

LES FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES DES TECHNIQUES FREINET

TECHNIQUES DE VIE



MENSUEL

29

Mars 1964

SOMMAIRE

1	La vie internationale de notre mouvement	<i>C. Freinet</i>
8	Les maladies scolaires	<i>C. Freinet</i>
11	Considérations sur l'hygiène mentale de l'enfant	<i>Colette Hovasse</i>
21	Pédagogie idéale et techniques	<i>C. Freinet</i>
25	La santé de l'enfant	<i>Elise Freinet</i>

Comité de Patronage

† M. Ad. FERRIÈRE

M. R. DOTRENS, Genève

M. CROS, Directeur de l'Institut Pédagogique National

M. HART, Ministre de l'Éducation de la République de Cuba

M. CHAGOT, Sous-Directeur de l'Institut Pédagogique National

M. BLOCH, Professeur à la Faculté des Lettres de Caen

M. MUCCHIELLI, Professeur de psychologie à la Faculté de Rennes

M. NEEL, Professeur à la Faculté des Sciences de Grenoble

M. MAUCO, Directeur du Centre psycho-pédagogique Claude Bernard, à Paris

M. DELCHET, Directeur du Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université de Lyon

M. UEBERSCHLAG, Inspecteur primaire à la Réunion

M. GOAVEC, Inspecteur primaire à Rabat (Maroc)

M. JOUBREL, Délégué général de l'A. N^o des Educateurs de Jeunes Inadaptés

M. BARBOTEU, Inspecteur départemental de la Jeunesse et des Sports

Dr FRIEDEMANN, Directeur de l'Institut d'Hygiène mentale de Bienne (Suisse)

M. ISCHER, Directeur des Études pédagogiques à Neuchâtel (Suisse)

M. BARBIER, Directeur des Activités culturelles de l'Union Suisse des Coopératives (Membre de la Commission Suisse pour l'UNESCO)

M. MEYLAN, Professeur honoraire de pédagogie de l'Université de Lausanne (Suisse)

M. GUÉNIAT, Directeur de l'E.N. des Instituteurs du Jura à Porrentruy (Suisse)

M. BAUDOUIN, Directeur de l'Institut International de Psychagogie de Genève

M. ROLLER, Directeur de l'Institut des Sciences de l'Éducation à Genève

M. SPANOGHE, Inspecteur Principal de l'Enseignement en Belgique, Président de l'Éducation Populaire

M. LAPORTA, Directeur de l'École Pestalozzi, à Florence (Italie)

M. VISALBERGHI, Professeur de pédagogie à l'Université de Milan (Italie)

M. MAERTZ, Attaché au Ministère de l'Éducation Nationale, G.-D. Luxembourg

M. KRNETA, Conseiller à l'Institut Yougoslave de Recherches Pédagogiques

M. CHABAANE, Inspecteur primaire au Secrétariat d'État de l'Éducation Nationale de Tunisie

M^{me} SEMENOWICZ, Membre de l'Institut National de Pédagogie Spéciale, Varsovie (Pologne)

Comité de Rédaction

M^{mes} Elise FREINET, Madeleine PORQUET.

MM. CHAUCHARD, C. COMBET, G. JAEGLY, J. VUILLET, C. FREINET, P. LE BOHEC, M.-E. BERTRAND, P. DELBASTY.

La vie internationale de notre mouvement

par C. Freinet

Dans une circulaire que nous avons adressée non seulement à nos groupes, mais aussi à nos correspondants étrangers, nous nous appliquons à faire le point de la situation actuelle de la FIMEM et à chercher les solutions possibles pour une meilleure cohésion, condition d'une plus grande efficience.

Nous rappelons d'abord que nous ne sommes pas une organisation ordinaire, avec une bureaucratie structurée qui, pour faire vivre cette bureaucratie s'affilierait à d'autres bureaucraties dont elle attendrait fonds et subsides. Nous sommes une vaste entreprise de travail et de recherches pédagogiques. Nous ne sommes qu'accessoirement intéressés, de ce fait par les bureaux et les associations qui n'existent trop souvent que sur le papier. Ce que nous voulons, ce sont, dans tous les pays, des groupes actifs qui cherchent avec nous la diffusion d'une pédagogie qui a montré, en France et dans certains pays voisins, tout ce qu'elle pouvait apporter au progrès de l'éducation pour les grandes masses d'enfants au peuple.

Nous insistons sur ce point parce que nous savons par expérience que notre pédagogie ne se construit pas par des discours si éloquents soient-ils, mais par l'action novatrice dans les classes mêmes. A un bureau théoricien produisant et diffusant articles et revues nous préférons l'organisation à la base de groupes de travail de 3, 5, 20 camarades, qui travaillent effectivement dans leurs classes, qui, sans verbiage inutile, confrontent leurs réalisations. Parce que c'est à ces réalisations pratiques, à ces formes nouvelles de la vie de nos classes, que s'intéressent les éducateurs inquiets. C'est par eux que se fait et se fera le progrès que nous souhaitons et que pourront aider puissamment alors les théoriciens sensibles aux nouvelles formes pédagogiques révélées dans nos classes.

Le difficile en l'occurrence est de maintenir la liaison entre ces travailleurs afin de sauvegarder une certaine pureté de la ligne pédagogique, sans laquelle les expériences elles-mêmes se pervertissent pour se détériorer ensuite dans des formes à peine atténuées de scolastique.

Nous n'avons pas d'argent pour assurer un organe multilingue de recherches et de confrontations, de sorte que, bien souvent, nos adhérents individuels dans les divers pays se découragent d'être seuls à l'avant-garde et n'obtiennent pas des résultats suffisants pour assurer nos techniques. Faute d'argent aussi, il ne nous est pas toujours possible d'organiser dans les divers pays les stages d'initiation qui seraient indispensables. Pourtant, le moment est éminemment favorable. Partout les problèmes éducatifs imposent leur urgence. Partout on est à la recherche de méthodes valables. Or, et nous pouvons le dire avec quelque fierté, il n'y a actuellement, dans aucun pays, aucune autre pédagogie que la nôtre, psychologiquement et socialement cohérente, possédant son matériel et ses techniques appropriées, susceptibles de répondre avec efficacité aux grands impératifs éducatifs de notre époque.

Nous pouvons promouvoir internationalement cette pédagogie. En attendant d'avoir un jour et les fonds et l'organisation pour la publication de cette revue plurilingue qui nous serait indispensable, nous nous appliquons d'organiser, dans les divers pays du monde, des groupes de travailleurs : instituteurs, professeurs, étudiants, psychologues, qui, en accord avec notre centre étudieraient et expérimenteraient notre pédagogie.

Nous donnerons comme exemple typique de réussite dans ce sens notre groupe du Canada.

Il y a 7 ou 8 ans, nous n'avions rien au Canada, comme nous n'avons rien aux USA voisins. Nous sommes servis au

Canada évidemment par la communauté de langue, mais ce problème de la langue ne serait pas toujours insurmontable.

Il y a quelques années M^{me} Noël vient faire un stage dans notre Ecole Freinet. Sur la base de notre pédagogie elle fonde ensuite à Québec une école travaillant selon nos techniques et dont le succès flagrant amène l'augmentation incessante du nombre des classes. Désormais, éducateurs et parents — et ils sont nombreux — qui ont conscience de l'urgence des graves problèmes pédagogiques vont visiter l'École Noël, y font des stages. Peu à peu, d'autres écoles se fondent. La presse, la télévision, s'intéressent à cette réussite et actuellement notre pédagogie, très connue au Canada y bénéficie d'un développement sûr qui nous vaut de grandes satisfactions.

C'est dans ce sens que nous invitons nos amis un peu partout à expérimenter, à se rencontrer et à œuvrer en liaison permanente avec notre centre international.

Nous allons, en attendant, demander à nouveau à l'UNESCO de nous aider pour l'édition de notre revue internationale qui pourrait bien être notre premier objectif pour l'année qui vient.

Nous passons alors en revue la situation actuelle de notre mouvement en Italie et surtout à Aoste, Milan et Turin ; en Suisse, où de nombreux camarades participeront à notre Congrès tout proche ; en Allemagne de l'est, où se développe un mouvement intéressant qu'il nous faudra essayer de regrouper ; en Belgique, où le travail se poursuit à la satisfaction de tous ; en Pologne ; en Yougoslavie ; en Afrique du Nord après le beau stage d'Oran ; à Madagascar où une large expérience d'enseignement par les bandes enseignantes va être tenté par M. Victor Andrianasy, Directeur du 1^{er} degré, qui, après avoir participé au Congrès d'Oran a fait un stage de quelques semaines à l'École Freinet. En Amérique latine où

nos techniques sont certes employées, mais où serait nécessaire un regroupement de tous ceux qui s'essaient à notre pédagogie.

Rien encore à notre grand regret en Grande-Bretagne et aux USA.

Et voici la conclusion de notre appel.

En somme ce tour du monde est réconfortant, comme est réconfortant le fait que nous avons l'an dernier, à la séance internationale de notre Congrès :

— 17 nations représentées ;

— 28 nations qui avaient envoyé messages et salutations.

Normalement, ces nombres devraient être en croissance cette année.

Nous avons prévu de multiplier encore cette année les séances spéciales du Congrès qui seront consacrées à notre FIMEM et au cours desquelles nous tâcherons de promouvoir notre activité internationale.

En définitive, et pour nous résumer, nous dirons :

1^o. - Il faut dès maintenant étudier la constitution dans le cadre de la FIMEM :

— du Bureau français existant pour la France, la Belgique, la Suisse, le Luxembourg ;

— du Bureau international d'Aoste, déjà existant avec surtout comme rayon d'action : l'Italie du Nord et Aoste ;

— du Bureau Allemand (à organiser) Allemagne de l'ouest, RDA, Hollande, Autriche, Hongrie ;

— du Bureau Panafricain, déjà existant ;

— d'un Bureau d'Amérique latine.

Il nous sera plus facile alors d'établir les relations entre ces bureaux.

2^o. - Quelles propositions ou suggestions pourriez-vous faire pour l'édition d'une revue plurilingue paraissant tous les deux mois ? (il nous serait possible actuellement d'assurer la parution en italien, allemand et français).

3^o. - Le thème central de notre Congrès a été cette année :

Les maladies scolaires avec toutes les tares traditionnelles dont elles sont la conséquence.

Vous avez lu dans nos publications (*Educateur* et *Techniques de Vie*) ce que nous en disons. La discussion continue.

Nous serions heureux d'avoir votre opinion sur la situation de vos pays sur ce problème.

4^o. - Nous avons reçu à notre Congrès de nombreux délégués et également des messages de tous les horizons.

Nous sommes toujours très sensibles à ces marques de sympathie et nous vous en remercions.

Mais le travail international — et national aussi — n'est intéressant pour nous que s'il se développe dans le cadre de notre pédagogie.

