrepris la réédition. Cet article, même s'il avait paru il y a quinze ans, devait certainement intéresser les lecteurs. Il n'a pas paru et nous avons attendu en vain un mot de la rédaction nous donnant les raisons de cette mesure.

En janvier ou février, je demande à Bouët s'il accepterait de nous offrir quelques exemplaires des *Editions de la Jeunesse* qui constitueraient des prix pour nos concours de La

Gerbe et seraient en même temps une excellente propagande pour l'édition fédérale. Beau, Baylet, Casanave, etc... ont répondu. L'*E. E.* n'a pas daigné nous envoyer un mot...

Cela ne nous a pas empêché de continuer en faveur des *Editions de la Jeunesse* une active propagande dont nous pourrions apporter à Bordeaux des preuves irréfutables.

Le 19-4-32 enfin j'écris à Serret la lettre suivante :

(Document publié dans l'*E. E.*, n° 40).

A la date du 2 juin, Serret me répond enfin :

(Document publié dans l'*E. E.*, n° 40).

**

Et voilà : si j'envoie des articles, on les passe quand la rédaction le juge bon, à un rythme ridiculement lent — tellement est réduite la partie pédagogie de l'*E. E.* — ou bien on les met au panier sans même m'en avertir — ce qui serait d'une élémentaire camaraderie. Si j'offre ma collaboration en demandant des instructions on me répond que je suis libre...

Cela s'appelle se moquer jésuitement de ses collaborateurs, donc saboter la revue...

Que les coupables en gardent la triste responsabilité.

C. FREINET.

P. S. — Je n'alimenterai plus, personnellement, en aucune façon, cette pauvre polémique. Mais je demande que mon article passe intégralement, sans note de la rédaction.

**

Les camarades constateront que Freinet reste muet sur son article leader de l'*Imprimerie à l'Ecole* qui a motivé les protestations de France Derouret-Serret, de Gabrielle Bouët et le blâme du bureau fédéral (n° 39 et 40 de l'*E. E.*).

Il « ergote » sur des points déjà sanctionnés et il produit de nouvelles affirmations contraires à la vérité. Tous les articles de Freinet ont été insérés.

Au reste il est exact que l'*E. E.* a cessé toute relation épistolaire avec Freinet à la suite de son attitude à l'issue du Congrès de Marseille 1930.

N. D. L. R.

1932 - 1933

VIE CORPORATIVE

LES POUVOIRS PUBLICS CONTRE LE PERSONNEL ENSEIGNANT

UNE AFFAIRE SCANDALEUSE : L'AFFAIRE FREINET

Une campagne violente a été entreprise contre notre camarade Freinet. On s'attaque à la fois aux procédés pédagogiques, à la valeur professionnelle et aux opinions politiques présumées de Freinet que l'on présente pour les besoins d'une mauvaise cause comme un dangereux communiste corrompueur de l'enfance ! Quand la réaction veut noyer son homme, elle ne s'embarrasse ni de scrupules ni de nouveauté. Elle n'a pas dépassé le stade de l'homme au couteau entre les dents, et le vocable « communiste », pour elle, contient en puissance tous les griefs qu'on peut formuler contre un éducateur.

Des affiches

Le 2 décembre au matin, une cinquantaine d'affiches, nuitamment posées, informaient la population de Saint-Paul des « agissements » imputés à Freinet par un « groupe de pères de famille ». En même temps une pétition circulait dénonçant les horribles méfaits du maître d'école et recueillait — par quels moyens de contrainte ! — quelques signatures, tandis qu'une plainte était adressée à l'Administration.

L'offensive, comme on le voit, était vigoureusement conduite.

Voici le texte de ces affiches :

Les devoirs de M. Freinet

« Veut-on un aperçu des dictées de l'instituteur Freinet à ses élèves : en voici un échantillon instructif, cueilli dans les cahiers des enfants : (dictée sous forme de rêve d'un enfant).

MON RÊVE

J'ai rêvé que toute la classe s'était révoltée contre le Maire de St-Paul qui ne voulait pas nous donner les fournitures gratuites. M. Freinet était devant. Il dit à Monsieur le Maire :

— Si vous ne voulez pas nous payer les livres, on vous tue.

— Non.

— Sautez-lui dessus, dit M. Freinet.

Je m'élançais. Les autres ont peur. M. le Maire sort son couteau et m'en donne un coup sur la cuisse. De rage je prends mon couteau et je le tue.

Monsieur Freinet a été le Maire et moi je suis allé à l'hôpital. A ma sortie on m'a donné mille francs.

(Dictée se trouvant dans les cahiers d'élèves).

SANS COMMENTAIRES. »

Or, ce rêve n'est pas un texte choisi et dicté par le maître. C'est le devoir libre d'un enfant de 11 ans et il est vieux de plusieurs mois. On l'a opportunément extrait, ainsi que trois ou quatre autres exemples, de plusieurs centaines de devoirs libres pour étayer l'accusation. Le procédé est classique : on isole un membre de phrase ou une phrase de son contexte et on brandit la citation.

A ceux qui pourraient s'étonner que Freinet ait retenu ce texte, nous dirons que ce sont les élèves eux-mêmes qui choisissent en toute liberté, parmi les devoirs présentés, celui qui doit être imprimé ; 2° que notre camarade s'occupe de travaux de psychanalyse et que c'est à la demande même de M. Ch. Baudouin, Directeur de l'Institut de Psychagogie de Genève, qu'une enquête nationale a été ouverte.

« AUX HABITANTS DE SAINT-PAUL »

Nous attirons l'attention de la population Saint-Pauloise et plus particulièrement celle des parents qui envoient leurs enfants à l'école de garçons sur les agissements de l'instituteur Freinet.

CET INSTITUTEUR PRÉTEND FAIRE DES ÉLÈVES QUI LUI SONT CONFISÉS DE FUTURS BOLCHEVISTES.

Lui-même le dit et l'écrit. De plus, l'enseignement qu'il donne aux enfants est totalement défectueux. Au lieu de faire correspondre ses élèves avec les jeunes Russes de la république bolcheviste des Soviets, l'instituteur Freinet ferait beaucoup mieux de leur donner une solide instruction française.

Nous devons nous élever contre l'enseignement déplorable de ce MAUVAIS ÉDUCATEUR et nous tenons à dire avec force que nous ne comprenons pas que la Société et l'Etat qu'il veut détruire le paient pour accomplir cette besogne.

La population de Saint-Paul, éclairée sur l'enseignement donné à ses enfants par M. Freinet, se joindra à nous pour demander son départ.

Un groupe d'habitants de St-Paul ».

La presse réactionnaire

L'occasion était bonne pour la presse réactionnaire, elle s'en empara espérant faire coup double : déconsidérer l'école laïque et discréditer, à travers Freinet, les instituteurs communistes. Le droit d'opinion des fonctionnaires est à nouveau contesté. Un certain droit d'opinion s'entend car on passe sous silence les faits et gestes des davidées qui, au nom de la loi divine, transgressent allègrement et impunément la neutralité scolaire.

Le très-pensant *Eclair* de Nice reprit l'accusation et demanda au Préfet d'agir énergiquement. Puis la presse réactionnaire de Paris : « *L'Echo de Paris* », « *Le Temps* », « *les Débats* », « *L'Action Française* » et « *l'Ami du Peuple* ». Un concert de vociférations. « *Le Matin* » soucieux d'information précise autant que d'objectivité publiera sa note avec les titres et sous-titres suivants : « Moscou empoisonne la jeunesse française », « Comment un instituteur communiste enseigne ses élèves », « Le texte d'une dictée provoquant les enfants au meurtre ». Sans commentaires, n'est-ce pas !! Quand il s'est agi des scandales financiers, d'Oustric ou de l'Aéro-postale, des faussaires à la solde du 2° Bureru et du haut gratin fraudeur du fisc, la

même pressé a prudemment fait l'économie de ses sous-titres agulchants.

A la base de l'affaire

A la base de cette attaque on peut trouver d'abord un désir de vengeance du maire de St-Paul qui ne serait pas fâché de se débarrasser d'un instituteur qui, aimant sa profession et ses élèves, a toujours réclamé contre la carence de la municipalité en ce qui concerne ses obligations scolaires.

L'école de St-Paul est loin d'être un de ces palaces dont on parle quelquefois pour glorifier l'œuvre scolaire de la 3^e République. Elle est vieille, laide et insalubre. Le matériel est aussi vieux que l'école, les tables et bancs tiennent debout par artifices. Les classes ne sont jamais blanchies, les cabinets ont des crues périodiques obligeant les enfants à se livrer à des exercices de plein air contre un mur, l'eau est un luxe inconnu, le chauffage assuré par un travail rudimentaire. Aucun crédit d'enseignement : 50 francs seulement par an pour l'achat de l'encre et de la craie nécessaires aux deux classes. La casse des écoles ne fonctionne plus depuis deux ans. Après ça, le maire de St-Paul est tout qualifié pour se soucier de l'éducation de l'enfance Saint-Pauloise !!

Contre ce lamentable état de choses Freinet a protesté, bataillé. Il a exigé le respect de la légalité et dans une certaine mesure s'est substitué à la municipalité défaillante pour assurer aux enfants de meilleures conditions de travail.

M. Freinet fait trop bien sa classe — c'est ainsi que le maire de St-Paul s'exprimait naguère sur notre camarade — c'est pour cette raison qu'on hurle à ses chausses.

Ajoutons enfin que pour atteindre plus sûrement son but la plainte adressée à l'administration fait état de la protestation d'une association d'anciens combattants. A ceux qui reprochent à Freinet son pacifisme nous répondrons qu'il n'a pas fait la guerre avec la peau des autres, qu'il y a laissé des lambeaux de sa chair et que cela lui donne quelque droit à faire du pacifisme agissant...

On cherche à provoquer une grève scolaire...

La population de Saint-Paul s'était toujours montrée satisfaite du travail de Freinet et les propres signataires de la pétition — certains signataires n'ont pas d'enfants !! — ne peuvent infirmer ce fait. L'administration académique qui contrôle le travail de notre camarade n'avait jamais formulé le moindre grief. Elle se devait donc de ne pas sacrifier un instituteur irréprochable à la vindicte de la meute déchaînée des réactionnaires de tout poil, ennemis acharnés de l'école et de ses maîtres. Mais...

