



L'ABONNEMENT DES SCIENCES  
DE L'ÉDUCATION - A 420  
UNIVERSITÉ PARIS 8  
2, rue de la Libanck  
93023 SAINT-DENIS CEDEX

# L'école nouvelle *française*

LA RÉDACTION ... *Après trois années de travail.*

L. VINOT ..... *L'enseignement des mathématiques.*

A. DE SAUVEBEUF. *Travail de découverte dans une école rurale.*

A. JACQUES ..... *A propos d'une Exposition de la Presse Infantile.*

---

## POEMES D'ENFANTS

---

## EDUCATION FAMILIALE

R. COUSINET .... *Regarde devant toi.*

BIBLIOGRAPHIE — INFORMATIONS  
VIE DU MOUVEMENT

**OCTOBRE 1948 - N° 1**

Q U A T R I È M E   A N N É E

## APRES TROIS ANNÉES DE TRAVAIL

**N**OUS entrons, avec ce numéro, dans notre quatrième année, accompagnés de la très grande majorité de ceux qui, en 1945, se sont mis en route avec nous. Quelques-uns, malgré eux, nous ont abandonnés, et nous voici obligés aujourd'hui d'adresser un adieu particulièrement attristé à un membre de notre comité de direction, à celle dont *l'Ecole Nouvelle Française* avait recueilli l'héritage. M<sup>me</sup> M.-T. Guéritte, avec laquelle l'un de nous avait en 1920 fondé la *Nouvelle Education*, est morte subitement le 29 juin dernier, d'une crise cardiaque. Tous les anciens membres de la Nouvelle Education savent de quelle ardeur et de quelle foi elle s'était donnée à la cause de l'Education Nouvelle, quelle persévérance, quelle obstination elle y avait apportées, avec quelle clarté d'esprit, quelle pénétration elle s'était appliquée à résoudre les problèmes éducatifs. Ceux qui l'ont personnellement connue ont connu aussi sa générosité toujours attentive, discrète et exacte, mais toujours prête. Grâce à son labeur, son courage, son indépendance, sa compétence, par ses articles, ses conférences, les congrès qu'elle animait de sa parfaite courtoisie et de son ardeur communicative, elle a, pendant près de trente années, tenu dans le domaine de l'éducation nouvelle (méthodes scolaires, éducation familiale, santé morale et physique des enfants, etc...) une place de premier plan. Elle a exercé une influence que ne reconnaissent pas toujours ceux mêmes, et ils sont nombreux, qui l'ont subie et la subissent encore. Que d'essais et d'initiatives d'aujourd'hui sont en germe dans son œuvre, ou même y sont développés. Nos membres ont dû souvent trouver dans cette revue ce que nous lui devons, et quel hommage nous devons rendre à sa mémoire.

Il ne nous reste qu'à suivre son exemple, à continuer à marcher dans les voies où elle s'est, une des premières en France, avancée, à continuer à en ouvrir de nouvelles. Ce serait s'exprimer mal que de dire que la cause de l'éducation nouvelle n'est pas encore gagnée, car par sa nature même l'éducation nouvelle n'est pas une cause à gagner. Elle est une situation, encore un peu confuse, où se mêlent des problèmes, dont les uns sont faux et illusoire, les autres mal posés, les autres non encore résolus ou dont les solutions posent de nouveaux problèmes. C'est s'exprimer mal que de dire que l'éducation nouvelle doit être substituée à l'éducation traditionnelle, car l'éducation nouvelle d'il y a 28 ans est déjà traditionnelle, car il y a déjà une tra-

soit pareille. Il faut donc que, comme ses élèves, le maître aussi soit un chercheur. On a manifesté la crainte que, d'éducateur, l'éducation nouvelle le réduise à ce rôle. Ce que nous souhaitons au contraire, c'est que l'éducation nouvelle à ce rôle lui demande de s'élever.

LA RÉDACTION.

# UNE TENTATIVE D'APPLICATION DU TRAVAIL PAR GROUPE

A L'ENSEIGNEMENT MATHÉMATIQUE  
DANS LES CLASSES DU BACCALAURÉAT

*Cet exposé sera celui d'un témoignage, se rapportant à un effort pédagogique qui est plus qu'une observation et moins qu'une expérience proprement dite; il s'agit en effet de conditions de travail assez anormales sous plusieurs rapports, et en tout cas, complètement données par la situation initiale de fait et par le but déterminé à atteindre en un temps limité. L'effort en question n'est pas terminé et entre même dans sa phase la plus active avec le troisième trimestre.*

## I. — UNE CLASSE DE PREMIÈRE AUX PRISES AVEC LES MATHÉMATIQUES

Au-dessus de tout plane la menace de l'examen : état permanent d'angoisse (plus ou moins aigu, plus ou moins conscient, selon les individus et les époques).