Ce n'est nullement par amour-propre d'auteur que nous tenons tellement à la pureté de nos principes. C'est que nous sommes persuadés — et l'expérience nous en apporte la preuve — qu'il y a un danger, mortel pour nous, à laisser s'en écarter les éducateurs qui se réclament plus ou moins de notre mouvement, ou qui prétendent l'aménager en y introduisant des aménagements pour mieux l'adapter à leur milieu et aux circonstances contemporaines, ce qui a pour résultat d'en fausser l'esprit et d'en limiter l'efficacité. Nous avons dû, l'an dernier et il y a deux ans, faire un gros effort de redressement et pas sans remous parfois désagréables. Nous avons cette année, tenté un plus gros rendement de culture avec nos stages, l'action de nos groupes régionaux, nos cours par correspondance,

notre chronique de l'ICEM. Cet effort s'est répercuté favorablement à l'étranger. Il nous faut le continuer et l'intensifier encore dans les années à venir de manière à réaliser un grand mouvement plus homogène et plus efficient.

Cette nécessité m'incite à examiner aujourd'hui, à la veille du Congrès, quelques-uns des points délicats, qui surgissent à l'étranger, comme ça et là en France quelquefois.

Pour l'étranger, nous parlerons plus spécialement de l'Italie où nous avons naguère un mouvement 100% Ecole Moderne qu'orientaient Tamagnini et quelques-uns de nos bons vieux camarades.

Divers événements, dont il nous est parfois difficile de parler, vus de l'extérieur, ont fait que le mouvement italien s'est affaibli, l'on pourrait même dire, s'est dégradé.

Le MCE se préoccupe certes de cette situation peu rassurante, mais je crains qu'il ne cherche pas dans un sens favorable de réelle compréhension et de souci d'unité.

C'est ce que nous laisse craindre un article de Raffaele Laporta, paru dans la revue du mouvement *Cooperazione Educativa* n° 1.

D'après l'auteur, ce que nous aurions apporté de nouveau à la pédagogie c'est la coopération : entre maîtres, entre élèves. Ce que dit Laporta n'est pas faux : « *Jamais dans l'histoire de l'éducation et de la pédagogie on n'avait vu un pareil phénomène : des gens qui croient, de par leur simple bon sens, qu'enseigner est un échange de rapports humains comme tous les autres, et qui a besoin lui aussi de situations et d'instruments humains, comme toutes les situations dans lesquelles vivent les hommes et les enfants ; des gens qui se mettent à chercher ou à construire des outils avec l'unique préoccupation d'offrir aux enfants ce dont ils ont effectivement besoin : travail manuel, possibilité de communiquer leurs sentiments, leurs souvenirs,*

leurs impressions, leurs idées, de les fixer sur le papier, de les valoriser en les multipliant, de les transmettre au loin, de partager des idées et des sentiments avec d'autres enfants... »

Tout ce que dit Laporta sur ce thème est excellent et vaudrait d'être cité ici tout au long. Et pourtant, j'apporterai une crainte et une réserve.

A entendre Laporta, les éducateurs pourront penser qu'on s'engage chez nous par la coopération à tous les degrés et que cela suffit pour rénover l'Ecole et la pédagogie.

Il ne suffit pas de dire : *Coopérez!* pour résoudre ce problème délicat de la modernisation de l'enseignement. On coopère pour réaliser un certain travail, mais le succès de cette coopération dépend en définitive de la valeur technique, sociale et humaine que les individus attachent au but de cette coopération. Vous pouvez dire aux instituteurs : *Coopérez!* ils n'iront pas loin dans leurs efforts et le succès si le travail que vous leur offrez n'est pas, pour eux, non seulement utile mais enthousiasmant. Vous ne ferez pas collaborer les enfants pour résoudre des problèmes scolaires, ou du moins le profit n'en sera que relatif.

La coopération n'est pour nous que la forme d'action que nous avons choisie parce que nous la croyons humaine et efficiente, mais l'essentiel de notre pédagogie n'est pas là : *elle est dans la reconsidération profonde des outils et des techniques de travail.* Si vous ne réalisez pas ce premier pas, vous modifierez la forme peut-être de l'Ecole, mais nullement sa nature et son esprit. La dialectique la plus élémentaire prouve en effet que c'est l'irruption de techniques nouvelles dans un milieu donné qui modifie et le comportement et l'esprit des hommes.

Laporta déduit de cette définition coopérative de notre pédagogie qu'il a, de par son expérience, des observations à faire, des aménagements à apporter.

Et il le fait, non en fonction des éléments essentiels de notre pédagogie, mais seulement sous l'angle coopération des adultes au sens des milieux divers où ils sont appelés à vivre et à lutter.

Et il cite le cas de *Scuola e Città*, la revue qu'il dirige, qui, « de par sa nature, n'a pas une ligne pédagogique uniforme dans ses classes ou dans ses groupes d'activité ».

« La pédagogie que l'on y élabore est très variée, de formes presque exclusivement intuitives, qui dénoncent de lointaines origines idéalistes dont les procédés sont inspirés par les mouvements de pédagogie populaire (CEMEA-MCE). Cette situation est associée à un échange intense et organisé d'expériences, vu non seulement sur le plan de la critique pédagogique, mais très souvent sur celui de la nécessité d'organisation d'une communauté scolaire gouvernée à travers la formation d'une volonté collective de tout le corps enseignant.

Aussi difficile que soit de temps en temps la formation de cette volonté, aussi encombrante que soit parfois la présence en son sein de certaines personnalités, dont la mienne, il n'en reste pas moins le fait que ce contact met les collègues qui pratiquent les techniques Freinet et l'esprit coopératif correspondant, à l'épreuve de la collaboration à des œuvres dont l'origine est parfois étrangère à ces techniques.

Par exemple, il n'est pas besoin de correspondance ni d'imprimerie pour sentir la nécessité de collaboration dans l'organisation d'une fête scolaire en commun. La formation quotidienne de groupes interclasse réalise une osmose des intérêts et une consolidation des rapports personnels entre les classes, indépendants du travail de ces classes dans la mesure où ce sont les groupes eux-mêmes avec leurs dynamismes autonomes, qui proposent et développent leurs propres plans de travail.

La coopération existe évidemment. Elle est même encore une fois, recherchée et

créée sciemment, mais elle naît de l'effort d'organisation d'une communauté plus ample que la classe, dans laquelle, la classe, même organisée coopérativement, perd sa physiologie prépondérante pour devenir un sous-groupe, pour le temps du moins où le grand groupe école assure effectivement dans la conscience des enfants, la valeur d'une exigence dominante.

Au niveau des élèves, comme au niveau des enseignants, la coopération, de cette manière, ne se présente plus comme le fruit, et en même temps le moule des Techniques Freinet, mais elle évolue dans un cercle plus large. Elle prouve son caractère essentiel au-delà de toute technique et elle pose la question de l'adaptation de ce que l'on peut appeler les techniques de vie de la classe aux situations qui naissent de la vie de l'école. Il n'est pas question de diminuer la valeur intrinsèque et formative des techniques, mais plutôt d'examiner si elles sont adaptées et suffisantes à motiver la vie d'une communauté scolaire supérieure à la classe.

Le fait même qu'elles soient nées de la nécessité de sortir de l'isolement et de lier entre elles des classes éloignées, demande qu'elles soient repensées et qu'elles en ressortent différemment organisées et à de nouvelles dimensions. Pour reprendre des exemples déjà cités, l'imprimerie de la classe doit être réétudiée en fonction de l'imprimerie qui tuera le journal de la communauté scolaire. La correspondance avec des camarades lointains doit être psychologiquement soutenue selon des procédés nouveaux, si elle doit, comme elle le devrait, pouvoir faire face à la concurrence du complexe des intérêts déterminés par les rapports de chaque classe avec toute autre classe, par les rencontres possibles de tous les enfants d'une école et ainsi de suite... (la recherche, les services sociaux d'intérêt commun, l'organisation sociale sont autant de thèmes à approfondir. Même l'Ecole Freinet de Vence devrait être réétudiée dans son aspect « global » comme

contribution au développement d'une pédagogie d'école, au-delà d'une pédagogie de la classe).

Au niveau des élèves, donc, l'étude d'une unité-école au-delà de la classe. Au niveau des enseignants, l'étude d'une dynamique à travers laquelle un dialogue fructueux peut s'établir entre les adhérents de la Pédagogie Freinet et les autres.

Mais dans une communauté scolaire les structures communautaires fondées sur la collaboration de tous les enseignants contraignent à resserrer les rythmes du dialogue. Une règle de vie communautaire peut être trouvée (comme c'est le cas pour Scuola e Città), mais je doute qu'elle favorise le progrès selon une ligne éducative centrée sur la pratique globale des Techniques Freinet actuelles : tout d'abord les exigences de la vie communautaire enfantine — comme on l'a vu — demandent à être repensées ; deuxièmement la nécessité d'établir un accord au moins sur certains principes fondamentaux, fait que l'on s'achemine vers la recherche d'un plus petit commun dénominateur entre les différentes méthodes. De cette façon on peut être amené à affirmer par exemple, comme je l'ai fait plus haut, que le principe de la coopération est l'élément essentiel du mouvement Freinet ; mais l'on peut s'arrêter là, convaincus d'avoir pris le meilleur de Freinet. Pourtant la pédagogie de l'Ecole Moderne peut-elle se contenter de cela ? J'en doute fort.

Le fait est que les Techniques Freinet actuelles, mises à l'épreuve d'intelligences et de talents pédagogiques expérimentés dans des situations communautaires, ne démontrent pas inévitablement jusqu'à ce jour, leur caractère essentiel ; ce qui est sans aucun doute un problème d'importance, si la communauté école doit être l'objectif de la transformation pédagogique ».

Et voilà escamotée toute la Pédagogie Freinet, dont on ne retient que le souci coopératif, ce qui ira se noyer avec d'autres méthodes — nous voudrions bien savoir

lesquelles — dans un modus vivendi de classes qui, n'ayant pas fait leur propre révolution pédagogique, ne sauraient aboutir qu'à des modifications techniques aléatoires et sans portée profonde.

Nous sommes absolument contre une telle conception de la pédagogie moderne. C'est à la base qu'il faut transformer la pédagogie, dans le travail scolaire lui-même qui transformera à son tour les conditions de vie de la classe et du milieu. Ce n'est pas avec des classes enfermées dans la scolastique que vous ferez un groupe vivant et progressiste. Et nous voyons mal notre Ecole Freinet reconsidérer dans son aspect global, pour devenir élément d'un ensemble pédagogique inconsistent et sans orientation, alors qu'en tant qu'école expérimentale elle a tant à découvrir, à reconsidérer, et à promouvoir de pratiques pédagogiquement et humainement progressistes ! Ce rôle même d'école expérimentale ne la lie-t-il pas au vaste ensemble de nos milliers d'écoles modernes qui à leur tour l'enrichissent d'expériences identiques vécues dans des milieux différents.

A y réfléchir, l'on se demande où veut aboutir Laporta ou du moins on redoute de le comprendre...

La coopération elle-même ne s'enseigne pas par des mots, au niveau d'un groupe. Elle est d'abord nouvelle forme de vie scolaire et sociale. Nous prétendons apporter cette nécessaire construction par nos techniques, dans lesquelles l'imprimerie joue son rôle essentiel. Et si la communauté-école doit être — surtout au niveau de l'Ecole moyenne — l'objectif de la transformation pédagogique, nous pouvons dire avec certitude qu'elle sera un échec si elle n'est pas la synthèse de la nouvelle vie des classes.