Les ennemis de Freinet ont utilisé comme dernière arme la grève scolaire. Commentant — par ordre sans doute — un véritable abus d'autorité, le garde-champêtre a empêché des enfants de se rendre à l'école. L'adjoint de la commune et un conseiller municipal, escortés du garde-champêtre, ont

fait le tour des campagnes pour recueillir des signatures. Le maire qui, en compagnie d'une quinzaine de partisans, avait déjà envahi la cour de l'école, le dimanche 4 décembre, afin de provoquer des incidents, a convoqué chez lui un certain nombre de pères de famille qui n'avaient pas voulu se joindre au mouvement de grève, et a fait pression sur eux pour qu'ils cessent d'envoyer leurs enfants à l'école. Freinet a immédiatement saisi la Préfecture des procédés révoltants et immoraux employés contre lui. Il a réclamé une enquête qu'on ne paraît pas décidé à vouloir ordonner.

On peut dire que les résultats obtenus ne sont pas en proportion des moyens déployés. La classe de Freinet — heureusement — a pu fonctionner presque normalement.

L'administration entre en scène

Le 24 décembre Freinet était avisé par le Préfet que, sur proposition de l'Inspecteur d'académie, il était traduit devant le Conseil départemental aux fins de censure.

Ainsi, sans tenir compte des attestations que les parents, dans leur grande majorité, ont données à Freinet, sans tenir compte des appréciations portées sur notre camarade par des personnalités qui n'ont rien de révolutionnaire, sans se soucier de défendre l'école laïque attaquée à travers l'instituteur et au moins autant que celui-ci, l'administration a capitulé devant les attaques conjuguées de la réaction locale et nationale.

Calquant son attitude sur celle des calomniateurs, elle va s'efforcer de prouver que Freinet donne un enseignement tendancieux.

L'Inspecteur Primaire dépêché à St-Paul pour enquêter, a fouillé consciencieusement parmi les textes et documents de plusieurs années. Il a détaché de l'ensemble — toujours le même procédé — une dizaine de textes destinés à étayer l'accusation et à justifier la condamnation. Il a déclaré à notre camarade ne pouvoir le soutenir, la pression contre lui étant formidable. Nous savons par expérience que nos chefs ne sont pas des héros !...

Sans doute l'Inspecteur Primaire qui, au courant de l'enseignement donné par Freinet dans sa classe, n'a jamais formulé la moindre réserve, désire-t-il tirer son épingle du jeu. Ceci expliquerait son refus d'inspecter notre camarade — il ne l'a plus été depuis 4 ans — malgré la demande formelle qu'il en a reçue, et prouve que l'enquête a été dirigée avec l'intention de retenir seulement ce qui était favorable à l'accusation.

Pour la défense de notre camarade

Notre syndicat des Alpes-Maritimes a mené localement une action défensive des plus énergiques.

Le Bureau Fédéral, qui avait invité tous les Syndicats à adresser des ordres du jour de protestation contre les procédés inqualifiables dont Freinet était la victime, a envoyé au Ministre de l'Education Nationale, aux Préfets et Inspecteur d'Académie des Alpes-Maritimes l'ordre du jour suivant :

Le Bureau de la Fédération Unitaire de l'Enseignement :

Apprend avec indignation qu'à la suite de la provocation du Maire de St-Paul et de l'odieuse campagne qu'elle a déclanchée dans la presse réactionnaire, notre camarade Freinet est traduit devant le Conseil Départemental aux fins de peine disciplinaire ;

Il dénonce la carence des Pouvoirs Publics qui n'ont pas cru devoir faire procéder à une enquête sur les agissements du Maire de St-Paul dans la grève scolaire et sanctionner les abus de pouvoir commis ;

Il s'élève vigoureusement contre les poursuites intentées à Freinet à la grande satisfaction des ennemis avérés de l'école laïque ;

Et au nom des 61 syndicats fédérés réclame avec insistance l'acquiescement de Freinet à qui il renouvelle l'expression de son entière solidarité.

L'action entreprise pour la défense de Freinet ne se ralentira pas. Elle s'insère

naturellement dans celle, plus générale, que nous devons intensifier pour arracher l'amnistie intégrale, politique et administrative.

Jean SALDUCCI.

N. D. L. R. — Il nous vient au dernier moment par l'Humanité que Freinet, convoqué devant le C. D. des Alpes-Maritimes, a été avisé que l'affaire était remise sine die. S'agit-il d'un enterrement en ce qui concerne les ridicules poursuites administratives ?...

Nous apprenons d'autre part que Marcelle Bravey vient d'être nommée à Vanosc (à titre provisoire, jusqu'au 30 septembre 1933) en remplacement de l'institutrice qui rejoint son mari à Annonay. Le poste de classe enfantine n'est pas rétabli, mais du moins nos amis Bravey restent ensemble. L'action énergique du S. de l'Ardèche et de notre Fédération n'est certainement pas étrangère à la décision de l'I. A. qui constitue — malgré son caractère provisoire — un dénouement acceptable de l'affaire.

II. L'affaire Freinet

La presse réactionnaire ne digère pas son échec dans l'affaire Freinet si bien orchestrée. S'être dépensée de la sorte pour un aussi piètre résultat lui est insupportable. Dans « *le Figaro* » du 17 janvier, un certain J. L. (sans doute Jules Laurent, auquel nous avons déjà témoigné notre mépris!), a jugé opportun de « remettre ça » à propos de l'article publié dans le numéro 15 de *l'E. E.* et dans lequel la Fédération prend la défense de Freinet.

J. L. n'admet pas que nous disions de Freinet qu'il est un bon maître. D'après lui, il suffit d'appartenir à la Fédération Unitaire ou au Syndicat National, pour être sacré — par nous — bon maître! Plus loin, il raille notre affirmation que Freinet aime sa profession et ses élèves.

Qu'il suffise d'être syndiqué, unitaire ou national, pour être bon maître; nous rappellerons que M. Léon Bérard, alors grand-maître de l'Université, rendit, du haut de la tribune de la Chambre, un public hommage à la valeur professionnelle des instituteurs dont il avait demandé la révocation; et en la matière, sa compétence présentait au moins autant de garantie que celle de J. L. Et aussi que notre Fédération s'honore d'avoir pris la défense de camarades brimés et frappés par l'Administration, sans se préoccuper de leurs opinions: Weith, royaliste militant, n'était pas des nôtres; nous nous sommes dressés contre la sanction que lui infligea M. Herriot à la suite de propos tenus en réunion publique.

Quant à l'amour de Freinet pour ses élèves, qu'il nous suffise de dire pour confondre l'ironiste J. L. — futur auteur du décalogue du... « bon maître » — que notre camarade s'est toujours dépensé pour assurer les meilleures conditions de travail aux enfants qui lui sont confiés et qu'il a, de ses propres deniers, fait fonctionner pendant plus d'un an une cantine scolaire.

J. L. — consolation à ses lecteurs bien pensants ou discret rappel à l'administration — termine ainsi son article: « Je crois savoir que l'enquête continue » et il ajoute quelques détails puisés à même... *l'E. E.*! Mais oui, elle continue l'enquête, nous voulons qu'elle se poursuive et nous espérons bien qu'elle aboutira à des résultats positifs.

Nous espérons qu'elle conclura en premier lieu à la déchéance du maire de Saint-Paul, instigateur de l'affaire, et fauteur de grève

scolaire. Nous n'aurons de cesse qu'on ne l'ait renvoyé administrer ses propriétés. Nous espérons aussi qu'une sanction sera prise contre le garde-champêtre, complice par ordre du maire gréviculteur, pour abus d'autorité et entrave à la liberté du travail.

L'enquête continue. Il faudra qu'elle établisse pour quelles raisons les gendarmes chargés de faire respecter à St-Paul la loi sur l'obligation scolaire ont fait une seule apparition dans la localité. Qu'elle dise encore si un maire peut à sa fantaisie transgresser les lois scolaires et refuser le bois de chauffage nécessaire aux écoles; qu'elle précise de quels appuis a bénéficié le maire de St-Paul.

Et ce n'est pas fini. Il faudra que soient recherchées les responsabilités dans l'ouverture clandestine d'une école privée dans la 2^e classe de l'école communale grâce à la complicité de M. Touens, collègue de Freinet.

Aussi invraisemblable que cela puisse paraître, c'est M. Touens qui servit les desseins du maire en donnant, dans sa classe même, un cours payant aux élèves ayant déserté la classe de Freinet (une dizaine sur vingt-huit). Cet acte ne peut que soulever l'indignation de tout le personnel enseignant. Du point de vue de la loi, il y a ouverture clandestine d'école dès qu'on donne des leçons payantes aux enfants de plus d'une famille à la fois. C'est la thèse de l'Administration lorsqu'elle veut empêcher un instituteur de donner des répétitions à ses élèves après la classe.

Des irrégularités de toutes sortes ont été commises, la dernière est intolérable; nous ne les laisserons pas couvrir par l'Administration et les pouvoirs publics.

Jean SALDUCCI.

EN MARGE DE L'AFFAIRE FREINET

Vers une « Ecole Emancipée » à la page

G. et L. Bouët me tancent d'importance parce que j'ai souligné le silence de *l'E. E.* pendant quarante-quatre jours sur l'affaire Freinet. Je n'ai pas poursuivi d'autre but que celui d'essayer de corriger une pareille faiblesse. Notre Conseil syndical réuni le 28 décembre s'était déjà étonné. Ce fut plus accentué le jeudi 5 janvier: le C. S. décida de demander des explications au secrétaire fédéral et lorsque le 7 *l'E. E.* arriva sans la moindre allusion au scandale de St-Paul je pris ma carte de presse et télégraphiai notre étonnement.

J'ai télégraphié: « Depuis plus d'un mois... », *l'Huma* publie « Depuis plusieurs mois... ». J'ai pensé que les lecteurs rectifieraient d'eux-mêmes tellement l'erreur était évidente. Ça ne valait pas la demi-colonne de *l'E. E.* consacrée à l'exploitation de cette mauvaise transmission du télégraphe...

Dans la critique de ce silence de *l'E. E.* il ne faut voir aucune intention malveillante, aucune manifestation de la malfaisance de la M. O. R., aucune critique personnelle à l'adresse des responsables de la revue; les bulletins, les employés, le « budget énorme » de l'I. T. E. n'ont que faire dans cette his-

toire, pas plus que la fraction parlementaire du P. C.