Pour tous, le « bac » est le premier obstacle à surmonter; pour la plupart, ils seront « tranquilles » après (c'est une question de milieu social). Ou du moins ils le croient; la préoccupation d'acquérir au moins un commencement de culture n'apparaît pas.

L'ambiance est en quelque sorte *stratégique* : l'examineur contre les élèves. C'est une bataille à gagner, avec la plus grande économie de moyens. On dépenserait volontiers plus d'effort à calculer les probabilités d'une « question » qu'à étudier cette question elle-même. La question n'est pas considérée pour son intérêt en soi, ni même, ce qui est plus grave, pour son importance comme clef d'autres questions.

L'angoisse engendre la méfiance pour tout ce qui paraît être du temps perdu. L'exposé dans le cours d'une théorie générale, ne don-

Nous ne nous étendrons pas davantage sur ces premières remarques; disons seulement que ces défauts se répercutent sur la rédaction des questions écrites, sur la limitation des questions de cours qui deviennent un entassement hétéroclite, et même sur la parole, qui devient hachée, et qui n'arrive plus à se synchroniser avec l'écriture au tableau.

Enfin, ne nous étonnons pas outre mesure de la noirceur de ce tableau. L'angoisse qui se manifeste dans ce travail intellectuel d'une jeunesse très déshéritée sous bien des rapports n'est-elle pas une manifestation du « mal du siècle » qui atteint tous les enfants. Une certaine philosophie ne tend-elle pas à nous placer devant une infinité de possibilités d'avenir immédiat au milieu desquelles aucun choix justifié ne serait possible? Pourrait-on expliquer par un transfert psychologique l'introduction paradoxale de cette incertitude dans un domaine qui lui semble, *a priori*, radicalement interdit?

## II. — ESSAIS DE REDRESSEMENT DE LA SITUATION-ACTIVATION DE LA CLASSE

Devant l'urgente nécessité de remédier à cet état de choses, j'ai d'abord fait appel, dans les premières semaines de l'année, aux moyens habituels d'un contrôle plus serré du travail scolaire : interrogations sur le cours, devoirs réguliers corrigés d'une manière plus complète en classe; je me suis aperçu assez rapidement que ces efforts, qui consommaient beaucoup de temps, auraient dû en consommer encore beaucoup plus si j'avais voulu leur donner une efficacité sérieuse sur les élèves qui souffraient d'un autre mal que d'une tendance à la paresse; le clan des « enrayés » subsistait toujours, avec ce paradoxe que la bonne volonté et même l'intelligence remarquable de certains d'entre eux m'était signalée par les professeurs de lettres, et que je pouvais la constater par des contacts personnels.

Il m'aurait fallu cinq ou six heures de plus par semaine pour faire travailler ces garçons, avec le loisir d'attendre que devant un problème, leur esprit s'entraîne à un effort constructif; je n'y serais peut-être même pas parvenu, car ils auraient interprété mon silence obstiné devant leur embarras comme une marque d'indifférence à leur angoisse, ce qui l'aurait aggravée.

Par ailleurs, pour des raisons bien connues, les devoirs écrits étaient fort sujets à caution quant à l'indépendance des copies, une excellente organisation de division du travail s'étant instaurée pendant les études.

C'est précisément cette difficulté accessoire qui m'a donné l'idée d'entrer dans le jeu et de faire tourner en bien cette faute manifeste contre la discipline traditionnelle. J'ai renoncé à être le seul moteur de l'ensemble et j'ai pensé que la démarche de recherche intelligente d'une solution, ou de présentation si elle était déjà connue, se ferait

en lui-même le mécanisme complexe d'avancée vers la solution, et que la transition se fasse peu à peu entre le travail d'équipe et le travail isolé qui sera demandé à l'examen. Je compte augmenter progressivement la durée de cette méditation, jusqu'à réduire le travail d'équipe à une simple confrontation préliminaire à la rédaction;

— quant à cette rédaction elle-même, j'ai obtenu, semble-t-il (sans possibilité de contre-épreuve rigoureuse malheureusement), les meilleurs résultats en la faisant faire quelques heures après le travail d'équipe (par exemple après le repas du soir). Elle était ainsi plus personnelle et j'étais plus certain de l'assimilation de son contenu. Sans pouvoir démontrer cette opinion, je suis persuadé du rôle très important de l'inconscient dans le travail d'assimilation des mécanismes de travail mathématique. Cet inconscient ne travaille pas instantanément, et jamais, ou presque, quand le conscient travaille sur le même objet.