Nous avons cité un peu longuement cette étude de Laporta parce que nous croyons qu'elle est l'expression actuelle des dirigeants italiens et qu'elle explique,

et croit justifier une erreur de comportement qui risque de mener le MCE à sa perte, à sa liquidation.

Tous les dirigeants d'association en sont là : ils se persuadent que leur science, que leurs connaissances, que leur revue, peuvent faire à leurs membres l'économie de leur tâtonnement expérimental de base et qu'il leur suffira de les encadrer dans une mécanique bien montée de l'extérieur, théoriquement justifiée, pour que la masse suive. Ce n'est là qu'une illusion : la masse ne suit jamais les innovations à la petite semaine. Le travail renouvelé dans nos classes est la condition sine qua non d'un renouvellement dans les groupes. Et il nous faut toujours revenir à nos vieux principes, dans nos classes comme dans notre mouvement. Il ne sert à rien de faire des discours s'il n'y a à la base l'expérience vivante avec des outils de rendement. C'est pour l'avoir oublié que le MCE est dans une difficile impasse et que se font jour les pédagogies « intuitives ».

Laporta pose la question : « *Si celui qui entre aujourd'hui dans l'horizon des Techniques Freinet doit refaire tout le chemin des premiers adhérents ou s'il peut partir d'une étape ou s'il peut partir à une étape à laquelle les anciens ont déjà abouti.* »

Si nous étions parvenus à désintoxiquer les jeunes qui prennent aujourd'hui la relève ; si on les avait éduqués eux-mêmes à une compréhension réelle de nos techniques, alors oui, ils pourraient partir d'une étape pour laquelle nous

avons nous-mêmes beaucoup peiné. Comme, malheureusement, cette étape est fonction des possibilités de chacun et qu'il y a donc une infinité d'étapes, comme il en va dans toutes les créations humaines pratiques, intellectuelles, artistiques ou scientifiques, il va de soi que chaque individu marche à son pas. Mais il brûle les étapes grâce à l'expérience des camarades qui dans les groupes départementaux, dans les circuits d'échanges d'expérience sur le plan national, accélèrent la formation du nouveau maître. Il est un peu gênant de constater que Laporta se tait sur des réalités aussi essentielles et qui détruisent du coup ses petites conceptions sur le papier.

Mais pourquoi épiloguer ? S'il existe un grand mouvement national et international d'Ecole Moderne, qui contre vents et marées va s'amplifiant c'est sans doute qu'il n'est pas simple utopie ou pratique retardataire. Certes tout ne s'est pas fait tout seul.

Nous avons avancé dans le noir maquis des erreurs, des obstacles et des malveillances, mais nous avons aujourd'hui déblayé bien des broussailles, tracé des sentiers et même des chemins très sûrs. Si même ils partent de l'orée du bois, les nouveaux venus pourront avancer à une vitesse accélérée avec moins de peine, avec moins de risques de s'égarer parce qu'ils entrevoient déjà, à travers les branches, le ciel bleu de l'avenir.

Les grands esprits feront mieux !
C. F.



Les maladies scolaires

par C. Freinet

Tel est en définitive le thème du Congrès d'Annecy outre les diverses études que nous avons publiées dans L'Éducateur et dans Techniques de Vie, nous sortons ce mois-ci un numéro de la Bibliothèque de l'École Moderne consacré à ce thème et qui servira de rapport pour le Congrès.

Sur ce thème, nous avons une opinion très optimiste, trop optimiste à mon avis du camarade Goupil, de la Mayenne, qui nous écrit :

« L'École traditionnelle telle qu'elle était il y a seulement dix ans est, grâce à tes efforts, en voie de disparition. Bien sûr, il existe encore nombre d'écoles où, pour faire taire les élèves on leur bourre la bouche de coton hydrophile et on « scotche », et où, pour qu'on se le tienne pour dit, et pour que la punition soit un exemple, on expose le fautif à la vue de tous (le pilori du Moyen Age ne faisait pas mieux). Bien sûr, la mode du piquet, du cahier accroché dans le dos, de la pelote et de toutes les punitions humiliantes, n'a pas encore entièrement disparu, mais des progrès sont accompli, même s'il nous faut continuer à dénoncer les pratiques dégradantes et abêtissantes.

Certaines classes traditionnelles sont actuellement tellement proches de nous que lors de ma dernière visite à l'E.N. de filles, lorsque je parlais du texte libre, du dessin libre et des enquêtes on me répondit que les classes traditionnelles aussi utilisaient ces techniques, et qu'elles obtenaient également des œuvres d'art et des poèmes.

Cette évolution de l'École traditionnelle mérite notre attention et doit nous amener à nuancer nos jugements. Dans le dernier *Éducateur*, un camarade I.P. a bien posé le problème en opposant la routine à l'esprit d'inquiétude et de recherche. Les traditions paraissent heureusement ébranlées ».

C'est parce que va croissant le nombre des éducateurs qui s'essaient à nos techniques que nous sommes actuellement, nous aussi, optimistes.

Il suffit qu'un camarade fasse un pas dans notre sens pour qu'il nous soit sympathique. S'il fait ce pas, c'est qu'il est inquiet, qu'il n'est pas fier du travail qu'il fait, qu'il cherche autre chose. Nos techniques le satisferont-ils à ce premier stade ou bien retournera-t-il découragé à sa passivité première? Cela dépend un peu de nous.

Je me rends compte par les cours par correspondance que les nouveaux venus sont dangereusement complexés, pour employer un mot à la mode. Ils sont comme des enfants à qui on n'a laissé faire aucune expérience et qui ne savent rien entreprendre : « *Jamais je ne saurais faire le texte libre comme X... Je me sens peu apte d'exploiter un texte libre... Je suis incapable de faire du calcul vivant. Je n'ai pas d'idées... Je ne comprends rien au dessin...* »

Nous les rassurons en leur disant que nous sommes tous passés par ce stade et que ce n'est qu'à force de travail et d'expérience que nous avons pris de l'assurance. Je leur dis notamment que rares sont les camarades qui exploitent profondément le texte libre, encore plus rares ceux qui font en permanence du calcul vivant et que, à l'Ecole Freinet, nous bâtissons une pédagogie à la mesure de nos camarades, que tout éducateur peut aborder sans risques graves.

En ce qui concerne les punitions, si celles qui nous scandalisent restent malgré tout accidentelles parce qu'elles sont le fait de malades, la masse des écoles est encore obligée d'avoir recours aux punitions pour obtenir l'indispensable discipline. Et il en sera obligatoirement ainsi tant qu'on n'aura pas réorganisé le travail de nos classes.

Vous ne pouvez pas échapper au

dilemme : ou école de travail ou punitions. Réjouissons-nous que l'Ecole du travail gagne sérieusement du terrain.

Mais j'en reviens au thème actuel du Congrès : *Pour une Pédagogie efficiente.*

Cette notion d'efficience demande à être précisée. Pour prouver l'efficience il n'est guère à notre époque que des chiffres. Il nous faudra pouvoir mesurer ou du moins contrôler ; mais là je vois le moment où nous devons nous définir d'une façon extrêmement précise, car si l'on doit contrôler il faut savoir ce qu'on contrôlera. En ce qui concerne les disciplines reconnues comme scolaires où la tradition s'exercera avec plus ou moins de bonheur, pas de difficulté : le calcul, la grammaire, le vocabulaire, l'histoire, la géographie et les sciences, tout cela est mesurable en ce qui concerne les connaissances qu'on en a acquises. Mais est-ce bien dans l'acquisition de ces connaissances que réside l'essentiel de notre pédagogie. Il nous faut préciser la finalité de notre œuvre éducatrice. L'esprit va devoir s'affirmer face aux techniques. J'en suis personnellement extrêmement heureux. Mais comment prouver l'efficience d'une pédagogie qui vise au développement de la personnalité à la pratique de la liberté, pour une éducation civique vraie? Pourra-t-on mesurer le développement de la personnalité, en le comparant à ce qu'il serait par d'autres techniques? Qui se sent de taille à mesurer le développement des aptitudes à la liberté, pour ne prendre qu'un exemple? La véritable efficience d'une pédagogie se mesure-t-elle? Et telle pédagogie qui paraît extrêmement efficiente pour l'un ne peut-elle pas paraître totalement néfaste à un autre?

Tout ce qui importe avant tout est la formation de l'homme et même si le reste paraît y perdre, il nous faudra montrer tout ce qu'il y gagne dans le fond.

Cela m'amène à penser que les fiches que nous faisons paraître ne devraient pas seulement montrer « comment je travaille dans ma classe », mais également « pourquoi je travaille ainsi dans ma classe », précisant de cette manière le but profond que vise à atteindre la forme du travail proposé. L'esprit prendrait ainsi sa place dans les techniques. A une époque où la pédagogie traditionnelle se transforme et où nos techniques se généralisent cette invitation à la réflexion à la fois pédagogique et philosophique me paraît plus qu'urgente.

Pour fixer les idées disons par exemple que l'on mettrait au-dessus de « Histoire de l'état et des gouvernements » (*Educ.* n° 10). *But* : amener l'enfant par des comparaisons successives :

1°. A réfléchir sur l'importance de la forme du gouvernement sur la vie du peuple ;

2°. Comparer avec les formes actuelles du gouvernement ;

3°. A l'inviter pour le moment où il sera un homme à prendre une part active aux manifestations politiques et ainsi développer son sens civique.

4°. Par la forme du travail employé inciter l'enfant à des recherches personnelles.

Cette question de *mesures*, par tests ou examens est si délicate que nous n'avons pas pu nous y engager cette année malgré l'extrême urgence des problèmes.

En France, ce sont les examens qui réglementent les programmes et même les manuels n'en étant que les guides de préparation.

C'est, en effet un problème excessivement complexe auquel nous voudrions nous attaquer l'an prochain et qui demande quelques discussions préalables pour préciser les conditions de recherche et pour trouver les ouvriers.

C. F.



Considérations sur l'hygiène mentale de l'enfant

par **Colette Hovasse**

Licenciée en droit
Assistante Sociale auprès des Tribunaux
de Casablanca
Animatrice d'Écoles de parents

Il est certain que la vulgarisation parfois inconsidérée des récentes découvertes de la psychologie des profondeurs, leur interprétation superficielle et quelquefois faussée ont pour conséquence de troubler bien souvent les parents dans leur attitude d'éducateurs.

Nous avons tous les jours l'occasion de le constater.

S'ils n'osent plus se référer aux critères utilisés par leurs propres parents, ils craignent plus encore, et c'est plus grave, de suivre leur instinct ou la conduite souvent dictée par le plus élémentaire bon sens.

La peur de donner à leurs enfants ces fameux « complexes » (dont tout le monde parle sans avoir la moindre notion du vrai sens de ce mot), les amène à craindre de leur manifester de l'autorité ; on assiste alors à une véritable démission des parents, souvent causée par leur angoisse à l'idée de mal faire et leur manque de confiance en eux.

Pour nos parents, le sens éducatif était inné et rares étaient ceux qui se posaient des problèmes. De nos jours, passant au contraire d'un extrême à l'autre, on aurait tendance à créer des problèmes là où il n'y en a pas et à compliquer les choses là où un peu de bon sens et d'équilibre dans le jugement, une juste notion de l'amour les ramèneraient à leurs vraies proportions.