Le fait brutal est celui-ci : par l'*Action Française*, par les *Croix*, par le *Matin*, par des journaux de gauche et des quotidiens locaux, l'opinion publique, les instituteurs avaient été prévenus dès le 4 décembre qu'il existait une affaire Freinet. Et l'*E. E.* se laissait. Cela a surpris et j'ai exprimé cette surprise.

Si l'*E. E.* avait tenu compte de mon article de l'*Huma* du 27 décembre sur le scandale de St-Paul avec autant d'empressement qu'elle a réagi à la lecture de ma critique fraternelle nous aurions eu l'information quinze jours plus tôt. Si quelqu'un était désigné pour suivre l'actualité et la commenter dans l'*E. E.* le cas Freinet eût été soulevé dès la première quinzaine de décembre : les attaques de la presse réactionnaire étaient telles qu'il y avait suffisamment matière à une riposte syndicaliste immédiate.

V. BAREL.

Mise au point nécessaire

Barel plaide les circonstances. Il est victime d'une « mauvaise transmission » d'un télégramme ; il n'avait aucune « intention malveillante » à l'égard de l'*E. E.*, etc. Il ne peut écrire — et pour cause — que notre revue avait été renseignée, durant cette affaire, par les responsables du syndicat des Alpes-Maritimes ; mais il donne à entendre que nous devons toutefois, nous, renseigner nos camarades et lecteurs *d'après les ragots de la presse de droite ou de gauche* ; ou — ce qui serait déjà mieux, encore que nous devions nous méfier des mauvaises transmissions télégraphiques ! — par ses articles personnels de l'*Humanité*.

Le moins qu'on puisse dire d'une telle suggestion, c'est qu'elle manque de sérieux. Voyez-vous une organisation réduite à prendre la défense d'un de ses membres dans sa propre revue à l'aide des seuls racontars des journaux !...

Et nous sommes obligés de noter que les choses ne vont guère mieux présentement de ce point de vue, comme nos camarades vont pouvoir en juger.

Le 24 janvier au soir, nous apprenons par *lettre personnelle* de notre camarade Giauffret — écrivant, dit-il, « de son propre mouvement, pour que l'*E. E.* ne soit pas la dernière informée » — que la réunion du C. D., d'abord fixée au 4 janvier, puis au 6, puis renvoyée *sine die*, était fixée au 28 janvier.

« J'apprends aujourd'hui, 23 janvier... », nous écrit Giauffret ; or, le 25 janvier, notre secrétaire fédéral Salducci nous adressait de Marseille l'article ci-dessus (reçu à l'*E. E.* le 26 au soir), *sans connaître la nouvelle qui était sue à Nice le 23*. Barel sera bien qualifié pour se plaindre ensuite publiquement du retard du B. F. ou de l'*E. E.* dans leurs informations.

Giauffret ajoute :

« Quant à la note Barel du 7, il faut savoir qu'elle a été précédée le 5 d'un C. S. où Spinelli demandait un blâme contre le B. F. et l'*E. E.* pour le silence de l'*E. E.* A la suite de quoi je demandais un blâme contre le bureau syndical pour information tardive du B. F. et de l'*E. E.*

Barel présenta alors une motion blâmant Spinelli et l'*E. E.*, et rien ne fut voté qu'une demande d'information au B. F.

Inutile de dire que tout cela me semble passablement attristant... »

Oui, tout cela est passablement attristant. Nous n'en dirons pas plus, cette fois, nous réservant de revenir, plus tard, s'il le faut, sur ces incidents, quand le camarade actuellement inquiet sera hors de cause. Il s'agit pour l'instant de le défendre ; et nous n'avions pas besoin, pour ce faire, des remontrances de Barel — lequel a perdu une bonne occasion de se tenir tranquille le jour où il prit, comme il dit, sa carte de presse pour télégraphier son « étonnement ».

G. et L. BOUËT.

Les Pouvoirs Publics contre le Personnel Enseignant

L'affaire Freinet

Le renvoi *sine die* de l'affaire Freinet n'aura été qu'une hypocrite manœuvre de l'Administration et du Ministre. Surpris par l'ampleur de la protestation qui s'est élevée de tous les milieux d'avant-garde, ils n'avaient pas osé prendre immédiatement une sanction. L'effervescence calmée, brusquement on réunit le C. D. pour juger l'affaire : un véritable « coup du père François ».

A peine avons-nous eu le temps d'envoyer des télégrammes de protestation au nom du Bureau Fédéral. Et aujourd'hui, la presse nous apprend que l'instituteur... communiste Freinet a été censuré par 7 voix contre 5 et 1 abstention. Demain, tous les J. L. et autres valets de plume, dans toutes les « Croix » de France, entonneront un chant de victoire.

La défense de l'école et de ses maîtres ? Foutaise. C'est à nous-mêmes à l'assurer et par tous les moyens.

Freinet est frappé. On l'a sacrifié aux

criailleries de nos ennemis de tout poil : noirs, blancs et roses. La peine qu'on lui a infligée ne l'atteint nullement, c'est lui qui sort grandi de la bataille. Mais pour nous ce n'est pas fini, non seulement nous sommes prêts à faire front contre les exigences qui pourraient se manifester dans le camp réactionnaire mais encore sommes-nous décidés à réclamer, sans nous lasser, une enquête des pouvoirs publics sur les faits délictueux que nous avons signalés, à réclamer des sanctions contre leurs auteurs.

Nous rappelons qu'à Saint-Paul toutes les lois scolaires, tous les règlements sont délibérément violés par le maire :

La classe n'est pas balayée malgré la loi formelle ;

Il n'y a pas d'eau dans la cour et on refuse d'en procurer ;

Pendant 4 jours, l'école a manqué totalement de bois ; il a fallu l'action énergique de la majorité des parents d'élèves, qui sont

allés eux-mêmes à la Préfecture, pour que la provision de bois soit livrée ;

La grève scolaire a été organisée, le garde-champêtre a reçu l'ordre de faire retourner les enfants se rendant à l'école ;

L'école a été envahie le 4 décembre par le maire suivi de ses partisans, une pression officielle et scandaleuse a été exercée sur les parents d'élèves pour qu'ils enlèvent leurs enfants de l'école ;

Enfin, avec la complicité du sieur Touens, instituteur en exercice à St-Paul, ouverture clandestine d'école privée.

Nous parlerons dans un prochain article d'un fait particulièrement grave commis par le maire le 22 janvier.

L'Administration, le Préfet, le Ministre sont au courant. Freinet leur a signalé les faits au fur et à mesure qu'ils se produisaient. Par leur silence, par leur refus de faire procéder à une enquête, ils couvrent les multiples illégalités dont s'est rendu coupable le maire de St-Paul. Mieux, ils l'autorisent tacitement à persévérer dans les provocations et les insolences.

Il faudra bien qu'on nous dise si le Maire pourra impunément continuer à se placer au-dessus des lois et de quels appuis, avoués ou occultes, de quelles complicités, il jouit en haut lieu.

Jean SALDUCCI.

Répression

Affaire Freinet. — Salducci résume cette affaire qui a été exposée dans l'*Ecole Emancipée*. Il donne connaissance des derniers renseignements qui lui sont parvenus. Freinet attend sa comparution devant le C. D., comparution ajournée sine-die. Le B. F. assure le camarade Freinet, victime d'une coalition clérico-réactionnaire, de la sympathie agissante de la Fédération qui ne lui ménagera pas son appui.

Salducci met le B. F. au courant de la correspondance échangée avec Spinelli, secrétaire du syndicat des Alpes-Maritimes, au sujet de cette affaire. Le B. F. estime qu'il n'y a pas lieu de tenir compte pour l'instant de l'ordre du jour adressé par Spinelli au secrétaire fédéral, en raison de l'affaire Freinet elle-même qui est encore pendante. Il adopte donc la proposition suivante présentée par Salducci :

« L'affaire Freinet n'étant pas close, le B. F. ajourne la publication de l'ordre du jour du syndicat des Alpes-Maritimes auquel il serait obligé de répondre et portera la question devant le C. F. de Pâques ».

L'affaire Freinet

On aura tout vu dans cette affaire ! La réaction déchaînée, un maître faisant fi des lois, l'Administration prêtant une oreille complaisante aux calomnies déversées à pleins tombereaux sur un maître irréprochable qu'elle frappera ensuite, les minces garanties accordées au personnel en matière disciplinaire foulées aux pieds. Freinet a été condamné sans avoir pris connaissance de son dossier !

La procédure suivie étant irrégulière, notre camarade a adressé au ministre un recours demandant l'annulation de la décision du Conseil Départemental. Que fera le ministre ? Ce recours subira-t-il le sort des plaintes motivées adressées par Freinet aux administrations préfectorale et académique ?

En attendant, le maire de St-Paul, citoyen au-dessus des lois par la grâce de la Préfec-

ture et de l'Académie, en prend à son aise.

Le 22 janvier, dans une réunion publique tenue à l'hôtel de la Civette à St-Paul, il a déclaré :

« A la Préfecture, on m'a dit : « vous devez rester à la mairie de St-Paul. D'ailleurs, si vous donniez votre démission, nous ne l'accepterions pas ».

Faut-il voir dans ces propos une simple tartarinade ou l'expression cynique de la complicité trouvée par le maire auprès des pouvoirs publics ?

Poursuivant, le maire a ajouté : « J'ai le devoir d'ouvrir les yeux aux citoyens de ma commune. Je n'ai pas d'enfants, mais si j'en avais, je ne les enverrais pas à l'école de M. Freinet pour en faire des voleurs et des assassins ».

Quel but poursuit le maire ? Espère-t-il par ses provocations répétées pousser Freinet à perdre son sang-froid et l'acculer à commettre des imprudences ? Peine perdue.

Les intolérables paroles que nous rapportons appellent une sanction d'un autre ordre que celles demandées par nous à ce jour. Elles constituent un délit de droit commun, celui de diffamation.

Freinet a saisi le Préfet et l'Académie de ce nouveau scandale — se décideront-ils à agir ? Il a, en même temps, porté plainte contre la diffamation. Bien que nous n'entretentions plus guère d'illusion, nous voulons croire que le Procureur de la République fera ce que d'autres se sont refusés à faire jusqu'à aujourd'hui.