J'en suis là actuellement. Emporté par l'impitoyable nécessité du programme, j'ai dû faire ces essais sur des « questions » très différentes. Je viens de terminer la géométrie dans l'espace, non sans que se soient manifestées encore à plusieurs reprises, devant des objets aussi rebelles à la mémoire automatique que les raisonnements géométriques, de nouvelles crises d'angoisse accrues par la proximité de l'examen et allant, chez certains instables, jusqu'à la panique. Mais j'ai constaté cependant que la majorité des élèves se sont familiarisés avec des notions nouvelles pour eux, sans que, de leur propre aveu, ils aient été obligés d'y apporter une tension d'esprit excédant leurs forces. La difficulté est de synchroniser les exercices d'équipe avec l'exposé du cours de manière à ce que ce dernier ne reste jamais en porte-à-faux, surtout quand il contient de ces fameuses questions générales dont l'application à la « stratégie » de l'examen n'est pas immédiatement évidente.

J'ai à l'étude, pour une application prochaine, une adaptation de travail d'équipe au cas particulier des questions de cours, où il est indispensable d'apprendre aux élèves à faire un plan limitatif, et à acquérir l'énergie de se limiter à ce plan, même si ce qu'ils ont pour le remplir leur paraît un peu maigre. Une étude systématique des « annales » récentes du baccalauréat m'a montré de nombreux exemples de questions dont la meilleure réponse, à mon avis, tiendrait en une demi-page (cas des applications numériques sur théorie générale). Mais il est encore trop tôt pour parler de résultats.

## CONCLUSION PROVISOIRE

J'ai été un peu choqué de voir employer par M. JOHANNOT (dans son livre *Le Raisonnement Mathématique de l'Adolescent*) le terme : « enfant » pour désigner des sujets allant jusqu'à dix-huit ans. Bien que les principaux développements de son livre m'aient paru porter

# Travail de Découverte dans une école rurale

Voici un mode de travail qui a été expérimenté depuis trois ans dans une école rurale et qui s'apparente à la méthode des fiches de découverte présentée dans cette revue.

Il s'agit d'une école de l'Aveyron. L'expérience y a été réalisée dans une classe de fin d'études (garçons de 11 à 15 ans) comprenant quarante élèves.

Evidemment, tout a été fait progressivement et si nous vous parlons ici des deux dernières réalisations qui laissent déjà une certaine initiative aux enfants dans leurs recherches, il faut bien dire qu'au début, celles-ci ont été très fortement dirigées avec des questionnaires assez rigides. Actuellement, les enfants sont très éveillés par rapport aux autres ruraux et ont un sens de l'observation assez développé.

## *Activités de vacances 1947.*

Pendant cette période, à la place des devoirs de vacances, les enfants recevaient toutes les trois semaines un plan de travail en vue de faire une enquête intitulée : « A la découverte d'une grande culture de ton pays : le Blé. » Voici ce qui était proposé par l'un de ces plans :

- titre illustré;
- observations sur la plante, avec collection concernant les différentes parties de la plante;
- enquête sur les diverses espèces de blé, avec collection;
- recherche de la valeur germinative du blé, avec des calculs à faire;
- enquête sur la culture du blé, avec huit pistes de travail à *titre d'indication*;
- « *le blé dans la littérature* », recherche de belles pages à transcrire sur l'album et à illustrer;
- habileté manuelle (réalisations : instruments agricoles, etc...);
- enfin quelques jeux.

Certaines questions pouvaient paraître posées avec trop de détails pour laisser à l'enfant suffisamment d'initiative. En réalité, le travail était libre et chacun pouvait se spécialiser sur certains points. De plus, le sujet était assez intéressant pour ne pas paraître imposé. Voici les résultats obtenus :

- le titre en couleur et bien orné, ainsi que les autres illustrations, montrent les possibilités de dessin pour des enfants habitués à faire des croquis ou à illustrer leurs textes;

les questions qui étaient parfois assez précises n'étaient données qu'à titre d'indication pour guider ceux qui n'avaient pas encore beaucoup l'esprit d'observation, les autres trouvant tout naturellement à développer et à dépasser ces pistes de recherche initiales.

L'expression se faisait sous forme de travaux, albums, feuilles, collections, bricolages... qui constituaient une exposition.