Nous allons voir que l'hygiène mentale de l'enfant se ramène en définitive à des principes bien simples et réalistes, mais qui demandent à être assimilés et vécus plutôt qu'à l'application difficile et angoissante de notions aussi intellectuelles que dispersées.

I. Le nourrisson

La vie affective du nourrisson a été l'une des grandes découvertes de notre siècle et l'hygiène mentale qui le concerne va être commandée d'une part, par l'observation des faits à la lumière des grandes découvertes de la psychologie moderne, et d'autre part par la connaissance des besoins affectifs de ce petit être auquel jusqu'ici on n'attribuait qu'une vie physique et végétative.

1. - Observation des faits

Les psychanalystes, en effet ont montré que la sensibilité de l'enfant existe dès sa naissance et enregistre dès la petite enfance, dans son inconscient tous les traumatismes émotionnels qui s'y impriment sous forme de plaies dont les cicatrices sont graves pour la vie affective de l'adulte.

De la même façon, on a découvert que la vie du tout petit enfant est très riche en changements importants et dramatiques qui modifient parfois de fond en comble ses habitudes et sa sécurité : la naissance, le sevrage, la naissance d'un frère ou d'une sœur, pour ne citer que quelques exemples sont de véritables bouleversements tragiques pour la sensibilité du tout petit.

Poursuivant l'étude objective des faits, on a constaté que si tout changement est source d'anxiété pour nous adultes, il est pour l'enfant de l'angoisse à l'état pur. En effet, si je dois prendre un nouveau poste qui est pour moi la marque d'estime de mes chefs et la preuve de mes capacités, je ne peux laisser d'être inquiète parce que je sais ce dont je suis capable dans la fonction que j'occupe actuellement où je suis en sécurité. J'ignore par contre mes aptitudes à occuper ce nouveau poste, d'où mon anxiété. Mais comme je suis un être doué de raison, je raisonne cette anxiété et la réduit d'autant et je

peux affronter plus facilement ce changement de milieu.

L'enfant lui, est incapable de raisonnement et pour lui tout inconnu est angoisse parce que très intensément sa sécurité c'est le connu.

Comme l'écrit si bien le grand pédagogue qu'est Monsieur Debesse :

«Lorsqu'on observe toutes les précautions qui sont prises à juste titre pour favoriser le passage de l'être humain du milieu placentaire au milieu aérien, on ne peut que s'étonner et s'attrister du manque de précautions et même de la désinvolture avec lesquels s'opèrent plus tard au cours de la croissance de nouveaux passages toujours difficiles d'un milieu de vie à un autre» (1) .

Enfin, on a découvert chez le tout petit l'existence de sentiments agressifs tels que la haine ou la jalousie qu'il ressent avec une intensité et une culpabilité très voisines de celles de l'adulte et si considérables qu'elles risquent de traumatiser définitivement sa sensibilité, si on ne lui permet de dédramatiser la situation en acceptant ces sentiments et en lui donnant la possibilité de les exprimer.

En effet, dans la mesure où les parents prennent conscience que la naissance, le sevrage, l'apprentissage de la propreté, la naissance d'un frère ou d'une sœur, la scolarisation sont des changements vecteurs d'angoisse pour leurs enfants, ils sauront préparer ces étapes de façon réaliste. L'aide compréhensive de leur tendresse permettra à ceux-ci de s'adapter de façon positive à ces changements sans que leur sensibilité soit mutilée, facilitant ainsi leur marche vers l'acquisition de leur autonomie. La sécurité intérieure ainsi obtenue permet d'affronter sans trop

(1) *Les étapes de l'éducation, Debesse, p. 27*

d'angoisse tous les changements qui les attendent dans l'existence.

Par exemple, l'enfant qu'une mère sévère et intellectuelle plus que sensible aura sevré trop rapidement s'installera dans une position opposante envers toute nouveauté quelle qu'elle soit puisqu'il aura été contraint de manger à son corps défendant une nourriture dont l'aspect, le goût, la consistance lui faisaient peur.

Cette opposition va se manifester envers les inconnus qui le feront pleurer, envers tous changements de cadre, parce que pour lui toute nouveauté est redoutable.

Par contre, l'enfant sevré en douceur par une mère compréhensive et sensible, qui comprendra sa peur bien légitime, lui aura donné un complément de tendresse apprendra que les nouveautés peuvent être agréables et plus tard enrichissantes.

Cette attitude compréhensive permettra une disponibilité joyeuse de l'enfant pour tout ce qui est nouveau : ceci étant un premier pas vers l'esprit d'adaptation dont il aura besoin plus que jamais dans la civilisation de demain.

Les changements constants, souvent brusques et bouleversants apportés par le progrès et la civilisation actuels peuvent en effet, on le constate chaque jour, être très fortement source d'angoisse.

Cette faculté d'adaptation obtenue par une hygiène mentale rationnelle sera génératrice d'une sécurité intérieure qui permettra le développement harmonieux de la sensibilité et de la curiosité d'esprit constructive qui sont le plus sûr capital à donner actuellement à l'enfant.

2. Connaissance et respect des besoins de l'enfant

Comme la puériculture est la connaissance et le respect des besoins physiques de l'enfant, l'hygiène mentale est la connaissance et le respect de ces besoins sur le plan psychique et affectif.

Le plus essentiel d'entre eux, c'est sans conteste la tendresse, cette vitamine psychologique qui conditionne la croissance physique, et affective de l'enfant, et qui seule permet le développement harmonieux de sa sensibilité.

En effet, comme l'a écrit si magistralement le D^r René Laforgue dans son étude sur *L'enfant dans le monde moderne* :

« Il ne suffit pas de mettre des hommes au monde pour leur permettre d'exister. Il ne suffit pas d'être simplement en vie pour être une personne... L'homme privé de sa sensibilité est un organisme apparemment vivant mais sans vie réelle » (1).

Nous ne reviendrons pas sur ce rôle irremplaçable de la tendresse maternelle (2) dont on sait maintenant toute l'importance pour l'enfant. De nombreux auteurs de plusieurs pays ont apporté les preuves expérimentales des effets graves, des carences affectives non seulement sur le développement psychique, mais sur le développement intellectuel et même physique de l'enfant. Nous nous contenterons de faire appel encore une fois à l'autorité du psychanalyste :

« L'enfant pour se développer normalement a besoin d'amour maternel. Lorsque celui-ci lui fait défaut les échanges qui déterminent la formation de la personne sont paralysés... Ce dialogue qui préside chez l'enfant au développement d'une personnalité véritable est faussée : l'épanouissement de sa sensibilité en souffre ainsi que le contact avec la réalité. Le grand travail de synthèse que représente l'édification d'une mentalité normale... est vicié à sa base même ». (1)

(1) *L'Enfant dans le monde moderne*, R. Laforgue, psyché III, 1956.

(2) *Difficultés de vivre*, C. Hovasse, Privat.

Nous savons que l'enfant qui n'a pas été aimé dans sa toute petite enfance est incapable d'être aimé plus tard et incapable d'aimer lui-même. Toute sa vie affective est sapée par la base : elle manque de ses fondations essentielles.

Cette tendresse, nous le savons ne peut être dispensée que par une mère épanouie par l'amour de celui qu'elle aime, et ne peut être perçue par l'enfant que dans ce climat de sécurité que doit lui fournir l'entente de ses parents : d'où le rôle très important — si indirect — du père dès la toute petite enfance.

Une petite plante fragile ne peut pousser dans le vent, dans une serre bien protégée elle acquiert la solidité qui lui permettra ensuite de résister à toutes les tempêtes. De la même façon l'enfant a besoin pour s'épanouir harmonieusement de se sentir en sécurité dans un foyer uni, sans faille où il est à l'abri, garanti contre toutes atteintes du monde extérieur qui ne peut lui apparaître que redoutable. L'amour de ses parents et leur union sont aussi indispensables à la sécurité affective et à l'équilibre d'un enfant que la carapace pour la tortue, et la coquille pour l'escargot.

Cette tendresse qu'il a besoin d'absorber par tous ses sens, cette sécurité qu'il doit respirer dans toutes les attitudes de ses parents durant ses premières années, permettent seules au petit enfant de faire jouer normalement son besoin d'autonomie et de liberté. Ce besoin dont nous savons l'importance vitale, le mène par des étapes sur lesquelles nous ne reviendront pas, de la vie intra-utérine à la vie autonome de l'adulte.

Ce besoin d'autonomie qui se manifeste sur le plan physique par le sevrage et la marche, sur le plan de l'activité par le besoin de faire des expériences pour explorer le monde et découvrir ses possibilités personnelles, sur le plan mental par son apprentissage du langage va être

concrétisé, sur le plan affectif à chaque étape de la petite enfance.

Le choc de la naissance est le premier changement tragique pour sa sensibilité, le sevrage augmente encore cette rupture pour sa sensibilité, le sevrage augmente encore cette rupture du cordon ombilical, et le contraint à affronter toute une série de nouveautés dans un domaine tout particulièrement chargé d'affectivité. L'éducation de la propreté est aussi celle du sens altruiste et lui apprend à s'oublier pour les autres. La naissance d'un frère ou d'une sœur l'amène à savoir partager l'amour de sa mère... et la phase œdipienne à trouver sa place et son autonomie dans le triangle familial.

Ces étapes qui peuvent être si traumatisantes pour la sensibilité de l'enfant sont au contraire une source d'enrichissement et autant de conquêtes qui seront les éléments de base de sa maturité affective, si elles sont vécues dans la chaleur compréhensive de la tendresse maternelle, la sécurité reconfortante d'un foyer uni. Elles seront considérablement aidées et facilitées par l'amour de parents capables de considération (ou d'attention affectueuse) pour la vocation personnelle de leur enfant et heureux chaque fois que celui-ci donnera une nouvelle preuve de son besoin d'autonomie : ils ressentiront en effet celle-ci (le premier « non », les premières oppositions) comme un progrès de l'enfant et non comme une frustration de leur sensibilité ou de leur autorité de parents.

En effet, la santé mentale de l'enfant dont on sait maintenant qu'elle conditionne la santé mentale de l'adulte est elle-même étroitement liée à la santé mentale et psychique de sa famille. Celle-ci est essentiellement dépendante de l'équilibre nerveux et psychique, et de la maturité affective des parents, qui seule leur permettra d'aimer leurs enfants sans se rechercher eux-mêmes dans cet amour.

C'est ainsi qu'une mère angoissée, malheureuse, qui « couve » son petit garçon (parce que c'est elle qu'elle aime dans l'amour qu'elle lui porte) ne permet pas à son fils de franchir l'étape œdipienne si décisive pour son équilibre affectif, sexuel, et même physique. Il n'a pas envie de devenir un homme : il risque de devenir pusillanime, peureux, incapable de prendre des décisions, efféminé et plus tard inapte au bonheur.

La même mère, à la même période, déséquilibrera sa fille en la coupant de son père, lui communiquant ainsi sa peur de l'homme qui va faire d'elle une fillette « garçon manqué », une jeune fille peu épanouie dans sa féminité et sa sensibilité et presque sûrement une femme frigide.

La santé mentale de la famille s'exprime par le genre de relations qui existent entre parents et enfants : elles doivent être dépourvues d'agressivité, empreintes de compréhension, et de respect de la personne de l'enfant.