Jean SALDUCCI.

Les Pouvoirs Publics contre le Personnel Enseignant

L'affaire Freinet rebondit

Nous disions dans un précédent article que la réaction chercherait à élargir l'avantage que la complicité de l'Administration et des pouvoirs publics lui a laissé prendre. La censure infligée à Freinet contre toute équité n'a pas calmé la fringale de vengeance de la clique dévouée au maire de Saint-Paul.

L'Eclair de Nice, qui s'est distingué depuis le début de l'affaire par la violence de ses attaques et le jésuitisme de ses arguments, reprend l'offensive dans son numéro du 16 février. Au nom des parents d'élèves, de la municipalité et de la population de Saint-Paul, il réclame le déplacement d'office de Freinet. Nous regrettons de ne pouvoir mettre sous les yeux de nos lecteurs l'article méchant et bouffon où, à grand renfort de clichés, sont attaqués non seulement Freinet, mais encore tous ceux qui l'ont défendu et dont le titre suggestif est : « Les révolutionnaires à l'œuvre, leur vrai visage ». En voici cependant quelques extraits : « Nous sommes informés de faits scandaleux... Depuis le début de l'affaire, la Préfecture et la Mairie de Saint-Paul sont littéralement submergés de lettres, dépêches comminatoires grossièrement injurieuses de la part des syndicats communistes d'instituteurs de la plupart des départements français... (qui) ont prétendu en imposer à l'Administration préfectorale par de véritables mises en demeure... Par la menace, la peur, la tyrannie syndicale, ces groupements, souvent squelettiques ont prétendu... les communistes redoublent de fureur... l'autorité saura faire respecter l'ordre et la loi... ce pays ne se laissera pas brimer par une poignée de factieux... » Nous en passons et d'aussi bonnes. Nos adversaires en ont perdu jusqu'au sens du ridicule !

La tentative de chantage côtoie la provocation et crève les yeux : prendre l'administration sous sa protection pour mieux lui forcer la main, telle est la tactique de la réaction.

Peu nous importe l'appréciation portée par *L'Eclair de Nice* sur la solidarité pratiquée par nos organisations à l'égard d'un camarade en butte aux attaques sauvages d'adversaires sans scrupules.

Nous continuerons à assurer sans faiblesse la défense de Freinet, à protester contre les irrégularités de la procédure suivie par l'administration, à réclamer l'annulation de la décision du Conseil Départemental ; nous reposerons enfin la question : quand se décidera-t-on à sévir contre le maire de Saint-Paul, à sanctionner les nombreuses illégalités dont il s'est rendu coupable ?



L'administration qui a eu, au cours de cette affaire, une attitude franchement hostile à Freinet n'hésitera pas, si nous ne nous jetons pas énergiquement en travers de ces projets, à donner une nouvelle satisfaction aux ennemis de l'école laïque.

Une requête d'un certain nombre de parents au ministre est venue à point nommé pour servir ce dessein. Le fait est à rapprocher de propos tenus à notre camarade, le 4 décembre, par son inspecteur Primaire : « M. le Maire m'a dit : enlevez M. Freinet et nous

ferons tout le nécessaire pour l'école. Je lui ai répondu « on ne déplace pas un instituteur comme cela. Présentez-nous des griefs scolaires, des documents montrant qu'il ne fait pas consciencieusement sa classe, alors l'Administration fera son devoir ». D'autre part, on raconte que l'Inspecteur Primaire aurait dit aux protestataires : « Si vous voulez faire partir M. Freinet, il vous faut la majorité des signatures ».

Le conseil, s'il a été donné, n'a pas été perdu. En effet, la requête au ministre demande le déplacement d'office de Freinet. Elle est revêtue d'un certain nombre de signatures. Mais il a été très facile à notre camarade d'établir que parmi les signataires : deux n'ont pas d'enfants fréquentant l'école, quatre ont signé sous l'effet d'une contrainte délictueuse ; qu'enfin une fausse signature — cependant légalisée par le maire — se trouve au bas de la requête. Ces faits ont été immédiatement portés à la connaissance de l'administration.

Malgré ses demandes réitérées, Freinet n'avait pu obtenir d'être inspecté avant sa comparution devant le Conseil départemental ; les nombreuses lettres de parents d'élèves favorables à Freinet restent sans effet. Mais la requête est venue et... l'administration s'est mise en branle. Pour rattraper le temps perdu sans doute — depuis quatre ans Freinet n'avait pas été inspecté — l'inspecteur primaire s'est livré à une inspection en règle ; une inspection comme on n'en voit pas souvent. Aux derniers renseignements qui nous sont parvenus, elle durait depuis trois jours !!! On ne peut s'empêcher de penser aux interrogatoires subis par les malfaiteurs. Qu'on se représente un inspecteur aux aguets, épiant, scrutant, notant tout jusqu'aux plus infimes détails, et l'on aura une idée de ce que pourra être un rapport établi dans de pareilles conditions. Pour un fait autrement grave on se contenta d'une discrète enquête conduite par un inspecteur général, il est vrai qu'il s'agissait d'un inspecteur d'académie. Après avoir couvert les atteintes portées au militant, on cherche à déconsidérer Freinet au point de vue professionnel pour mieux l'accabler.

Nous nous élevons véhémentement contre les singuliers procédés dont on use à l'égard de notre camarade. Nous demandons que la requête en question soit considérée comme nulle, et qu'on donne suite à la protestation de la majorité des parents d'élèves qui a été envoyée au ministre, et dont on n'a jamais eu de nouvelles.

Pour terminer, nous emprunterons à *L'Eclair de Nice* la conclusion même de son article du 16 février : « Si l'on désire, en haut lieu, que les citoyens, animés de sentiments louables, gardent leur confiance dans les pouvoirs publics, c'est à la condition que ces pouvoirs ne se déroberont pas à leur devoir et à leur responsabilité à propos d'une affaire qui aurait dû, en vérité, être réglée en quinze jours devant les faits avoués ».

Jean SALDUCCI.

Répression

Affaire Freinet. — Salducci donne des détails sur cette affaire qui rebondit en raison de l'acharnement de la réaction de Saint-Paul contre notre camarade. En conclusion de son exposé il dépose l'ordre du jour suivant qui est adopté à l'unanimité :

Le bureau de la Fédération unitaire de l'enseignement, saisi des menaces de déplacement d'office qui pèsent sur le camarade Freinet, à la suite de la campagne de diffamation que le Maire de Saint-Paul n'a cessé, depuis bientôt deux mois, de mener contre lui,

Considérant que la requête d'un certain nombre de parents d'élèves demandant au Ministre de l'éducation nationale le déplacement de Freinet contient des irrégularités graves et appelle de ce fait les plus sérieuses réserves,

Considérant que l'administration n'a donné aucune suite aux nombreuses protestations des pères de famille favorables à Freinet,

Considérant que les illégalités dont s'est rendu coupable le Maire de Saint-Paul, n'ont reçu aucune sanction, bien qu'elles aient été régulièrement portées à la connaissance de l'administration, et que cette carence des pouvoirs publics ne peut qu'être un encouragement aux provocations des ennemis de Freinet,

Considérant que l'inspection motivée par la requête ci-dessus désignée s'est effectuée dans des conditions inconnues jusqu'à ce jour dans la corporation, rappelant par certains côtés une descente de police, et laisse croire au désir de sacrifier Freinet à la haine tenace de ses ennemis,

Demande que la requête soit considérée comme nulle, et qu'on retienne les protestations de la majorité des parents d'élèves,

Réclame des sanctions contre le Maire de Saint-Paul,

Proteste vigoureusement contre le déplacement d'office dont Freinet est ouvertement menacé.

Assure Freinet de son entière solidarité,

Et s'engage à le défendre, certain d'avoir avec lui tout le personnel enseignant.

Les Pouvoirs Publics contre le Personnel enseignant

L'affaire Freinet

Des camarades ont cru à une erreur typographique en lisant que l'inspection de Freinet s'était poursuivie trois jours durant. Trois jours, c'est très exact ! Ne fallait-il pas trouver de quoi justifier une nouvelle mesure disciplinaire, de quoi atteindre Freinet pédagogue ? L'inspecteur primaire s'y est employé avec un acharnement caractéristique.

M. l'Inspecteur craint de se compromettre ; aussi notera-t-il avec des atténuations de circonstance que l'état des locaux est passable, que des améliorations ont été apportées en attendant la réalisation des projets envisagés. Les privés — véritable honte — laissent seulement à désirer ! Quand on connaît la situation de l'école de Saint-Paul, pareilles appréciations prennent l'allure d'une véritable gageure.

Par contre, tout au long de son copieux rapport, M. l'Inspecteur s'efforce visiblement de mettre en relief ce qui peut desservir Freinet. A en juger par ce document notre camarade ne serait qu'un maître des plus médiocres ! En d'autres circonstances on ne pourrait que se gausser du tour vieillot et discret donné aux conseils, de l'incompréhension manifeste — peut-être feinte — de l'esprit nouveau qui anime Freinet et... du zèle ostensible appelé à se couvrir.

C'est surtout sur les matières secondaires que portent les critiques : récitation — elle laisse beaucoup à désirer ! —, histoire — l'interrogation des élèves a duré 50 minutes et a porté exclusivement sur les dates, les guerres et les rois — géographie et sciences. On a dû cependant reconnaître — on ne pouvait faire moins — qu'en français et en calcul les résultats sont bons.

Rien de ce qui fait l'originalité de l'enseignement de Freinet n'est mentionné, pas un mot sur l'abondante documentation mise à la disposition des élèves, à peine signale-t-on que les collections du musée scolaire ont été enrichies, remarque suivie immédiatement d'une restriction défavorable.

Et ce rapport qui veut être accablant indique qu'un élève a été reçu l'an dernier au certificat d'études après repêchage. A vouloir trop prouver, M. l'Inspecteur en arrive à violer le secret professionnel auquel il est strictement tenu. C'est plus qu'une maladresse, une méchanceté mesquine. Mais la fin justifie les moyens et ne désire-t-on pas donner satisfaction au Maire de Saint-Paul ?