Ces découvertes comprenaient aussi bien du travail scolaire que des activités extra-scolaires, sans qu'il y ait de séparation bien définie entre les deux. On y consacrait la leçon de vocabulaire, la leçon d'histoire et de géographie, la leçon de français, la leçon de dessin, le temps des activités, le temps de l'étude; par ailleurs, les autres exercices scolaires venaient, autant que possible, se centrer sur le sujet de la découverte.

Chaque plan de travail comprenait les parties suivantes :

- A) *Connaissons-nous notre...* (école, par exemple) : questionnaire destiné à guider l'observation, dans le genre des fiches de découvertes.
- B) *Enquête sur notre (école), autour de notre (école) à propos de l'école* : élargissement de l'enquête pour y intégrer les recherches sur les différentes matières d'enseignement : histoire, géographie, sciences, instruction civique...
- C) *Exprimons* : on proposait à l'enfant de composer de jolis textes et de faire des dessins et des collections concernant le thème de la découverte — d'exécuter des maquettes, plans..., de mimer des scènes ou attitudes se rapportant au sujet — d'apprendre des chants dans ce sens.
- D) *Applications à la vie morale* : idées à faire passer à propos de ces découvertes.

Le cahier de préparation du maître indiquait : des mots à faire passer au point de vue vocabulaire, des expressions usuelles ayant trait au sujet, mots de la même famille, des livres à consulter, des jeux à apprendre aux élèves, des histoires à leur raconter.

Le deuxième trimestre n'a comporté que deux sujets de découverte, chacun durant environ six semaines et présenté sous forme de concours : l'activité de nos maisonnées paysannes — l'activité de notre village. Le travail était encore plus libre et moins précisé; mais toutes les matières étaient envisagées. Voici quelques exemples :

- L'activité paysanne à travers le monde actuel (géographie et agriculture) ;
- L'activité paysanne à travers l'histoire avec dessins et illustrations à l'appui;
- Montrer la grandeur du travail paysan (= morale).

Cette réalisation est intéressante à plusieurs points de vue. Elle constitue une utilisation des techniques de découverte étendues à toutes les matières scolaires et s'appuyant très fortement sur le milieu des enfants. C'est du reste la caractéristique principale de cette école d'être tout d'abord au service du milieu rural et de la profession.

Alain DE SAUVEBŒUF.

Ce nouveau « délit de démoralisation de la jeunesse », pensait-il, n'est-ce pas le délit de notre époque?

Défense à l'enfant de vivre, oreilles et yeux ouverts, en 1948. Défense de prendre contact avec le monde adulte. Voilà ce qu'il faudrait inscrire en conclusion d'une telle exposition.

Or, justement, ce contact est plus fréquent, plus indiscret que jamais.

Nous lui avons mis dans l'oreille le bruit des bombes et des mitraillettes. Nous lui parlons en onomatopées. Dès qu'il entend, le haut-parleur l'informe et l'ahurit; dès qu'il voit, les affiches le blessent, les titres des journaux l'attirent. Il est violé en même temps que les foules et plus dangereusement, pour l'être comme elles dans son ignorance et de plus dans l'innocence de son âge. Pendant que la science pédagogique progresse, posant les lois de l'adaptation aux besoins particuliers, le commerce et la propagande font voir, tous les jours, n'importe quoi à n'importe qui. On peut dire forcent à voir.

Si bien qu'il n'est plus de silence, plus de secret et, pour l'enfant moderne, plus de préservation possibles.

En conséquence nous assistons à d'étonnantes déviations, perversions, de son intérêt. (Nous disons qu'il n'y a plus d'enfants.)

L'obligation où nous sommes de hâter son initiation sexuelle en est une preuve. Ses goûts en matière de lecture en sont une autre. Devant ces récits tragiques ou ahurissants on ne sait s'il faut plus s'étonner qu'il les comprenne ou qu'il les aime.

Les organisateurs de l'exposition avaient pris l'initiative de joindre quelques enfants aux membres du jury chargés d'apprécier les envois du concours. Ces enfants se montrèrent plus exigeants que leurs aînés à réclamer des couleurs violentes, des aventures émouvantes, qualifiant d'« enfantins » les textes mesurés qu'on leur proposait.

Mais le fait que l'enfant moderne réclame cette excitation, excuse du directeur commercial, ne peut pas être celle de l'éducateur. Au contraire, il prouve que le mal est profond.

La résolution proposée : commission de censure, sanctions prises contre ces mauvais journaux, toute souhaitable qu'elle est, n'est qu'un remède bien négatif.