Cette santé mentale n'est pas une question de formule mais d'atmosphère. Si celle-ci est saine affectivement, toutes les gaffes inévitables (énervements, mots maladroits) seront rattrapées et compensées par l'ambiance de compréhension, de respect et de tendresse.

L'enfant doit « respirer » au contact de ses parents la tendresse, la sécurité, le respect de sa liberté et de son besoin d'autonomie. Il les assimile comme la nourriture qu'il absorbe. Les parents, il faut bien le savoir, agissent sur leurs enfants par l'image que ceux-ci se font d'eux beaucoup plus que par le rôle qu'ils jouent. L'image correspond à ce que l'on est, le rôle à ce que l'on fait. Il semble très important d'éviter la confusion fréquente entre ces notions, car la sensibilité de l'enfant ne s'y trompe pas.

« Jean est amené au psychologue pour des terreurs nocturnes et une chute inex-

plicable de son travail scolaire. L'enfant est tendu, angoissé. Plusieurs entretiens avec les parents révèlent que leur couple traverse une crise très grave qui peut aboutir au divorce. Aucun mot n'a jamais été dit devant l'enfant. Aucune scène faite. Les parents sont d'accord pour « camoufler » devant lui et jouent le rôle de parents unis. Jean ne s'y est pas trompé, a perçu la tension de leurs attitudes et il est noué par l'angoisse qu'il ressent de cette dissociation entre leur « être » et leurs actions ».

« Michelle (13 ans) est une enfant adoptée à qui l'on a toujours caché qu'elle l'était. Toute une série d'indices et surtout la gêne intense de ses parents quand elle leur a posé la question, leur air faussement dégagé pour lui répondre ne l'ont pas abusée et elle erre misérablement dans un univers intérieur sans racine. L'angoisse qu'elle en ressent, l'amène devant le juge d'enfants pour un délit grave, par lequel elle a essayé de trouver une issue en se prouvant qu'elle existe. La vérité, même si elle est pénible, est préférable à des mensonges toujours nocifs ».

II. L'enfant d'âge pré-scolaire

1. - Observation des faits

L'enfant de 2 à 6 ans est curieux de tout ce qui l'entoure ; il découvre le monde d'abord par toutes les expériences que, avec une persévérance inlassable, il renouvelle jusqu'à réussite totale. Plus tard il va poser des questions avec la même énergie et retiendra aussitôt tout ce qu'on lui répondra. Ce besoin d'expérience, cette curiosité et cette réceptivité sont complétés dans cet apprentissage de la vie par le goût du jeu et la richesse de l'imagination.

2. - Respect de ses besoins

Sur le plan affectif c'est la période

où, entre 3 et 6 ans, il va vivre cette expérience dramatique qu'est son premier amour.

L'hygiène de vie de cette période consistera pour les parents et les éducateurs (jardinières d'enfants) à prendre conscience de l'importance que recèle pour l'enfant chacun de ces modes d'explorations du monde, chacun de ces apprentissages. Il faudra dès le plus jeune âge lui laisser faire les expériences par lui-même, sans trop le couvrir en les lui évitant mais en les lui permettant puis en le félicitant au contraire pour chaque effort et chaque réussite. Il est indispensable en effet que l'enfant apprenne à se servir de toutes ses facultés, à faire fonctionner et à coordonner ses muscles et ses nerfs pour marcher, courir ou descendre les escaliers ; à développer son esprit d'observation, la finesse de son flair ou de son toucher, le sens du rythme, son oreille, son habileté manuelle autant qu'à délier son imagination, à développer son vocabulaire et ses connaissances.

Puis il faudra comprendre l'importance pour lui de toutes les questions qu'il pose et savoir y répondre en quelque domaine qu'elles se situent ; c'est à cet âge que l'éducation sexuelle commence à avoir une grande importance. Nombreux sont les cas de dyslexie qui proviennent d'un blocage affectif dû à une culpabilité liée à la curiosité sexuelle.

« Marc, 7 ans, est incapable de lier les lettres entre elles. Il ne peut lire ses leçons qu'on lui apprend oralement. Très intelligent, il écrit remarquablement, mais ne lit pas ce qu'il écrit. L'examen psychologique révèle une intelligence très normale. Après de multiples séances de modelage et de peinture avec la psychotérapeute, il revit avec beaucoup d'émotion une scène qui l'a impressionné : dessinant un personnage terrifiant, une sorte d'ogre, il raconte que c'est la bonne qui est méchante, méchante. Elle fait les gros yeux à Marc qui a très

peur. Marc est très vilain, très vilain. Il dessine ensuite une « maman qui a un gros ventre ». La bonne a dit que Marc était très vilain : c'est pas vrai, Maman n'est pas malade, elle n'a pas un gros ventre. Ensuite il se bloque de nouveau et l'enquête révèle qu'une vieille gouvernante avait très sérieusement rabroué l'enfant lorsque, à 3 ans, il s'étonnait du changement de silhouette de sa maman, à laquelle il n'a ensuite jamais posé de questions.

Plusieurs séances l'ont amené à revivre cet incident, à parler du mystère de la naissance avec la psychologue et sa maman et petit à petit cet enfant a reconquis le droit de poser des questions, donc d'apprendre ; il pouvait donc se donner la permission d'apprendre à lire. Au bout de trois mois il lisait couramment ».

Les parents qui comprennent que le jeu est pour l'enfant la meilleure école de vie, vont respecter celui-ci comme une activité d'une part, aider d'autre part l'enfant à l'enrichir et à le compliquer. Ils lui raconteront les histoires qui fourniront des éléments de plus à son imagination, mais en ayant le souci de ne pas abuser de celle-ci en l'utilisant à tort et à travers.

L'enfant découvrira un jour qu'on lui a menti, par exemple au sujet du Père Noël ou plus gravement en insistant trop sur le merveilleux, en lui racontant l'Histoire Sainte ou les vies de saints ; et cela risque d'entamer sérieusement la confiance qu'il a envers ses parents, et la solidité de son éducation religieuse ensuite.

Il faut utiliser sa prodigieuse réceptivité pour lui donner les habitudes de tous ordres qui seront l'armature de son caractère mais de vrais éducateurs auront le souci de l'authenticité. Un geste posé par l'enfant doit correspondre à son sentiment. C'est ainsi que les habitudes de politesse doivent être, très tôt présentées non comme un formalisme, mais

comme l'expression d'une charité délicate, l'obéissance ou la discipline comme la prise en considération des besoins des autres.

Les parents auront le souci de ne pas déformer les facultés enfantines. On est, en effet, tenté parfois de profiter de la grande réceptivité de l'enfant pour aller trop vite et le faire arriver trop rapidement à des réactions qui, prématurées, seront mal enregistrées et déviées. De la même façon, il est grave de chercher à l'émouvoir, à l'effrayer ou à l'attendrir en jouant avec sa sensibilité, qui est une fonction aussi fragile que précieuse.

Cette sensibilité est mise à vif par la traversée de la phase œdipienne où il lui faut faire connaissance avec l'amour et ses exigences, et où il lui faut bien finir par admettre que sa place n'est plus entre ses parents, mais à côté d'eux dans le triangle qu'ils constituent avec lui.

Nous savons que si les parents sont unis et que leur amour est authentique et adulte, cette épreuve est rude mais sans problème pour l'enfant qui en sort sur les « rails » qui le mèneront à l'accomplissement harmonieux de sa sexualité qui commande étroitement l'épanouissement de sa personnalité et de sa sensibilité.

« Le mari de Madame X est absent depuis un mois pour la première fois depuis leur mariage. Ses amis l'entourent beaucoup : elle sort tous les soirs. Jean 10 ans, Béatrice 8 ans, Luc 6 ans, s'en étonnent un soir : « Ce n'est pas bien Maman, dit Jean. Vous sortez tous les soirs, on ne vous voit plus. — Mais vous n'y comprenez rien intervient Luc, Maman est malheureuse sans son mari : elle a besoin qu'on la distraie... » Luc, qui a pour sa maman des prévenances d'amoureux, a compris en véritable amoureux son besoin de distraction, mais il a aussi très bien admis que lui ne pouvait pas remplacer son papa. Il est bien en route vers sa maturité affective.

Il est libéré de cette sourde angoisse qui l'a habité depuis des années a dénoué ces nœuds qui parfois compliquaient ses réactions : il est prêt à entrer dans cette période plus calme qui va le mener à ce nouveau bouleversement qu'est la puberté ».

Toute l'hygiène mentale de cette période est, on le voit commandée, sous tendue comme pour la précédente par l'amour de l'enfant pour lui-même et le respect de sa personnalité émouvante par sa prodigieuse promesse de richesse et bouleversante par sa fragilité et le pouvoir que nous, adultes, avons sur elle. Mais c'est cette attitude, si elle est authentiquement vécue par les parents, qui aplanit et compense toutes les difficultés et crée l'atmosphère dans laquelle cette personnalité s'épanouira très normalement.

III. L'Ecolier

Notre jeune enfant a maintenant trouvé sa place et son équilibre intérieur au sein de la famille, il est prêt à découvrir la Société : c'est ce que va lui apporter la scolarisation.

Nous savons le bouleversement considérable qu'elle représente pour le rythme, la vie, les habitudes, le cadre et le climat affectif de l'enfant.

La famille a le devoir de préparer de façon réaliste l'enfant à ce bouleversement vecteur, comme tous les autres, de forte angoisse. C'est dans la mesure où il aura été avant les vacances, un peu familiarisé avec ce cadre effrayant que sont la bruyante cour de récréation et les salles de classe aux dimensions nouvelles pour lui, dans la mesure où il pourra s'habituer en imagination à ces nouvelles proportions, au visage de la maîtresse qu'il aura rencontrée, c'est dans cette mesure que cette expérience si importante pour son avenir ne sera pas trop traumatisante.

Les parents là encore ne doivent pas se leurrer et croire le problème réglé parce que l'enfant manifeste depuis longtemps le désir de faire comme ses frères et sœurs et demande à aller à l'école. Quand la rentrée arrive, il est très ambivalent et c'est l'angoisse qui domine.

C'est alors que sa maman peut l'aider en lui donnant encore un peu plus de tendresse compréhensive. Les premiers jours elle tâchera de l'accompagner et d'aller elle-même le chercher en classe, et surtout elle saura lui dire qu'elle a trouvé le temps long sans lui et le lui prouver par la joie qu'elle montre à le retrouver.

Cette même maman, compréhensive et sensible, saura respecter le besoin de se dépenser ou au contraire de se reposer du petit enfant tendu ou fatigué par l'intense effort qui lui a été demandé à l'école, effort dont on a rarement une notion exacte. Elle saura aussi comprendre le besoin de silence et de solitude que ressentent souvent les enfants confrontés pour la première fois avec la vie collective. C'est dans la mesure où sa maman aura admis qu'il a besoin d'être au calme, seul dans sa chambre ou dans un coin qu'il aime que l'enfant devenu adulte appréciera la solitude et la force que l'on y puise.

Le contraindre à toujours vivre dans le bruit et l'agitation des autres, risque de l'amputer de cette possibilité de vie intérieure qu'il avait développé au cours de ses premières années.