De son côté le Maire de Saint-Paul, fort de l'inertie administrative et de la complicité des pouvoirs publics pratique la guerre d'usure. Un moyen comme un autre de laisser Freinet et venant comme complément approprié aux moyens violents.

Les balayures s'entassent dans la cour, la classe n'est plus balayée, les cabinets ont

débordé pendant une dizaine de jours. Peu important l'hygiène, la santé des enfants ; il faut rendre intolérable la situation. Mauvais calcul, Freinet ne se lassera pas et avec lui, avec le Syndicat des Alpes-Maritimes, nous dénonçons véhémentement une administration qui couvre par son silence de pareils faits, nous réclamons et nous continuerons à réclamer le respect de la légalité.

A la suite de propos diffamatoires tenus par le Maire de Saint-Paul dans une auberge de la localité, Freinet a engagé une action en correctionnelle. L'affaire est venue devant le tribunal de Grasse. Le Maire a reconnu avoir dit que s'il avait des enfants il ne les enverrait pas à l'école de M. Freinet pour en faire des voleurs et des assassins ! Le jugement a été remis à quinzaine et on nous assure que l'affaire sera renvoyée devant la Cour d'Assises.

Par tous les moyens nous assurerons la défense de notre camarade. Contre l'administration, contre les pouvoirs publics, contre la presse réactionnaire dont l'audace ne connaît plus de bornes — les attaques contre Alessandri, Loeb et Barel en témoignent — nous devons empêcher que Freinet, iniquement frappé une première fois, soit victime d'une nouvelle et odieuse mesure disciplinaire.

Jean SALDUCCI.

Affaires

Affaire Freinet. — Salducci rend compte de ce qui s'est passé jusqu'à ce jour. La plainte de Freinet n'a pas reçu de solution, le tribunal correctionnel ayant renvoyé l'affaire. Une proposition du syndicat de la Gironde tendant à l'organisation d'une campagne nationale ayant pour objet de dénoncer la violation des lois et règlements par le maire de St-Paul est adoptée à l'unanimité.

En ce qui concerne un article paru dans le *Travailleur de l'Enseignement* sous la signature de Spinelli, le B. F. est d'avis de s'en tenir à la décision prise dans une précédente réunion de ne pas répondre tant que l'affaire Freinet n'est pas définitivement réglée. Toutefois il marque son indignation du ton employé par Spinelli.

VIE CORPORATIVE

L'AFFAIRE FREINET

NOUS ACCUSONS !...

C'est une véritable émeute qui s'est déroulée à Saint-Paul le 24 avril. Depuis l'affaire de Couffouleux — coup de fusil tirés sur les fenêtres de l'instituteur Donat — nous n'avions pas eu à enregistrer d'attaque aussi sauvage contre un instituteur et contre l'école laïque. Les émules d'Hitler se font la main ; si nous n'y prenons pas garde, si les agissements de la bande à la solde du maire de Saint-Paul ne soulèvent pas une vague d'indignation dans tout le pays, si nous ne nous montrons pas décidés à répondre par tous les moyens, y compris ceux employés par les ennemis de Freinet, l'exemple sera suivi ailleurs.

Le bilan de la journée a été donné objectivement dans l'article de *Monde* que nous avons reproduit. L'assaut a été donné à l'école par une troupe très stylée conduite par le maire, l'adjoint et « la Blonde ». « La Blonde » est une tenancière de pensionnat d'un genre spécial ; son honorable profession lui confère évidemment des connaissances étendues et des droits sérieux en matière d'éducation ! L'avant-garde — ô neutralité si chère au maire de St-Paul — était formée d'enfants, d'élèves mêmes de Freinet. Quant au curé, un restant de pudeur lui a interdit de se mêler aux assaillants, mais il a contribué à sa façon au succès de la journée en fournissant l'avant-garde de crécelles et en offrant des rafraichissements aux combattants. L'histoire ne dit pas s'il a procédé à la bénédiction préalable des troupes, nous ne doutons pas cependant de la ferveur de ses prières pour la réussite de l'expédition. Contre Freinet s'est réalisée l'alliance de la fleur de lys, du goupillon et du b... Belle trinité !

Quels sont les responsables de l'affaire ? A tout seigneur, tout honneur. Nous accusons le maire de St-Paul d'avoir organisé l'attaque à main armée de l'école. Délit de droit commun qui vaudrait à un simple particulier de connaître les rigueurs de la justice.

Nous accusons l'*Action Française* qui invitait les parents à parer aux défaillances de l'administration impuissante — c'est clair, n'est-ce pas ? — de provocation au meurtre. Délit que la même *Action Française* reprochait naguère avec véhémence à Freinet. Dans son numéro du 28 décembre 1932, en effet, elle comparait le maire de St-Paul à un taureau que Freinet voulait faire mettre à mort par ses élèves. Cette fois, dans la même arène, c'est Freinet qui devait jouer le rôle de « noble animal » et le maire celui de matador chef de quadrille. Mise à mort ! Est la spécialité du journal du Roy.

Nous nous souvenons de ce qu'il advint à Charles Maurras pour avoir promis d'offrir une corrida au peuple de France. Il est vrai que la noble bête — nous nous excusons du terme — était une bête de prix : rien moins que M. Schrameck, ministre de l'Intérieur. Mettra-t-on la justice en branle pour un modeste instituteur ?

Nous accusons l'*Action Patriotique*, organe bien pensant, de provocation au meurtre. N'a-t-elle pas écrit : il faut prendre la bête puante à la gorge et l'étouffer ou la forcer à fuir ». C'est encore plus net. Ces patriotes professionnels — et non puants — vous ont de ces façons de prêcher l'action directe ! Cliché, dira-t-on ? Jactance stupide d'un rédacteur en mal de style ? Peut-être. Mais on imagine les effets de pareil cliché sur des cerveaux échauffés depuis des mois. S'étonnera-t-on ensuite des menaces proférées contre Freinet ? On se proposait de sortir notre camarade en morceaux, de l'écarteler, le sang devait couler. S'étonnera-t-on du spectacle offert par ce partisan du maire qui, sur le pas de sa porte, fourbissait ostensiblement ses armes, par cette foule hurlant à la mort ? Très courageux, cet appel à la meute contre la bête puante. Freinet, qui n'a pas fait la guerre avec la peau des autres, est mutilé à 70 %. Et dans les plus pures traditions de l'honneur et du patriotisme. Très vieille France surtout. Gageons que l'*Action patriotique* ne sera pas inquiétée plus que l'*Action française*. C'est dans l'ordre bourgeois.

Nous accusons l'*Eclaireur* de Nice, qui depuis plusieurs mois entretient par sa campagne abjecte le zèle des fascistes de la région et attise la haine des ennemis de Freinet, de complicité de provocation au meurtre. Son correspondant de guerre était sur les lieux pour suivre les opérations.

Nous accusons les pouvoirs publics et plus spécialement le Préfet des Alpes-Maritimes d'avoir favorisé par leur carence toutes les entreprises, tous les débordements de l'odieux personnage qui règne à la mairie de St-Paul.

Aucune des nombreuses plaintes, appuyées de faits précis, que Freinet a adressées au Préfet n'a été retenue. Aucune sanction, même la plus bénigne n'est venue rappeler le maire au respect des lois de la République. Les sanctions, on les réserve aux municipalités ouvrières !

Le 1^{er} avril, le secrétaire du syndicat des Alpes-Maritimes informe, par lettre, le Préfet des menaces qui se précèdent contre Freinet et lui demande de prendre d'urgence les mesures de protection qui s'imposent.

Le 21 avril, Freinet, au courant de ce qui

se trame, s'adresse de nouveau au Préfet et, se considérant en état de légitime défense, lui manifeste son intention d'empêcher, par tous les moyens, que des individus étrangers à l'école pénètrent dans les locaux dont il a la garde.

Le 22 avril, ce sont les parents d'élèves qui s'adressent au Préfet et lui font part de leurs craintes. La Préfecture s'en lave les mains. On connaît la réponse du secrétaire général : « Débrouillez-vous ; si on vous donne des coups, rendez-les ».

Faut-il en conclure que la Préfecture ne voyait pas d'un mauvais œil une manifestation qui lui permettrait de résoudre l'affaire à l'avantage du maire ? On peut être étonné de cette désinvolture. Quand il s'agit de manifestations ouvrières les autorités prennent, pour assurer l'ordre, des mesures autrement énergiques que l'envoi de trois gendarmes.

Car trois gendarmes furent tout de même expédiés sur les lieux avant la rentrée des classes. Arrivés dans la localité, ils se rendirent à la mairie et non à l'école, ils suivirent ensuite la manifestation au lieu de la disperser.

La défense des locaux-scolaires était assurée par les partisans de Freinet. Sans eux, on peut se demander ce qui serait advenu. Les gendarmes interviendront seulement *in extremis* pour empêcher la foule de pénétrer par effraction dans la classe. Avaient-ils reçu l'ordre de laisser faire ? Leur attitude le laissait supposer.

Nous savons que pour avoir failli à l'exercice de leurs pouvoirs de police, pour les avoir seulement mollement exercés, certains préfets ont été rendus responsables de désordres et impitoyablement limogés. Limogera-t-on aussi M. Benedetti, Préfet des Alpes-Maritimes ? Le simple bon sens l'exige. Si l'assaut avait été donné à la demeure d'un riche industriel par des ouvriers en grève, on n'y manquerait point.

Questionné par le député fasciste Taittin-

ger sur les incidents du 24 avril — ce sont les coupables qui dirigent l'instruction — le Ministre de l'Education Nationale a répondu que l'ordre était rétabli, que Freinet avait signé une demande de congé de trois mois, fait une demande de changement pour la rentrée des classes.

S'il est exact que notre camarade, malade mais non déprimé par une lutte acharnée de cinq mois, a accepté le congé qu'on lui proposait, à seule fin d'éviter le retour d'incidents graves et pour ne pas porter la responsabilité de l'effusion de sang qui aurait pu s'ensuivre, nous sommes autorisés à démentir de la façon la plus catégorique qu'il ait demandé, même verbalement, son changement pour la rentrée scolaire. Ce n'est pas que notre camarade n'ait été l'objet de sollicitations pressantes de la part de l'Inspecteur d'Académie. Mais il n'a pas cédé. Et nous ne pouvons voir dans la réponse du Ministre qu'une de ces manœuvres tortueuses tendant à discréditer Freinet et à le placer devant une situation de fait.