La partie positive de notre action, en attendant qu'un monde apaisé offre à l'enfant une atmosphère où il grandisse sans se pervertir, c'est l'éducation que nous lui donnons.

Mais à côté de l'éducation organisée, objet de nos soins, il y a cette éducation libre, laissée à elle-même, donnée par l'exemple et le spectacle du monde, dont nous sous-estimons toujours l'importance. Nous devons l'étudier pour en saisir l'influence, et utiliser ces moyens culturels nouveaux, radio, presse, cinéma, dès maintenant inséparables de la mentalité enfantine, dans un sens éducatif.

L'adulte retarde sur l'enfant, en ce sens. Or s'il veut le guider, il faut bien qu'il le précède.

Parallèlement, nous le mènerons en plein air pour calmer ses nerfs, nous fortifierons, par la pratique des méthodes actives, son jugement et son sens critique.

O Notre-Dame : travail de bien des jours  
Et de bien des années  
Tu fus la récompense de nombreux travailleurs  
Qui pour toi ont peiné.  
Après quatre-vingts ans de dur et long labeur  
De courage, de patience  
D'épreuves et de victoires  
Tu sortis de leur main comme un bijou très fin.

As-tu songé parfois  
Aux hommes qui sont montés sur des échafaudages  
Qui ont risqué leur vie pour que tu sois plus belle  
As-tu rêvé à tes trois grands portails  
Si finement dentelés, précieusement ajourés...

(Jeanne-Claire, 12 ans et demi.)

Ouvrier malheureux  
Contemple maintenant  
Montant vers les cieux  
Ce prix de ton labeur  
Qui t'a coûté tant de sueur :  
Dans la Cité brillante  
Notre-Dame la belle.  
Dites-moi vous tous  
Qui eûtes le bonheur  
Depuis la première heure  
D'élever pouce par pouce  
Les murs de Notre-Dame  
Tandis qu'en vous-même vous éleviez son âme.  
Dites-moi donc alors  
Ce temps que vous mîtes  
A faire comme en or  
Ce joyau, nouveau rite  
Que personne avant vous  
Que personne après vous  
N'aurait pu construire...

(Odile C., 12 ans et demi.)

pendant qu'elles sont devant. Sa mère marche presque toujours d'un pas trop rapide pour lui (combien de mères ne savent pas accorder leur pas au pas de leur enfant!). Il voit un objet d'intérêt sur le trottoir, sur la chaussée, à une devanture, un chien, un oiseau, une voiture d'une forme nouvelle, un jouet, un ustensile. A peine a-t-il vu qu'on l'entraîne, que l'objet est déjà loin de lui, bien avant qu'il ait eu le temps de le regarder, de le percevoir, de le comprendre. Alors comme l'objet le retient, il le regarde aussi longtemps qu'il peut, il ne l'abandonne qu'à la dernière minute, et comme à mesure que l'objet s'éloigne de lui, un autre le remplace et a besoin d'un examen aussi prolongé, il en arrive à marcher à reculons au bout d'une main qui l'entraîne loin des lieux où il voudrait demeurer, de ce *présent* qui pour les enfants existe réellement et dure, qui n'est pas, comme pour nous autres adultes, sans cesse dévoré par le passé. Imaginez que vous lisez un livre avec un compagnon qui n'a en vue que la fin du roman, et, qui, dans sa hâte d'y atteindre, tourne chaque page alors que vous ne l'avez qu'à moitié lue.

Que faut-il donc faire?

D'abord quand la mère sort pour une *course* (le mot est significatif), qu'elle n'emène le petit avec elle que s'il est vraiment bien sûr qu'elle ne peut faire autrement. Si elle y est obligée, qu'elle parte un peu plus tôt de chez elle, prenne un peu plus de temps, se donne ainsi loisir de s'attarder un peu. Si enfin il faut qu'elle se presse, alors qu'avant de partir, elle informe son enfant, même s'il est bien jeune, même s'il n'a que 3 ans, de l'objet ou des objets de sa course, en les lui précisant et en les lui dépeignant pour les lui rendre désirables. « Nous allons d'abord chez le cordonnier qui a promis que tes chaussures seraient prêtes. — Maintenant nous allons chez le boucher, nous lui demanderons un *beefsteak* bien tendre pour toi. — Et maintenant nous allons chez la bouangère, elle nous cherchera un pain bien cuit, et nous verrons peut-être le petit chat, tu sais, qui est souvent couché près de la balance, et que tu aimés à caresser. » Tout cela peut constituer pour l'enfant des buts où il voudra se diriger et que cherchera son regard. Alors il regardera plus volontiers devant lui.