L'école n'intervient qu'après la famille, mais elle a un rôle considérable à jouer dans la prophylaxie mentale. Elle n'a pas à répondre aux mêmes exigences affectives que la famille, mais doit même apprendre à l'enfant à les restreindre progressivement et surtout à réduire peu à peu sa dépendance affective vis-à-vis de ses éducateurs.

Nous savons combien ce changement

de climat affectif est éprouvant mais enrichissant pour l'enfant qui découvre ainsi les lois et les exigences de la vie sociale. Nous savons aussi qu'un enfant normalement développé sur le plan affectif et intellectuel, est suffisamment serein pour supporter ce changement et profiter au maximum de tous les apports positifs de l'école pour la construction de sa personnalité d'homme.

Mais il faut aussi, pour qu'il en profite pleinement, que l'école soit à sa mesure pour pouvoir l'entraîner sûrement et sans dégâts vers la maturation qui est le but poursuivi.

Si elle est bien conçue, elle joue un rôle très important et peut même compenser, atténuer et effacer les traces des erreurs faites dans la famille.

Tout le monde connaît ces enfants qui s'épanouissent brusquement à leur entrée en classe.

« Stéphane, 6 ans, est un enfant maladif, toujours à la traîne au milieu de ses quatre frères et sœurs. L'école révèle une intelligence brillante assortie d'une bonne mémoire. La confiance en lui que lui donnent ses premiers succès scolaires l'épanouit et l'aide à trouver une place plus équilibrée au sein de la famille où il est devenu le « brillant élève ».

« Paul, 5 ans, a toujours été un enfant particulièrement curieux et de ce fait un peu assommant pour son entourage qui a tendance à le rabrouer. L'école satisfait son avidité d'apprendre et la lecture lui ouvre toutes les portes du savoir. Il est beaucoup moins énervé, puis apaisé et enfin très épanoui par sa vie d'écolier ».

Pour développer et entretenir chez l'enfant cette avidité d'apprendre et de découvrir, et la joie de l'effort, celui-ci devra être bien dosé : les activités proposées à l'enfant doivent toujours être un peu au-dessus de ce qu'il sait faire tout seul sans en être trop éloignées : l'aimant n'attire la limaille que si la distance n'est

pas trop grande. Il n'y a pas d'éducation sans cet appel incessant qui aide l'enfant à se développer. C'est tout le mérite des méthodes actives que de s'adapter ainsi très étroitement aux possibilités de l'enfant, puisqu'elles ne lui imposent pas un programme mais suscitent sa curiosité et y répondent, le rendant ainsi désireux de découvrir ce qu'on veut lui apprendre.

Les méthodes actives ont aussi le souci de développer toutes les facultés de l'enfant en même temps, respectant ainsi cette unité de son être et l'interdépendance de toutes ses fonctions dont nous avons vu toute l'importance pour son épanouissement. Elles ont compris le danger de développer la mémoire ou l'intelligence dans l'abstrait aux dépens des aptitudes manuelles qui, seules peuvent garder le contact avec la matière, la complexité, la patience et la persévérance qu'elle exige et développer, et donner la joie enrichissante de l'activité créatrice. Le monde actuel éloigne l'enfant de ce contact avec la nature, affadit la perception des substances et des formes dont le rôle éducatif fut longtemps primordial.

« Au temps des artisans, un long usage ancestral reliait l'homme aux objets usuels et à leur fabrication. Devant l'enfant le menuisier, le maréchal ferrant, le couvreur, démontraient chaque jour le détail des opérations multiples et complètes qui aboutissaient à l'objet fabriqué. Les qualités et les difficultés du travail se jugeaient en fonction de celles du matériau. La forme naissait d'un accord entre la matière, son façonnage et la commodité d'emploi qui en résultait. La réalité sensible de cet accord était perçue avant même d'être comprise ». (1)

Aujourd'hui la fabrication industrielle a rompu cette unité et ce changement laisse un vide que les éducateurs se doivent de combler. On sait que l'Irlande importe

du bois pour le donner à travailler aux élèves des écoles, parce que le travail du bois, entre autre garde une valeur éducative permanente.

Il semble nécessaire de résister à la tendance qui intellectualise l'éducation dès son départ, avilissant de ce fait le travail manuel et sa valeur épanouissante pour la personnalité.

Celui-ci bien au contraire, doit être remis en honneur, pour éviter la coupure qu'entraînent deux formes de connaissances, les changements profonds de notre civilisation. Cette coupure est angoissante dans la mesure où elle amène l'enfant à perdre le sens de la réalité et la conscience d'être lui-même un être naturel dont la sensibilité est en communication étroite avec tout ce qui l'entoure.

« Au fur et à mesure du développement inévitable d'une certaine interprétation de l'Univers à travers un mécanisme intellectuel et verbal, il semble nécessaire de créer une pédagogie du réel sensible ». (2)

Un autre danger de l'éducation traditionnelle est de développer la mémoire aux dépens de l'imagination dont l'enfant aura un tel besoin pour s'adapter à la mobilité du monde futur.

« Il semble bien qu'un enseignement qui serait trop uniquement préoccupé de la mémorisation d'une masse croissante de connaissance laisserait inutilisées certaines structures de l'intelligence et compromettrait l'essor de l'imagination créatrice, maintenue sans emploi ou sans exercice ». (3)

Bien des intellectuels brillants sont désarçonnés dès qu'ils ont à utiliser leur intelligence en dehors des types de déductions qu'ils ont appris.

Combien d'adultes, combien de mères hypnotisées par leurs livres de puériculture se méfient « consciencieusement »

(1) *L'enfant et l'avenir* - Prospectives PUF p. 55

(2) *L'enfant et l'avenir* - O.C. p. 57

(3) *L'enfant et l'avenir* - O.C. p. 81

de leur intuition, se privant ainsi d'utiliser la véritable boussole qui peut les guider et leur faire comprendre leurs enfants. On se méfie de son imagination, parce que, refoulée sans cesse au cours de l'instruction, elle n'est plus que la folle du logie.

« Ils n'ont pas appris qu'elle prolonge la pointe de l'intelligence et qu'elle s'associe aisément à la rigueur... Celle-ci est surtout une exigence qui correspond dans le domaine des idées à la formation morale du caractère. De même que comprendre et sentir sont deux façons différentes de saisir certains aspects du réel, que l'élan du sentiment aide à l'effort intellectuel de l'expression et de l'explication, de même le souci de rigueur se relie à l'action par le besoin d'achèvement, retrouve les aspirations morales par le besoin de perfection et rejoint l'intelligence dans la recherche de la vérité. » (1)

(1) *L'enfant et l'avenir* - O.C. p. 81

Réalisme dans l'observation des faits, et des besoins de l'enfant, amour de celui-ci pour lui-même, respect de sa personnalité et de sa liberté nous semblent être les maîtres-mots de toute éducation véritable.

Celle-ci sera conditionnée par l'équilibre personnel et la maturité affective des parents et l'union harmonieuse de leur couple. Mais elle sera surtout directement fonction des efforts personnels et bien souvent douloureux qu'ils auront faits sur eux-mêmes pour apprendre à se connaître, à accepter et libérer leur propre sensibilité : en un mot, conquérir la sécurité intérieure qui seule, permet d'être vraiment libre.

Car pour faire de ses enfants des êtres libres, il faut d'abord l'être soi-même.

Ce doit être, je pense, la meilleure leçon que peut donner une école de parents bien comprise.

Colette Hovasse



C. Freinet : LES INVARIANTS PÉDAGOGIQUES

(Code pratique d'Ecole Moderne)

n° 25 de la BIBLIOTHÈQUE DE L'ÉCOLE MODERNE (1) - Éditions de l'École Moderne, Cannes

Il devrait exister — il existe — en pédagogie, comme dans toutes les sciences et toutes les techniques, un certain nombre de principes immuables, consacrés par l'expérience et le bon sens, qu'on ne saurait transgresser sans dommage.

C'est cette liste de 30 invariants qu'a établie Freinet dans son étude.

Nous sommes loin, les uns et les autres, de respecter à 100 % ce code d'E.M. Pour certains invariants nous en sommes au feu vert ; pour d'autres nous en restons encore au rouge.

Par une suite de voyants que le lecteur coloriera en faisant son examen de conscience pédagogique, on déterminera la position de chacun dans l'entreprise de modernisation. Et on tâchera d'aller plus avant.

Indispensable à tous les maîtres qui veulent faire un effort pour sortir de la scolastique.

(1) *Le numéro : 2,30 F - CEL CANNES - BP 282*

Pédagogie idéale et techniques

par C. Freinet

Le problème n'est pas nouveaux. Nous en débattons depuis le début de notre mouvement, et il nous est parfois difficile de maintenir l'équilibre entre ces deux réalités : théorie et pratique.

Il y a chez nous des camarades — ils sont rares mais évidemment la qualité compense parfois le nombre — qui ont de grandes possibilités pédagogiques, intuitives, techniques, affectives, artistiques ; qui ont énormément de cordes à leur arc et qui peuvent en conséquence conduire victorieusement leurs élèves dans les diverses voies de la réussite. Ils viennent à nous parce qu'ils sentent que notre pédagogie progresse dans le sens de leur idéal et que, par l'emploi de quelques-unes de nos techniques — l'expression libre notamment — et avec beaucoup de leur génie, ils peuvent avoir une classe de niveau exceptionnel mais qui ne sera jamais à la portée de la grande masse des enseignants.

Ils n'ont que faire bien souvent de techniques qui nous paraissent à nous essentielles et qu'ils considèrent comme des béquilles. Eux, ils ont des ailes. Ils ont leur chemin à eux, qui n'est pas enseignable, où ils réussissent parfaitement et où ils créent bien souvent des œuvres qui nous enchantent. Nous sommes heureux de leur présence car ils nous secouent, nous tirent sans cesse, hors des mécaniques endormeuses et nous donnent les dimensions d'une pédagogie exceptionnelle par des créations exceptionnelles qui sont pour nous des exemples exaltants.

L'un d'entre eux n'utilisera pas mieux de l'imprimerie ; un autre n'aura pas de correspondants, d'autres n'ont que faire de nos fichiers. Nous ne savons pas s'ils accepteront un jour nos bandes...

Nous applaudissons à leurs initiatives, à leurs réussites, à leur verbe ou à leurs écrits emballants, mais quand nous sommes seuls ensuite, à même notre classe, nous nous rendons compte que leur exemple est à un niveau trop haut pour que nous puissions l'atteindre. Alors on se décourage et on démissionne.

Nous sommes, nous — et je l'ai dit bien des fois — la grande masse de la piétaille, des instituteurs et des institutrices dont le principal atout reste souvent leur unique grande bonne volonté.

Pour diverses raisons dont nous ne chercherons pas ici l'origine, nous sommes maladroits en classe, pas assez intuitifs pour sentir les vibrations qui influencent, en bien ou en mal, le comportement de nos enfants. Du fait de ces insuffisances, nous avons été gravement conditionnés par l'École sur la base des exercices et des mécaniques répondant à des aptitudes pratiques plutôt que vers les possibilités affectives et artistiques exaltantes, montant d'un trait vers la culture.

Et l'on comprend que la masse des éducateurs en est réduite à une pédagogie terre à terre dont la scolastique est l'expression normale et presque inévitable.