Les pouvoirs publics, que nous avons saisis dès la première heure en leur manifestant notre indignation, capituleront, c'est certain, une fois de plus devant les exigences des fascistes de tout poil qui se vantent de poursuivre, « au travers » du cas Freinet une besogne d'épuration nationale. C'est donc avec nos propres forces, et sur le plan national, que nous devons agir, en faisant appel au concours actif des organisations ouvrières et de tous les groupements se réclamant de l'idéal laïque.

La Fédération de l'Enseignement déclare nettement qu'elle est prête à engager la bataille et que tous les moyens lui seront bons pour mettre fin localement à un scandale n'ayant que trop duré et lutter contre le fascisme naissant dont les incidents de St-Paul sont un symptôme.

Jean SALDUCCI.

5^e Affaire Freinet

SALDUCCI ne parle des incidents qui l'ont entourée que sur la demande expresse des membres du C. F. qui veulent des éclaircissements. Il tient d'ailleurs à mettre hors de cause la rédaction de l'*Ecole Emancipée* pour le retard reproché en ce qui concerne la publication du premier article. Avec les dates de réception, d'envoi, il montre comment l'article ne pouvait paraître plus tôt. Il n'a été renseigné au début qu'avec assez de lenteur. La première information lui étant parvenue le 18 août.

ANGÉLINI souligne que le Syndicat Unitaire des Bouches-du-Rhône et le B. F. ont appris par l'Inspecteur d'Académie que Freinet était momentanément sauvé, « grâce à l'action du S. N. ».

MADELEINE FARAUT donne lecture d'une lettre de Barel adressée au C. F., où il explique son article de l'*Humanité* relatif à la lenteur mise à parler de l'affaire Freinet. La lettre, dit-elle, reflète dans certains points l'avis du Conseil Syndical des Alpes-Maritimes. Le Conseil Syndical a regretté ; il n'a accusé personne, mais il a voulu avoir des explications et Spinelli a certifié avoir écrit dès le 8, alors que Salducci n'a reçu que le 18. De plus, le C. S. a trouvé que la lettre de Giauffret avait été publiée bien plus vite dans

Les Pouvoirs Publics contre le Personnel enseignant

L'affaire Freinet

L'action en faveur de notre camarade ne doit pas se ralentir. L'Inspecteur d'Académie avait formellement assuré à Freinet qu'il pourrait continuer à appliquer, en toute liberté, sa méthode dans la limite des programmes et règlements. Devant l'attaque que constituait la réponse du Ministre à M. Taillinger, Freinet refusa de signer sa demande de congé. Les promesses de l'Inspecteur d'Académie ont été confirmées par le Ministre, notre camarade a régularisé sa situation administrative.

Qu'on ne croie pas pour cela l'affaire terminée. Le Maire de St-Paul n'a pas été le moins du monde inquiété; il continue à jouir de la plus grande impunité et de la complicité des pouvoirs publics. Le Préfet des Alpes-Maritimes pour préserver St Paul d'un coup de main communiste (!) — cinquante communistes devaient, paraît-il, attaquer la localité dans la nuit du 27 au 28 avril — a envoyé sur les lieux des dizaines de gardes mobiles. Point de communistes, bien entendu — le canard était de taille —. Seulement du ridicule pour le Préfet et une nuit blanche... pour les représentants de l'autorité.

Si aucune poursuite n'est exercée contre le Maire, Freinet par contre est rendu responsable de la situation : c'est comme je vous le dis. L'Inspecteur d'Académie veut bien reconnaître qu'il s'agit d'une attaque — et quelle attaque! — contre l'école laïque, mais il paraît que ce sont là des considérations politiques étrangères à son ressort administratif. L'ordre scolaire a été troublé à St-Paul. Quelles que soient les responsabilités, il y a un état de fait : c'est que Freinet est à l'origine de ces troubles. Et comme il ne faut à aucun prix que les événements regrettables de ces derniers temps se reproduisent, l'Inspecteur d'Académie a fait savoir à notre camarade que s'il ne demandait pas son changement, ce serait le déplacement d'office pour octobre.

Ainsi, Freinet, victime depuis un semestre de la plus odieuse des campagnes de diffamation, censuré sur plaintes anonymes et par ordre (1), attaqué par les bandes du maire de St-Paul, est purement et simplement mis en demeure de se sacrifier à la vindicte des ennemis de l'école, faute de quoi, la décision est prise, on le sacrifiera. Belle justice!

Le dernier mot doit rester à la réaction. Ne crie-t-elle pas déjà victoire? Plusieurs articles de la presse à sa dévotion se terminent par cette phrase : « parents qui êtes alligés d'instituteurs indésirables, imitez l'exemple des habitants de St-Paul pour vous en débarrasser ». La dernière capitulation de l'administration ne pourra évidemment qu'être un encouragement à suivre l'exemple. Demain on recommencera ailleurs, et par Freinet lui-même, si son déplacement est prononcé.

Nous protestons avec la plus vive indignation contre l'attitude de l'administration et nous devons redoubler d'activité pour que toutes mesures utiles soient prises afin de faire respecter la légalité à St-Paul où Freinet doit pouvoir reprendre sa classe et continuer sa besogne dans le calme et la tranquillité. En se joignant à nous pour faire triompher la vérité et la justice, le personnel enseignant travaillera pour sa propre sécurité.

Jean SALDUCET.

POUR LA DÉFENSE DE FREINET

Alerte au fascisme

Le 14 mai s'est tenu à Nice, salle du Relais Fleuri, un meeting organisé par le Comité de lutte contre le fascisme et pour la défense de Freinet, devant un millier d'auditeurs.

Successivement un père d'élève de St-Paul, M. W... a relaté longuement les incidents de la journée du 24 avril. Il a stigmatisé l'attitude du maire et de la clique cléricalo-royaliste qui le soutient. Il a fait le procès des quelques individus à moralité douteuse qui le suivent, et apporté à Freinet l'entière solidarité des habitants probes de St-Paul.

SPINELLI, au nom du S. L. a., se servant du cas Freinet, analysé les méthodes et le processus du développement du fascisme sur le plan local. Il a démontré la valeur pédagogique de Freinet, qui n'a qu'un tort, celui d'avoir des sympathies pour l'idéal communiste. Dans sa péroraison il a lancé un vibrant appel pour le front unique et engagé tous les groupements syndicaux et politiques se réclamant de la classe ouvrière à rejoindre le front antifasciste.

G. Péat, député communiste de Seine-et-Oise et défenseur de Freinet à la Chambre, après avoir disséqué l'attitude pro-fasciste du Préfet et de Mme Benedetti, responsable direct des incidents de St-Paul, et cela sous un ministère de gauche, a montré le développement du fascisme sur le plan international.

Expliquant les causes de l'accession de Hitler en Allemagne : traité de Versailles, démagogie nationale et socialiste, responsabilités des dirigeants de « la République de Weimar » et reculs successifs de la social-démocratie, il a demandé à tous les camarades présents de s'inspirer de ces tragiques leçons et d'en tirer les conclusions nécessaires.

A son tour il proclame l'urgente nécessité d'un front unique de classe.

La salle debout l'applaudit au chant de l'*Internationale*. Un ordre du jour de solidarité envers Freinet et de lutte contre le fascisme est voté à l'unanimité.



A noter, en dehors, un formidable déploiement de forces policières, gendarmes à cheval, à pied, bottés, casqués et armés. Des flics en uniforme et en civil. Tout l'appareil de répression « du gouvernement de gauche » libéral et laïque.

L. SPINELLI,
du S. E. L. des A.-M.

P.-S. — A noter qu'un élève de Freinet vient d'être reçu aux examens de Bourses, 2^e série, consacrant une fois de plus les mensonges des adversaires qui taxent notre camarade de « maître incapable ».

(1) Voir la déclaration reproduite plus haut du Ministre de l'E. N. au Sénat. Nous ne chicanerons pas sur la valeur de l'enquête; Freinet a été condamné sans inspection préalable. Nous retenons seulement que le Ministre a ordonné la censure. Nous avons depuis toujours dénoncé la caricature de tribunal qu'est le Conseil Départemental; il ne nous déplaît pas de voir le Ministre de l'Education Nationale en administrer lui-même la preuve.

L. S.

Affaire Freinet. — Salducci met le B. F. au courant des derniers événements qui sont relatés au fur et à mesure dans l'*E. E.* Le B. F. approuve l'action du secrétaire fédéral qui poursuit inlassablement la dénonciation des manœuvres dirigées contre Freinet. Angélini donne lecture de l'ordre du jour qu'il a fait adopter à l'unanimité par tous les fonctionnaires marseillais réunis en meeting le 19 courant à la Bourse du Travail sur convocation du Cartel unitaire et autonome.

Les Pouvoirs Publics contre le Personnel enseignant

L'affaire Freinet

La réaction n'a pas mis bas les armes, les gages successifs que lui ont donnés les pouvoirs publics n'ont pu que l'inciter à continuer ses attaques contre notre camarade.

Il avait été entendu entre les parents d'élèves et l'administration que le jeune suppléant travaillerait en complet accord avec Freinet qui pourrait, en outre, recevoir chez lui, après la classe, les candidats aux examens pour parfaire leur préparation.

Ne disposant pas d'une place suffisante chez lui, Freinet, en dehors des heures de classe et avec toute la discrétion désirable, a, à différentes reprises, installé les candidats sous le préau ou dans un coin de la cour d'où ils ne pouvaient être vus de l'extérieur. Il n'en a pas fallu davantage pour que l'on crie à la provocation. *L'Eclaireur de Nice*, toujours à l'affût, a brodé la-dessus et publié un article des plus tendancieux. Notons que Freinet, depuis qu'il est en congé, ne s'est jamais occupé de ses élèves pendant les heures de classe, qu'il s'est abstenu de descendre dans la cour pendant les récréations et a observé l'attitude la plus correcte.

L'administration, sur le champ, a expédié l'inspecteur primaire à St-Paul. Une enquête a eu lieu au cours de laquelle on a négligé d'entendre Freinet. Sur la foi du rapport qui a été établi, l'Inspecteur d'Académie a signifié à notre camarade qu'il ne pouvait plus désormais s'occuper de ses élèves. Il suffit donc que la réaction manifeste bruyamment ses intentions, que *L'Eclaireur* fasse un peu de musique pour que l'Administration obtienne. Et cela dure depuis six mois !