Mais s'il s'agit non plus d'une *course* mais d'une *promenade*, il faut alors que l'enfant puisse regarder où il veut, et aussi longtemps qu'il veut. Que les mères n'oublient pas, comme on l'a dit, qu'elles ne doivent pas emmener promener leurs enfants, elles doivent se promener avec eux. S'il y a deux ou trois enfants, qu'ils aillent ensemble, devant la mère, en accordant peu à peu leurs démarches et leurs curiosités. S'il n'y en a qu'un, que la mère l'accompagne, là où il ne sera plus nécessaire qu'elle lui tienne la main, et qu'il aille à sa guise. Qu'il ne fasse que 10 mètres en s'arrêtant à chaque mètre ou même davantage, cela lui vaudra mieux que s'il fait 300 mètres sans rien pouvoir regarder de ce qui lui plairait, le toucherait, l'instruirait. Encore une fois qu'il puisse regarder ce dont son regard a besoin. Que les mères se persuadent que les enfants ne regardent derrière eux que parce qu'elles les empêchent de regarder devant.

Roger COUSINET.

La Session sera sanctionnée par un examen, pour les élèves désirant obtenir un diplôme.

Pour tous renseignements, écrire ou s'adresser au siège du Comité; jours de permanences : les lundis et jeudis, de 15 à 17 heures.

● L'Ordre des Architectes d'Angleterre (*Royal Institute of British Architects*) a présenté à Londres, du 26 mai au 19 juin, sous le titre d'Écoles Nouvelles (*New Schools*), une exposition de photographies, de modèles et de plans d'écoles établis conformément à la loi de 1944, une présentation de mobiliers scolaires anglais et étrangers, et une salle de classe complète équipée avec les modèles les plus récents. L'exposition était présentée par M. Tomlinson, le ministre de l'Éducation. « Dans le passé, dit-il, il me semble que nous avons construit nos écoles non sagement, mais trop bien... Des murs épais, de petites fenêtres, un espace resserré et une perspective insuffisante; beaucoup de ces écoles-forteresses nous posent de sérieux problèmes... En coopération avec les éducateurs, les administrateurs et la population, l'architecte scolaire a le devoir de créer un milieu qui exercera une profonde influence sur les enfants à l'âge où ils sont le plus sensibles aux impressions. »

Le programme de l'exposition recommande l'installation des écoles près des villes, pour que les enfants n'aient pas trop de chemin à faire, mais loin du centre. L'emplacement doit être bien choisi, et « les aspects naturels des sites conservés; ceci concerne particulièrement les arbres, les haies et l'herbe, mais même les irrégularités de terrain, qui peuvent être extrêmement utiles quand il s'agit d'écoles pour petits enfants, si on les utilise avec quelque habileté et de l'imagination ». Elles doivent être construites en matériaux solides, mais légers et simples (nous persistons à croire que les bâtiments préfabriqués, qu'on peut agrandir ou restreindre selon les variations de la population, sont à la fois les plus économiques et les plus convenables à leur destination). On doit s'efforcer d'y assurer un éclairage égal évitant l'intrusion trop vive de la lumière du soleil, qui répartit trop la classe en surfaces lumineuses et obscures, étudier l'éclairage artificiel, l'aération (par fenêtres basculantes), le chauffage (par panneaux chauffants). Autant que possible, le bâtiment scolaire ne doit pas comporter d'étage, et, en tout cas, les classes doivent toujours être établies au rez-de-chaussée, de plain-pied avec le sol extérieur, et des emplacements prévus pour la classe en plein air. Toute école doit comprendre une grande salle de réunion.

L'école doit, en outre, être une maison pour les enfants, où ils sentent que tout est fait pour eux, et à leur portée, et qu'ils ont la liberté de l'utiliser et d'y circuler. « Il doit être aussi simple et aussi naturel pour un petit enfant d'abandonner son jouet ou son occupation pour courir au lavabo, de se laver les mains après son passage aux W.-C., et de retourner à son travail, qu'il l'est de courir dans le jardin pour chercher sa balle. »

Enfin, « l'intérieur d'une école est aussi important que l'extérieur. Il devrait être simple et intime, peint d'une façon agréable et avec des détails propres à susciter l'intérêt et la curiosité et à préparer le goût des enfants pour le jour où ils auront des foyers à eux. Une décoration brillante et harmonieuse a un effet stimulant sur l'esprit des élèves, favorise l'amélioration de la propreté générale, et enseigne l'appréciation des couleurs ».

l'orientation professionnelle et de la formation générale de l'apprenti. On ne peut que le louer d'apporter ainsi une importante contribution à des problèmes dont la taylorisation de l'industrie et le désir du gain rendent la solution de plus en plus difficile. Comment faire pour que l'usine ne soit plus le monde où l'on s'ennuie?