C'est parce que nous avons pris conscience de cette réalité que nous avons entrepris nous-mêmes, seuls intéressés, la recherche et la mise au point d'outils et de techniques qui amélioreraient le rendement de notre classe tout en préservant les aptitudes de l'enfant. Nous avons besoin d'appuis, de jalons, de béquilles et nous en avons fabriqué des béquilles en évitant autant que possible qu'elles nous rendent infirmes et paralytiques définitivement.

Ces outils et ces techniques, ce ne sont pas ceux qui n'en ont pas besoin qui vont nous aider à les réaliser. Nous seuls, directement intéressés, pouvons le faire car nous connaissons nos besoins.

Menez un groupe d'instituteurs traditionnels dans la classe anarchique, mais peut-être parfaitement harmonieuse et disciplinée d'un maître émérite. Vous admirerez comment il sait parler à point nommé, susciter et intéresser, élever l'esprit et les âmes. Et vous en serez vous-mêmes agréablement surpris.

Mais quand le lendemain vous es-

saurez d'imiter dans votre classe ce maître idéal, vous risquez de vous casser le nez et d'accentuer votre sentiment d'infériorité et votre incapacité pédagogique.

Allez visiter une classe travaillant selon nos techniques, ne serait-ce qu'à 30%. Vous en sortirez un peu rassuré. Rien n'est ici bien malin. Vous direz : *Tiens, demain je vais faire texte libre et chasse aux mots, je vais commencer un fichier documentaire ou préparer des bandes.*

Est-ce là forcément un progrès? Et ne trouverons-nous pas toujours une majorité de maîtres tout juste capable d'asservir ces techniques à leurs pratiques traditionnelles et d'en diminuer de ce fait, dans une proportion catastrophique, la valeur et la portée? Nous ne saurions sous-estimer les risques, mais l'expérience nous a rendus malgré tout optimistes.

Nous revenons à ces sujets bien des fois formulés déjà, parce que semble se préciser aujourd'hui le destin possible de notre pédagogie dans le contexte national et international de l'évolution sociale.

Lorsque l'artiste termine son tableau, il ne pense pas qu'il va, par son art, modifier le comportement d'une masse importante de ses contemporains. Quand le maître d'élite réalise des chefs-d'œuvre dans sa classe, il ne se préoccupe pas de savoir si d'autres éducateurs pourront l'imiter. Les conceptions de l'un et de l'autre sont d'ordinaire, au contraire, fort peu soucieuses d'une action de masse — ce qui n'est pas minimiser pourtant la portée humaine de toutes les belles œuvres de l'élite des chercheurs et des créateurs. Nous voudrions au contraire, par notre action obscure, faciliter l'éclosion parmi cette masse d'une cohorte toujours plus nombreuse et décisive de ceux qui montreront à travers tous les temps, les voies victorieuses de l'avenir.

Mais nous nous adressons à cette masse et nous sommes soucieux de son destin.

Les techniques que nous avons mises au point, et qui, à l'expérience étaient valables pour quelques noyaux de cette masse, devront, un jour prochain être accessibles à des couches toujours élargies d'éducateurs, jusqu'à influencer plus tard toute l'éducation. Nous ne nous mettons pas forcément au niveau de cette masse, mais nous lui offrons la possibilité de s'élever à une compréhension plus profonde de son rôle, ce qui est d'ailleurs, tout le problème pédagogique dans nos classes, où nous ne nous contentons pas d'éduquer l'élite des élèves mais où nous voulons élever, jusqu'à cette élite si possible, la masse des effectifs scolaires.

C'est d'ailleurs le problème de la démocratisation de l'enseignement dans le cadre duquel on ne se contente pas d'écarter l'élite mais où on œuvre pour l'éducation maximum de tous.

Vos techniques, nous dit-on, seront finalement, par cette masse, asservies à la scolastique. Tout comme les techniques audio-visuelles sont en train de s'abaisser au niveau de cette masse au lieu de l'élever à l'humanité et à la culture.

Objecter cela c'est oublier cette action pédagogique, intellectuelle, théorique, spirituelle, pourrions-nous dire à laquelle nous nous attachons et qui reste si difficile à promouvoir? Il n'y aura faillite que s'il y a faillite des éducateurs. Si ceux-ci ne savent pas, ou ne peuvent pas jouer leur rôle, si la dégénérescence tue peu à peu tous les globules vivants de la vie.

Et c'est ce qui donne, à cette heure du choix entre l'éducation bourgeoise de l'élite et la démocratisation de l'enseignement une responsabilité considérable aux hommes et aux femmes qui ont charge de préparer la culture de demain.

Forts de notre expérience, nous nous engageons avec audace et confiance dans cette vaste entreprise, car nous avons quand même un restant de confiance au moins dans le bon sens, l'intelligence et

la sensibilité de la masse des éducateurs. Nous nous disons qu'ils sont ce qu'ils sont parce qu'ils sont pris dans un engrenage de passivité et de routine dont ils ne parviennent pas toujours à émerger, mais que leur cœur est apte à s'ouvrir encore, que leur esprit peut être curieux, que renaîtrait le goût du travail et de l'action si nous parvenons à enlever à l'école cette sclérose qui la paralyse, si nous faisons briller un peu de soleil, si nous semions quelques fleurs sur le chemin trop morne de l'école. Si nous renouvelions ces dimanches des familles citadines au printemps dans un pré fleuri. C'est pour tous, même pour ceux qui sont les plus marqués par la mécanique concentrationnaire, que nous voudrions déclencher comme un renouveau de vie. C'est dans la masse de nos écoles que nous espérons apporter cette impression de grand air et de grand ciel.

C'est dans cet esprit ouvert et optimiste qu'ont été forgés tous nos outils pédagogiques qui ont, effectivement aéré, allégé la scolastique.

Et ceci me conduit là où je voulais aller, à reparler encore de nos *Boîtes* et *Bandes enseignantes* pour lesquelles on sent une sorte d'opposition larvée mais que je crois susceptibles de transformer l'enseignement dans la masse des écoles.

— *Oui, nous dit-on, pendant que les enfants seront occupés à faire des bandes, que fera l'instituteur? Il lira son journal.*

Le même reproche aurait pu être adressé à propos des manuels scolaires et des exercices sur le cahier, à tout instituteur peu consciencieux et scolastique. Mais dans nos écoles modernes, jamais mécanisée pour un rendement de masse chacun sait que le maître est toujours disponible pour se porter présent là où l'enfant a besoin de lui. D'ailleurs, tous nos outils pédagogiques, toutes nos techniques d'École Moderne ne visent-ils pas à déraciner le maître des pratiques

d'immobilisme imposées par l'Ecole traditionnelle? Petit à petit, nous diminuerons jusqu'à les supprimer ou presque les leçons magistrales suivies seulement des quelques élèves les mieux doués. Nous supprimerons l'abêtissement du travail scolaire en commun qui asservit justement ceux qui ont le plus besoin de se libérer; nous habituerons les maîtres, sur la demande des enfants eux-mêmes, à préparer les bandes programmées qui seront ainsi du niveau de l'enfant. Nous reverrons dans une large mesure les problèmes obsédants de la discipline et dans un climat détendu où l'amitié vient toujours arrondir les angles nous avons l'espoir tenace que les éducateurs libérés de leurs mortelles servitudes, se remettront à l'écoute de la vie.

Il est d'ailleurs un argument majeur qui répond aux craintes de celui qui ne veut pas se lancer à l'eau dans la crainte de simplement se mouiller, c'est l'argument de la technique formatrice du milieu: nos outils, par leur rendement, modifient obligatoirement l'atmosphère de nos classes, le comportement et la pensée même des maîtres et des élèves.

Dans nos classes, nous modifions obligatoirement l'atmosphère de ces classes le comportement et la pensée même des maîtres et des élèves.

Le jeune paysan qui part aux champs juché sur son tracteur n'a plus le même esprit ni le même comportement, ni les mêmes pensées que le paysan qui suivait

lentement ses bœufs par les sentiers et dans les sillons. Et tout le monde sait que le seul fait d'avoir une auto change l'allure, le langage, les idées de l'usager. Nous pouvons assurer de même que l'éducateur moderne qui vit et travaille en paix avec ses enfants, qui produit des textes, des poèmes, des dessins, qui, par les fichiers, les bandes enseignantes, supprime tout rabâchage, cessera d'être l'homme en proie aux enfants.

Ce qui restera d'ailleurs de notre effort téméraire et héroïque, ce qui marquera dans la pédagogie nationale et internationale, ce n'est pas tant quelques-unes des idées originales nées de notre expérience et qui pourtant risquent de bouleverser un jour et la psychologie et notre conception même de l'Ecole, ce qui restera ce sont les outils et les techniques que nous avons introduites dans les classes: le texte libre, l'imprimerie, le limographe, le journal scolaire, les échanges, le fichier documentaire, les fichiers auto-correctifs, les bandes enseignantes. Les éducateurs de demain, riches de ces possibilités nouvelles, ne pourront plus travailler comme ils travaillaient hier, comme ils sont encore si nombreux à travailler aujourd'hui. Et de ces outils et techniques nouveaux naîtra obligatoirement une vie scolaire nouvelle, dont il appartient aux éducateurs de promouvoir l'esprit pour la formation, l'éducation et la culture des hommes de demain.

C. F.



La santé de l'enfant

par Elise Freinet

Pour toute créature vivant dans un milieu propice qui répond à ses instincts et à ses besoins, la santé est un phénomène naturel. Elle est pour ainsi dire automatique : alimentation, exercice, reproduction autant d'exigences qui s'accomplissent d'elles-mêmes puisque rien ne les contrecarre. Ainsi il en est pour les bêtes sauvages dans le coin privilégié de nature qui les voit naître et prospérer.

Mais que le milieu idéal vienne à se modifier malencontreusement dans ses données climatiques, géographiques, dans sa faune dans les réserves biologiques du sol, l'équilibre des organismes est progressivement rompu et la maladie décime la horde, le troupeau ou la peuplade dépendante des ressources du milieu. Dans nos sociétés modernes, la détérioration inévitable du milieu humain tant à la ville qu'à la campagne est cause inévitable de la dégénérescence des races. Si bien que l'on peut dire sans exagération que la civilisation porte avec elle la maladie.

Heureusement, le génie humain pallie tout : il a, depuis l'aube des temps, découvert des moyens de guérir qui de l'empirisme montent vers une science médicale apte à prolonger la durée de la vie au-delà de limites espérées.

Oui, mais la médecine guérit-elle à coup sûr ? Hippocrate enseignant ses disciples, les mettait en garde contre le péché d'orgueil : « La Nature médicatrice, disait-il, guérit au moins huit fois sur dix. Si tu ne fais pas mieux, apprends ton métier. Si tu fais moins, abandonne-le ». (1)

(1) Citation non littérale.

Beaucoup de médecins pourraient aujourd'hui se souvenir d'Hippocrate et potasser la déontologie. Mais là n'est pas la question qui nous occupe. La maladie reste affaire du médecin. Ce qui nous regarde, c'est la santé.

Plus vite dit que fait... Si dans un milieu, propice, riche de sève naturelle, la santé va de soi, dans un milieu dénaturé, perverti, la santé est un compromis qui exige connaissance et expérience. Si bien que l'homme s'engage de lui-même dans les obligations d'une médecine préventive garantie par les compétences médicales mais qui est loin d'avoir fait l'unanimité des opinions et des pratiques de vivre.