Lassés d'attendre que les pouvoirs publics se décident à faire respecter la légalité et à rétablir l'ordre dans la localité, les partisans de Freinet, usant des procédés qui ont si bien réussi aux ennemis de l'école, viennent de passer à l'action directe. Pour autant qu'ils réprouvent ce moyen, ils ont néan-

moins résolu à leur tour de ne plus envoyer leurs enfants à l'école. La grève scolaire a commencé le 22 mai et se poursuivra une semaine à titre de premier avertissement. Cette grève est le complément de la grève religieuse. En effet, pour protester contre la scandaleuse attitude du curé et obtenir qu'on l'envoie planter ses choux ailleurs, aucun des partisans de Freinet ne va plus à la messe, leurs enfants ne fréquentent plus ni les offices, ni le catéchisme ; nul d'entre eux ne paiera le denier du culte.

Courtoisement mais avec fermeté, les parents d'élèves ont saisi l'Inspecteur d'Académie et le Ministre de l'Education Nationale de leur vif désir de voir Freinet reprendre sa classe à l'expiration de son congé et, en attendant, continuer à assurer la préparation des candidats aux examens ; ils n'ont pas cédé leur intention de poursuivre vigoureusement leur campagne si satisfaction ne leur est pas donnée.

Freinet doit être maintenu à St-Paul. Nous approuvons les mesures prises pour assurer efficacement sa défense et, avec tous les instituteurs, nous félicitons les parents d'élèves pour leur action énergique.



Ci-dessous, l'ordre du jour présenté par notre ami Angelini au meeting de fonctionnaires du 19 mai et voté à l'unanimité.

Les Fonctionnaires, Cheminots, Travailleurs de l'Etat et des Services Publics ou concédés ; Les retraités, anciens combattants, ouvriers, employés et Etudiants, réunis à la Bourse du Travail le 19 mai 1933 ;

Adressent l'expression de leur sympathie au camarade Freinet, instituteur à St-Paul-de-Vence (Alpes-Maritimes) victime des attaques des ennemis de l'école laïque ;

Protestent contre l'attitude du Maire de cette localité et de sa clique fasciste qui, sous prétexte de discuter de la valeur professionnelle d'un maître qu'ils savent pourtant irréprochable, veulent en

réalité se débarrasser de Freinet et à cause de ses idées politiques ;

S'élèvent avec force contre l'attitude des Pouvoirs Publics, puisque le maire de St-Paul-de-Vence a pu organiser une manifestation contre l'Ecole et son Maître, manifestation au cours de laquelle Freinet, ses élèves et sa famille, ont couru les plus graves dangers ;

Demandent qu'une sanction intervienne contre le Maire et ses amis et que toutes dispositions soient prises pour que Freinet puisse remplir sa mission en toute tranquillité.

Le Président : J. CRISTOFOL.

VIE CORPORATIVE

Les Pouvoirs Publics contre le Personnel Enseignant

DERNIÈRE HEURE

Freinet déplacé d'office

Au moment de mettre sous presse, nous apprenons que Freinet a reçu notification officielle de déplacement d'office.

Ainsi, notre camarade, ouvertement rendu responsable par l'Administration des incidents de toute sorte qui ont eu Saint-Paul pour théâtre depuis plus d'un semestre, est frappé d'une nouvelle et perfide peine disciplinaire.

Contre cette inique sanction qui couronne l'infâme campagne menée par la réaction déchainée, la Fédération Unitaire de l'Enseignement élève la plus véhémement des protestations. Elle appelle tous les Syndicats fédérés, tout le personnel enseignant, tous ceux qui entendent barrer la route au fascisme naissant, à joindre une protestation à la sienne, à épauler son action pour obtenir le maintien de Freinet à St-Paul.

LE BUREAU FÉDÉRAL.



1933 - 1934

CONTRE LA RÉPRESSION

Ordre du jour contre la répression et le fascisme

Présenté par le Bureau Fédéral

Le Congrès de la Fédération de l'Enseignement réuni à Reims.

— Adresse l'expression de sa sympathie et de son entière solidarité à tous les militants révolutionnaires inquiétés, poursuivis, emprisonnés ou torturés par le capitalisme mondial et ses plus hideuses expressions ; le fascisme et le colonialisme ;

— S'incline douloureusement devant les dépouilles de tous ceux qui, en Allemagne, Hongrie, Europe balkanique, Afrique, à Madagascar, en Chine, en Indo-Chine, en Amérique, ont payé de leur vie leur dévouement à la classe ouvrière ;

— S'élève tout particulièrement contre le fascisme hitlérien, digne continuateur du fascisme mussolinien, et contre la politique colonialiste de nos gouvernants ;

— Salue la mémoire de Clara Zetkin, dont la vie est pour lui un enseignement et un guide ;

— Se félicite du retour en France de Rousseng, de l'acquiescement de Tom Monney, dont il réclame l'élargissement immédiat, ainsi que celui de Billing, des nègres de Scottborough, des camarades Torgler, Popov, Dimitov, Tanoff et Thaelman, ainsi que de tous les autres militants emprisonnés ;

— Proteste contre toutes les sanctions ou menaces de sanctions dont ont été victimes, au cours de l'année écoulée, des camarades de l'enseignement et tout particulièrement le camarade Freinet, et félicite les normaliens d'Aix en Provence de leur belle attitude et de leur cohésion ;

— Dénonce l'attitude scandaleuse d'une administration qui, non seulement, ne soutient pas ses fonctionnaires, ni l'école laïque, mais donne des armes à leurs adversaires par sa passivité, sa veulerie et par un sabotage inouï de l'école laïque, dont elle faisait, il y a peu de temps, le cinquantenaire.

— Dénonce également la caricature d'amnistie qui vient d'être votée et ne s'applique pas à ceux qui, soldats, marins militants, ont été condamnés pour leur action de classe ;

— Demande que l'action pour une véritable amnistie soit reprise vigoureusement et que les sanctions d'ordre administratif soient comprises enfin et nettement, dans le texte de loi, qui doit être appliqué dans les colonies, pays de protectorat ou territoires sous mandat comme dans la métropole.

(Adopté à l'unanimité).

Additif proposé par la Gironde, les Côtes-du-Nord et les Basses-Pyrénées

Le Congrès proteste contre la condamnation du camarade Lazarevitch à 4 mois de prison pour son action syndicaliste en Belgique et contre l'expulsion de Midol.

(Adopté avec l'abstention de l'Oise et de la Loire).

Ordre du jour pour Freinet

Les membres de la Fédération unitaire de l'enseignement, réunis en Congrès à Reims les 5, 6 et 7 août 1933.

Dénoncent aux pédagogues qualifiés de France et des autres pays, la légèreté inconcevable et la grossièreté cynique d'un ministre de l'éducation nationale, qui traite le mouvement de l'imprimerie à l'école de « couillonade » ;

Exigent que l'on traite au moins avec bonne foi et loyauté une expérience pédagogique qui a rencontré des sympathies dans le monde enseignant ; se solidarisent avec Freinet brimé par l'administration ;

Protestent vigoureusement contre la rétrogradation par déplacement d'office de ce camarade ;

Et s'engagent à continuer l'action pour que soient sanctionnés comme ils le méritent les événements de Saint-Paul.

(Adopté à l'unanimité).

Circulaire de Monzie. Répression

Salducci donne lecture de divers extraits d'articles de presse publiés après les congrès de l'enseignement.

La circulaire de Monzie a été autant une concession aux cris de la réaction qu'une manœuvre en vue de nuire au mouvement pour la défense des traitements. M. de Monzie devrait pourtant savoir par expérience personnelle que les procédés d'intimidation sont vains.

Le bureau fédéral est unanime à s'élever contre les prétentions du Ministre de faire des instituteurs des citoyens diminués et de porter atteinte à leur liberté d'opinion et d'expression de pensée. Il pense que la meilleure réponse à faire au Ministre, à part les protestations de toutes sortes, c'est de préparer l'action pour la défense des traitements et de persévérer dans la lutte contre la guerre.

Et la documentation a été fournie à un député en vue d'une interpellation.

Affaire Ravaut. — Sera exposée dans l'*Ecole Emancipée*. Sur la demande expresse du syndicat de la Charente Bergery sera pressenti pour interpellier sur ce cas de déplacement d'office, et la documentation lui a été envoyée.

Affaire Gautrand. — En dépit de la loi d'amnistie, l'Inspecteur d'académie de l'Ilé-rault refuse d'expurger le dossier de Claire et Louis Gautrand des pièces concernant leur déplacement d'office par mesure disciplinaire. Les précisions ont été demandées au Ministre par notre camarade. L'affaire sera exposée dans l'*E. E.* et poursuivie, le cas échéant, par le B. F.

Affaire Freinet. — Notre camarade, malgré la promesse formelle du Ministre à la délégation du 13 juillet, a dû occuper le poste de Bar-sur-Loup. Une protestation a été adressée au Ministre.

Par ailleurs aucune réponse n'ayant été fournie, malgré la promesse faite sur les différents cas de répression, le secrétaire interviendra tant auprès du Ministre qu'auprès de Bergery pour obtenir des précisions.

Procès de Leipzig. — Le B. F. décide l'envoi d'un télégramme de protestation à l'Ambassade d'Allemagne.

Les Pouvoirs Publics contre le personnel enseignant

L'affaire Freinet

En réponse aux interventions de divers parlementaires, le Ministre de l'Éducation Nationale vient d'adresser la lettre suivante, polycopiée, sur laquelle nous croyons devoir donner à nouveau quelques explications :

« Monsieur le Député (ou le Ministre) et cher Collègue,

Vous avez bien voulu appeler mon attention sur M. Freinet, instituteur à St-Paul-de-Vence, qui a été déplacé d'office.

J'ai l'honneur de vous faire connaître qu'il résulte de l'examen du dossier de cette affaire que M. Freinet a suscité, par ses agissements, de violents incidents dans la commune où il exerce.

D'autre part, il a eu une attitude fâcheuse à l'égard de l'adjoint chargé de le suppléer pendant un congé qu'il avait demandé.