R. C.

- R. HUBERT : **L'Éducation morale.** Coll. des Cahiers de Pédagogie Moderne, Paris, Ed. Bourrelier, 1948.

Sous la direction du recteur de l'Académie de Strasbourg, un certain nombre d'éducateurs étudient dans cet ouvrage les problèmes généraux et les problèmes concrets de l'éducation morale, ainsi que les milieux éducateurs et les facteurs extérieurs de cette éducation. Le livre s'ouvre par un article de M. Burloud, le professeur de la Faculté de Rennes, sur *L'éducation morale de l'enfant considérée en fonction de la psychologie*, tel qu'on pouvait l'attendre de ce pénétrant psychologue. M. Hubert lui-même a contribué au volume par trois articles : *La formation du caractère comme synthèse de l'éducation*, *La psychopathologie des défauts et vices enfantins* et *L'éducation morale de l'enfant considérée en fonction des transformations sociales*, ce dernier surtout si digne d'être médité pour sa clairvoyance et son élévation, et le sens pédagogique de l'auteur. Au problème qu'il a nettement posé, il propose une solution aussi nette, « Que l'éducateur, dit-il, ne mêle à son action aucune autre préoccupation que d'assurer à l'enfant le parfait épanouissement de son enfance, de le garantir autant qu'il est possible de toute sollicitation extérieure qui ne réponde pas à ses intérêts d'enfant, de le conduire ainsi au seuil de l'adolescence, apte à devenir, de la même façon, pleinement adolescent. Si l'école s'acquitte correctement de cette tâche, elle aura fait pour la restitution de la moralité tout ce qu'il était en son pouvoir de faire. » Il serait temps, en effet, comme on le fait pour l'éducation intellectuelle, qu'on adapte l'éducation morale aux besoins et aux intérêts de ceux qui la reçoivent.

R. C.

- J. DAUTRY : **Le percement de l'isthme de Suez.** Coll. « La Joie de Connaître », Paris, Ed. Bourrelier, 1947.

Voilà un petit livre, sur un événement historique de première importance que bien des manuels ne signalent encore qu'en quelques mots, qui est appelé à rendre bien des services. Comme livre de lecture d'abord : M. Dautry sait raconter une histoire, et il raconte bien cette passionnante aventure, et d'une façon assez passionnante pour intéresser même des enfants, outre l'aide de nombreuses photographies bien choisies. Comme livre de références ensuite, grâce à la connaissance précise qu'a l'auteur de son sujet, et aux statistiques et graphiques dont il l'a solidement étayé. M. Dautry m'a aimablement envoyé son livre, en espérant qu'il sera « un auxiliaire utile de l'enseignement nouveau ». Je lui en donne très volontiers acte.

R. C.

- J. GEBHARD : **A. Lichtwark et le mouvement de Hambourg en faveur de l'éducation esthétique.** (*A. Lichtwark und die Kunst-erziehungsbewegung in Hamburg.*) Hamburg, Hoffmann und Campe, 1947.

Dans ce substantiel ouvrage de 400 pages, l'auteur a tenté de faire revivre la physionomie de ce personnage peu connu chez nous, qui a joué un rôle important dans la vie artistique et pédagogique de Hambourg,

- Dr J. DUBLINEAU : **Les grandes crises de l'Enfance**. Paris, Bloud et Gay, 1947.