Il est incontestable que la médecine préventive enregistre grâce à l'hygiène et à la diététique des succès certains. Il est plus contestable que dans le domaine de la prophylaxie — les vaccinations obligatoires, l'emploi des antibiotiques pour cas bénins, l'usage des fortifiants et vitamines artificielles, etc... — les bénéfices qu'en retire l'organisme soient toujours à l'avantage de la vie. Les abus ou insuccès sont tels qu'au sein même du corps médical s'éveille et s'organise une médecine oppositionnelle qui au grand dépit des sommités médicales classiques gagne de jour en jour du terrain.

D'en bas, le « client » qui ne tient pas à devenir cobaye ne peut s'empêcher de réfléchir aux divers aspects du problème médical dont sa santé est l'enjeu. S'il porte ses réflexions sur la pratique médicale, il doit constater qu'il y a en fait non une pratique médicale mais des thérapeutiques innombrables, plus ou moins contradictoires, employées non en raison d'une théorie médicale unitaire mais en regard de symptômes particuliers.

La biologie nous enseigne que, tout être vivant est régi par une unité d'ensemble par une sorte de conscience organique qui pourvoirait exactement aux exigences de la situation. La synergie unitaire des

fonctions organiques s'inscrit contre une médecine analytique instaurée par les spécialistes, chacun ne s'occupant que de l'organe qui lui revient.

Cependant, depuis des millénaires la vieille théorie de l'humorisme hippocratique n'a pas été détrônée et continue à étayer la pratique médicale naturiste dont Carton a été le génial vulgarisateur. Là nous sommes en présence d'une théorie unitaire des fonctions organiques, théorie qui suscite une pratique synthétique de purification des humeurs.

Depuis quelques 7 000 ans, la médecine chinoise a été aussi une théorie unitaire basée sur l'omniprésence du système nerveux central et qui explique la pratique de réveil des centres nerveux et méridiens par l'acupuncture.

Les pratiques du Yoga et des lois du respir découlent de même d'une théorie unitaire de la vie organique dépendante de foyers de vie individuelle mais aussi de vie cosmique.

De plus en plus ces pratiques médicales ancestrales venues à nous par la tradition se répandent à travers le monde sous des formes qui ne sont pas toujours exemptes de snobisme ou de souci commercial, mais qui ne nous en obligent pas moins à sortir d'un conformisme médical tyrannique, tracassier, automatique.

La même ouverture d'expérience et de recherche se manifeste dans les domaines de l'alimentation, l'hygiène, des sports, de l'hydrothérapie. C'est ainsi que l'on peut trouver sur le marché tous les produits sains provenant de cultures rationnelles et d'élevages sans reproches. Des restaurants végétariens attirent une clientèle de plus en plus nombreuse. Les pratiques naturistes appellent les masses vers le camping, l'air pur, le soleil, l'alpinisme. La gymnastique suédoise cède la place au yoga et au judo. Toutes considérations financières et de temps

libre mises à part, l'homme moderne peut donc choisir son genre de vie ou tout au moins améliorer ses conditions d'existence par des pratiques naturelles ayant fait leurs preuves à travers le temps. (1)

Mais si l'adulte peut choisir en principe, son genre de vie, il n'en va pas de même de l'enfant, du moins chez-nous en France, où le corps médical exerce une véritable tyrannie pour imposer les pratiques orthodoxes préventives et les cures classiques. Dès le berceau, le petit d'homme est soumis aux effractions de la seringue vaccinale sans les moindres enquêtes concernant l'hérédité, les allergies familiales, les diathèses personnelles. Il semble qu'un minimum de sécurité exigerait de confier au docteur de famille la responsabilité des immunités provoquées par les vaccins pour qu'il y ait toutes chances de les faire dans la période la plus favorable à la vie de l'enfant.

Nous ne reprendrons pas ici les arguments soulevés contre les vaccinations obligatoires, par les praticiens oppositionnels. Nous dirons simplement en citant Etienne Wolff, que « *le passé s'inscrit profondément dans la matière. Ce peut être le passé de l'individu, le passé de la race ou de l'espèce. Dans certaines expériences de physiologie et surtout de psychophysiologie, un même individu ne peut être utilisé deux fois, parce que ses réactions sont modifiées par une première intervention : elle s'est inscrite dans son corps et dans son psychisme* ». (2)

On connaît les dangers des allergies qui devraient inciter à la prudence, mais certainement on ne se rend pas encore

compte que les vaccinations en modifiant le coefficient personnel de réaction vis à vis de l'intervention brutale, ruine le terrain vierge et rend impossible toute expérience scientifique ultérieure. Les leucémies, de plus en plus fréquentes chez les enfants, ne seraient-elles pas la conséquence de la conjonction des vaccins et des antibiotiques sur un même organisme fragilisé à l'extrême par des pratiques de choc? C'est la question que se posent des praticiens conséquents et c'est en tout cas une raison d'angoisse pour les familles.

Il semble qu'il serait normal de prendre en considération les arguments des parents orientés par des médecins non orthodoxes. Il y a là un problème sérieux qui sur le plan humain, civique et scientifique appelle une solution.

Pour conclure venons-en aux conceptions optimistes de A. Carrel (3) : « *La santé doit être une chose naturelle dont on n'a pas à s'occuper...*

...Il y a comme nous le savons, deux sortes de santé : la santé naturelle et la santé artificielle. Nous désirons la santé naturelle, celle qui vient de la résistance des tissus aux maladies infectieuses et dégénératives, de l'équilibre du système nerveux...

...L'homme doit être construit de telle sorte qu'il n'ait pas besoin de soin. La médecine remportera son plus grand triomphe quand elle découvrira le moyen de nous mettre à l'abri de la maladie, la fatigue et la crainte ».

ELISE FREINET

(1) Nous donnons en dernière page, une courte bibliographie susceptible de renseigner l'utilisateur sur les aspects divers d'une nouvelle science de vivre.

(2) Etienne Wolff, *Les chemins de la vie*, Ed. Hermann.

(3) *L'homme cet inconnu*.

BIBLIOGRAPHIE

- Dr. E. Bertholet : *Végétarisme et Spiritualisme* (Ed. Ros. Lausanne) 6,30 (1 F)
— *Les fruits. Leur valeur nutritive et curative* (d°). 2,40 (0,60 F)
- R. Bircher : *Les Hounza, un peuple qui ne connaît pas la maladie* (Attinger). 12 F (0,60)
- Dr. A. Carrel : *L'Homme, cet inconnu* (Plon) 13,90 F (1 F)
- Drs M.-P. G. Castaignet : *Peut-on guérir par la Vertébrothérapie ?* (Ocia) 6 F (0,60 F)
- Dr Paul Chavanon : *La Guerre microbienne est commencée* (Dangles) 4,50 F (0,60 F)
- Pierre Delbet : *Politique préventive du Cancer* (L.V.C.) 35 F (1 F)
- Dr J. Doux : *Conseils et Réflexions sur la Santé* (l'aut.) Tomes I et II. Chaque tome vendu séparément : 7,50 F (0,60 F)
Les deux : 14 F (0,60 F)
- Joseph Favier : *Equilibre minéral et santé* (Editions Dangles) 18 F (1,50 F)
- Louis Gastin : *L'Enfance criminelle et son salut* (l'auteur) 5 F (0,60 F)
- R. Lautie : *L'air que nous respirons* (l'aut.) 2 F (0,60 F)
— *L'Eau que nous buvons* (l'auteur) 2,50 F (0,60 F)
- Dr A. Neveu : *Traitement de la Poliomyélite et des Maladies Infectieuses* (Le François) 4 F (0,25 F)
- Dr P. Oudinot : *La Conquête de la Santé* (Dangles) 9 F (1 F)
- M. Remy : *La Bataille du Cancer* (l'aut.) 8 F (1 F)
- Ch. de Saint-Savin : *Le Magnétisme et votre Santé* (Courr. du Livre) 7,80 (1 F)
- Gunther Schwab : *La Danse avec le diable* (La Colombe) 15 F (1 F)
- Dr Thiebaut : *Notre Pain quotidien* (Le Procès du Pain Blanc) 2 F (0,25)
- M. Violet et M. Remy : *Le Secret des Patriarches* (les auteurs) 4,50 F (0,60)
- C. et E. Freinet : *Vous avez un enfant*, (CEL, Vence)
- A. Lumière : *Vérité de demain* (Ed. Amiot-Dumont)

Année Scolaire 1963-64



TARIF DES ABONNEMENTS

à verser à ICEM Cannes - CCP Marseille 11 45 30

L'ÉDUCATEUR

Revue n° 1 de l'Ecole Moderne | Rubriques permanentes pour tous les cours. Fiches-guides - Plans de travail.

Bimensuel. 20 numéros par an : 12 F, Etranger : 15 F.

TECHNIQUES de VIE

Complément culturel de *L'Éducateur*. Les fondements philosophiques et psychologiques de la pédagogie Freinet. Modernisation de l'enseignement et vie de la FIMEM (vie internationale).

Mensuel. 10 numéros par an : 8 F, Etranger : 9 F.

LA NOUVELLE GERBE

Toute la littérature enfantine illustrée. Un reportage de 16 pages illustrées et 16 pages de textes et dessins d'enfants. Tous degrés.

Mensuel. 10 numéros par an : 10 F, Etranger : 13 F.

ART ENFANTIN

La revue de l'expression libre. Dessin. Peinture. Monographies. Direction d'Elise Freinet. Une revue de grande renommée.

Bimestriel. 6 numéros par an : 12 F, Etranger : 14 F.

BIBLIOTHÈQUE de TRAVAIL

Magazine illustré. Un reportage de 24 pages et 8 pages d'actualités. Indispensable dans toute bibliothèque scolaire.

Tous les 10 jours. 30 numéros par an : 35 F, Etranger : 41 F.

SUPPLÉMENT BT

Textes d'auteurs. Expériences. Maquettes et dioramas. Thèmes d'études pour l'histoire, la géographie, les sciences.

Bimensuel. 20 numéros par an : 10 F, Etranger : 13 F.

BIBLIOTHÈQUE de L'ÉCOLE MODERNE

Le livre de poche de l'Ecole Moderne.

Souscription annuelle : 10 F, Etranger : 11 F.

Revue spécialisée :

L'ÉDUCATEUR-SECOND DEGRÉ

La revue des CEG, Lycées et Collèges animée par une équipe de professeurs adaptant la pédagogie Freinet au Second degré.

Mensuel. 10 numéros par an : 8 F, Etranger : 9 F.

BT SONORE

Encyclopédie visuelle et sonore. Un disque 45 tours et 12 vues diapositives avec un livret. Grand prix du disque de l'Académie C. Cros.

5 numéros par an : 60 F, Etranger : 62 F.



TECHNIQUES DE VIE

ADMINISTRATION ET RÉDACTION

I.C.E.M. - Place Bergia - CANNES - C.C.P. MARSEILLE 1145.30

France et
Communauté Etranger

Prix annuel de l'abonnement (10 numéros) .. 8 F. 9 F.

Le numéro : 1,50 Francs.

Le gérant : C. FREINET

IMP. C.E.L. - CANNES