Enfin, M. Freinet, après avoir bénéficié de la part de ses supérieurs, d'une longanimité prolongée, a méconnu cette bienveillance en tenant sur son inspecteur primaire des propos susceptibles d'amoindrir l'autorité de ce chef de service.

Dans ces conditions, M. le Préfet, d'accord avec M. l'Inspecteur d'Académie, dans l'intérêt de l'école, a prononcé le déplacement d'office de M. Freinet et j'ai approuvé sa décision.

Veuillez agréer...

Le Ministre de l'E. N. :

Signé : DE MONZIE.

Notre camarade Freinet fait remarquer fort justement :

Les agissements initiaux, la publication des textes que la réaction a incriminés ont été sanctionnés par le Conseil départemental qui m'a infligé la peine de la censure. En admettant qu'il y ait eu faute — ce que j'ai toujours contesté — elle a été jugée et sanctionnée et ne saurait être l'objet d'une nouvelle sanction.

Mais le suppléant l'aurait accusé :

- 1° D'avoir excité ses élèves à l'indiscipline ;
- 2° D'avoir poussé une mère de famille à l'invectiver ;
- 3° D'avoir organisé la grève scolaire.

Freinet écrit à ce propos :

« J'ai demandé à l'administration de venir enquêter sur place pour apprécier si ces accusations étaient fondées. L'administration a refusé de faire cette enquête.

J'ai alors demandé à la section des Alpes-Maritimes du syndicat national des instituteurs,

et au syndicat de l'enseignement de procéder eux-mêmes, contrairement, à cette enquête.

Trois délégués de chaque syndicat se sont réunis à Saint-Paul le 23 juillet et, après avoir entendu très longuement les intéressés, après s'être entourés, durant tout un jour, des renseignements indispensables, ils ont signé la motion suivante, qui a été transmise à M. l'Inspecteur d'Académie, à M. le Préfet, et à M. le Ministre de l'éducation nationale :

« La Commission d'enquête, comprenant des délégués des deux syndicats de l'enseignement, après s'être rendue à Saint-Paul et avoir étudié impartialement les raisons invoquées par l'administration pour motiver le déplacement d'office de Freinet, les juge non fondées et demande aux Pouvoirs publics de revenir sur leur décision.

Elle déplore les procédés utilisés par l'administration pour dresser les instituteurs les uns contre les autres pour le plus grand profit des adversaires de l'école ».

Je crois que cette appréciation pleinement justifiée me dispense d'apporter ici plus longuement les arguments pour ma défense ».

Malgré la promesse faite à la délégation fédérale du 13 juillet de nommer — eu égard à l'état de santé de sa femme — Freinet dans un autre poste que Bar-sur-Loup, notre camarade n'a pas reçu satisfaction. Nous sommes, depuis longtemps, fixés sur la valeur d'une promesse de Ministre. Le fait valait cependant d'être signalé pour ouvrir les yeux des camarades qui pourraient encore avoir des illusions.

NOTES PÉDAGOGIQUES

Une journée Freinet, à Tours

Le S. E. d'Indre-et-Loire, appuyé par la section du S. N., a organisé à Tours, le 14 décembre dernier, une journée pédagogique destinée à défendre notre camarade Freinet et à faire connaître les nouvelles méthodes de l'imprimerie à l'école.

Malgré un froid extrêmement rigoureux cette manifestation de solidarité et de front unique a parfaitement réussi.

La journée comprenait une exposition de matériel très complète, une démonstration pratique avec élèves et une conférence « L'Enfant force sociale » faite par notre camarade Madame Lahy-Hollebecque, professeur à Paris.

De l'avis de notre camarade Davau qui, avec notre ami Tessier, furent les organisateurs de

l'exposition, celle-ci fut la plus belle et la plus complète que la C. E. L. ait jamais organisée. Toutes les activités étaient largement représentées : matériel d'imprimerie et d'illustration, fichiers, bibliothèque de travail, cinéma, Radio Phono, matériel de dessin, de calcul, lino gravés, mobilier portatif, brochures, revues, livres d'enfants... etc.

De nombreux collègues et parents examinèrent avec beaucoup d'intérêt notre exposition.

La démonstration pratique, sous la direction de notre ami Tessier fut suivie avec une grande attention par les visiteurs qui ne se lassaient pas d'admirer la virtuosité des jeunes élèves vigilants et soigneux dans l'impression de leurs jolis textes.

L'après-midi 150 à 200 personnes assistèrent à la conférence.

En présentant notre camarade Lahy-Hollebecque, le Président de séance, flétrit en termes énergiques l'attitude du gouvernement des gauches et en particulier de de Monzie, envers notre ami Freinet. Il adressa un appel prenant aux assistants pour les engager à soutenir moralement et pécuniairement l'œuvre dont Freinet est l'animateur et le guide.

Nous avons eu le plaisir de constater que cet appel fut entendu, puisque de nombreuses brochures furent vendues en même temps qu'étaient souscrits des abonnements à *La Gerbe* et à *L'Éducateur prolétarien*.

Madame Lahy Hollebecque, connue par son activité militante contre la guerre et le fascisme, captive l'attention de son auditoire par son grand talent de conférencière. Dans sa causerie, si vivante, si passionnante, elle fit revivre les vastes mouvements des foules enfantines d'autrefois en Pologne, Italie, France, et d'aujourd'hui, en évoquant le passé récent des milliers d'enfants russes abandonnés et maintenant sauvés grâce au gouvernement soviétique.

Elle situa, en passant, les méthodes d'éducation à la Montessori qui s'adressent surtout aux élites et dont le résultat le plus clair est d'extraire du prolétariat les sujets les mieux doués qui, sous l'influence de l'éducation bourgeoise, se retourneront plus tard contre leur classe.

L'éducation de masse que nous souhaitons et qui, seule, pourra élever tout un peuple et le diriger vers une culture plus vaste, est subordonnée au triomphe de la révolution prolétarienne qui permettra, en donnant le pouvoir aux travailleurs, de leur assurer également la possibilité d'une culture vraiment humaine.

Les applaudissements ne furent pas ménagés à notre camarade que nous tenons à remercier ici,

pour le dévouement et la générosité avec lesquels elle répondit à notre appel, assurant ainsi la réussite de notre manifestation.

Malgré quelques obstacles assez sérieux, notre journée fut un succès. Les efforts de ceux qui en furent les animateurs ont été récompensés. C'est un encouragement à recommencer.

Nous y pensons.

F. H.

Freinet et l'École émancipée

L'École émancipée ne pouvait se désintéresser de la célébration du centenaire de Freinet : c'est dans nos colonnes que Freinet a commencé à s'interroger publiquement sur son métier d'enseignant et c'est essentiellement par notre revue qu'il a pu créer les conditions d'émergence de son mouvement ; d'autre part, nombre de nos camarades ont partagé son militantisme pédagogique et bien d'autres ont continué et continuent encore à évoluer dans son sillage. Au point que, même si la pensée de l'"École moderne" n'a jamais été la pensée pédagogique officielle de notre mouvance syndicale, une certaine confusion a pu quelquefois exister entre "École moderne" et "École émancipée".

C'est au lendemain de la guerre de 14-18 au cours de laquelle il a été gravement blessé, que Célestin Freinet, nouvellement nommé dans la petite école rurale de Bar-sur-Loup, commence sa collaboration à l'EE, la revue pédagogique de la Fédération des maîtres de l'Enseignement laïc, fondée en 1910. Ne se contentant pas de rêver d'émancipation et de justice sociale mais voulant œuvrer là où il se trouve à l'avènement d'un monde meilleur, ce jeune instituteur de 23 ans se sent révolutionnaire. Toutefois, dès octobre 1920, rendant compte du congrès national de la Fédération, où les délégués s'étaient posés, selon lui, "en syndicalistes révolutionnaires, mais jamais en instituteurs révolutionnaires", il proclame que "sans la révolution de l'école, la révolution politique et économique ne sera qu'éphémère". Sans négliger l'action politique et sociale - il s'est syndiqué dès le début de sa carrière et adhéra au PCF en 1926 pour ne le quitter que vers 1950, sous les feux croisés des staliniens - il fera de la "modernisation" de l'école au service de l'enfant sa priorité, non sans un certain idéalisme (que lui reprocheront d'ailleurs durement ses camarades communistes). (1)

C'est dans notre numéro du 8 nov. 1925 qu'il présente sa démarche d'imprimerie à l'école initiée l'année précédente. Sa collaboration régulière à l'EE (en même temps qu'à Clarté, le journal du communiste H. Barbusse) lui permettra de faire partager ses enthousiasmes, ses découvertes mais aussi ses doutes et ses interrogations (2). Cependant, sa solidarité avec les Staliniens de la Fédération, sa paradoxale admiration pour l'enseignement soviétique (3), le développement parallèle de son mouvement qui conduit en août 1928 à la création de la Coopérative de l'Enseignement Laïc (CEL), avec ses publications spécifiques, et un militantisme pédagogique ne se confondant plus avec le militantisme syndical, suscitent réserves et critiques dans la Fédération unitaire et dans l'EE, ce qui aboutira, à partir de 1936, au découplage du congrès de la CEL d'avec celui de la Fédération. Désormais, chacun suivra sa propre voie.

Jean MOUROT □

11 à 26 DOSSIER FREINET

- I Freinet et l'EE
Hommage à l'éducateur prolétarien
- III Pour l'école du peuple
- VI Freinet, un éducateur dans le siècle
- VII Freinet et la guerre d'Algérie (inédit)
- VIII Freinet et la coopération
- X La pédagogie Freinet dans le Secondaire
- XI La campagne pour les 25 élèves/classe
- XII De l'imprimerie à la télématique
- XIII Un exemple de travail en réseau

• Dossier coordonné par Philippe GENESTE

(1) "Libérons-nous de tous les dogmes : faisons l'école pour l'enfant. Eduquons-les en pensant, non que nous faisons des capitalistes ou des communistes, mais en nous persuadant bien que ces enfants (...), nous avons la charge d'en faire des hommes et non des citoyens, des hommes ayant soif d'amour et de liberté et qui emploieront tous leurs efforts à se libérer."

(2) Partisan de l'élimination de l'histoire comme discipline scolaire dans le premier degré, il s'oppose en 1924 à Dommanget quand on décide l'édition du manuel de la Fédération.

(3) Cf Volo, in l'EE n°10 du 5 fév. 90