Comme bien d'autres mots du langage psychologique, le mot de crise est passé dans la langue courante avant que le sens en soit précisé, et il en est trop souvent arrivé à désigner n'importe quoi. C'est à préciser ce sens que le Dr Dublineau s'emploie d'abord dans cet ouvrage, où il a utilisé une sûre documentation, et surtout une riche et précieuse expérience personnelle. Il procède ensuite à une classification de ces crises évolutives, dont il étudie la signification et la valeur : la crise de trois ans (crise de personnalité), la crise de 7-9 ans (crise surtout intellectuelle), la crise de l'adolescence (crise d'abord affective). Chacune de ces crises suit une marche analogue, caractérisée par une préparation : la *précrise*, qui permet à un observateur sagace de prévoir ce qui va se passer, et de prendre les précautions nécessaires, dans le milieu familial, le milieu scolaire, le milieu social. La *précrise* est suivie de la *crise* proprement dite, suivie elle-même de la *post-crise*, qui prépare le retour à une vie normale, ou, pour parler plus exactement, à une évolution plus régulière. « L'enfant, dites-vous, a traversé sa crise sans incident? Voire... Peu perspicaces par manque d'information, peut-être avons-nous méconnu des sentiments profonds qui, demain, gauchiront l'orientation affective. Peut-être aussi des imprégnations discrètes, risquant d'altérer sa santé. Crises doubles, en somme, d'un certain sens, pour l'entourage comme pour l'enfant. » Ces simples mots font pressentir que le Dr Dublineau ne s'est pas borné au côté psychologique du problème, qu'il en a sans cesse en vue l'importance pédagogique, et que l'éducateur tirera profit au moins autant que le psychologue des vues contenues dans le présent ouvrage. L'auteur est respectueux de l'évolution normale de l'enfant, mais s'il sait que toute intervention indiscrète est dangereuse, il sait également, en médecin averti, qu'un enfant peut, aussi dangereusement, être privé, au besoin, d'une aide efficace. « Pratiquement, dit-il, il y a des risques, liés à l'enfant et au milieu. La carence fréquente du milieu — tout mauvais-vouloir mis à part — laisse l'enfant seul face à face à ses crises. Un enfant fragile, au surplus, parce qu'en voie continue de croissance. » Les parents et les maîtres apprendront dans son livre comment ils peuvent pallier à ces risques et aider cette fragilité.

R. C.

## LIVRES REÇUS

- M. ARLAND : *Pascal*. Paris, Ed. A l'Enfant Poète, 1946. — Th. BAUDET, N. MERTENS, E. ROLLER : *Perce-Neige*, Poésie pour les Petits. Coll. Cahiers d'Enseignement pratique, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, s. d. — M<sup>me</sup> BAUER-LAUGIER : *C. F. Ramuz*, Choix de textes. Id. — M. A. BLOCH : *Les Tendances et la Vie morale*. Paris, Les Presses Universitaires, 1948. — M. A. BLOCH : *Philosophie de l'Education Nouvelle*. Paris, Les Presses Universitaires, 1948. — R. CHIROUX : *Le Chemin de l'Enfant*. Toulouse, Ed. Chantal, s. d. — R. DOTRENS et D. MASSARENTI : *Le vocabulaire fondamental du français*. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, s. d. — J. P. ELSLANDER : *L'Enfance libérée, Actualités pédagogiques et psychologiques*. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1948. — D. E. M. GARDNER : *Testing results in the Infant School*. Londres, Methuen, 1948. — I. GEBHARD : *Alfred Lichtwark und die Kunsterziehungsbewegung in Hamburg*. Hamburg, Hoffmann und Campe, 1947. — G. MAUCO : *L'Education de la sensibilité*

# ABONNEMENT 1948-1949

France : 350 fr.

Etranger : 400 fr.

Veillez renouveler sans tarder votre abonnement.  
Indiquez s'il s'agit d'un abonnement ou d'un réabonnement.

## ATTENTION !

Depuis le 1<sup>er</sup> octobre, les bureaux des Presses d'Ile-de-France, ainsi que le Secrétariat et le Centre de Documentation de l'Ecole Nouvelle Française, sont transférés

1, RUE GARANCIERE - PARIS-VI<sup>e</sup>

Toute la correspondance doit être envoyée à cette adresse.

COLLECTION

### " L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE "



POUR LES ÉLÈVES  
Maurice Béguin

#### 127 FICHES POUR L'INITIATION A L'ÉTUDE DES FRACTIONS ORDINAIRES

*(Méthode de l'école du Mail-Genève)*

120 fr.

Amélie Dubouquet

#### LES CENT PROBLÈMES DU PETIT POUCKET

*Initiation au calcul*

140 fr.

#### MONSIEUR FÈVE, LE JARDINIER

*Initiation à la grammaire*

75 fr.

POUR LES EDUCATEURS

#### LA IV<sup>e</sup> SEMAINE PÉDAGOGIQUE SUISSE

*(L'éducation d'après-guerre)*

90 fr.

D<sup>r</sup> A. Berge

#### LE FACTEUR PSYCHIQUE DANS L'ÉNURÉSIE

*Le problème des « enfants qui se mouillent »*

90 fr.

Édité aux PRESSES D'ILE-DE-FRANCE

En vente chez votre libraire habituel