



LABORATOIRE DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION - A 420
UNIVERSITÉ PARIS 9
2, rue de la Liberté
93526 SAINT-DENIS CEDEX

l'école nouvelle *française*

NOTRE STAGE DE SEPTEMBRE

—
L'EXPRESSION ET LA CRÉATION
DANS
L'ÉDUCATION NOUVELLE

•
COMPTES RENDUS ET EXPOSÉS

•
BIBLIOGRAPHIE - INFORMATIONS

NOVEMBRE 1948 - N° 2

QUATRIÈME ANNÉE

l'école nouvelle *française*

Mouvement agréé par le Groupe Français d'Education Nouvelle.

Président d'honneur : ADOLPHE FERRIÈRE

Comité Directeur :

D^r ANDRÉ BERGE -- M^{lle} CARROI -- M^{lle} R. CHÉDEVILLE -- PIERRE DEFONTAINES
M^{me} DREYFUS-SÉE -- D^r DUBLINEAU -- HENRI VAN ETTEN -- † M^{me} GUÉRITTE
M^{lle} LARY -- M^{me} NIOX-CHATEAU -- JEAN PLAQUEVENT

Secrétaires de rédaction :

ROGER COUSINET et F.-M. CHATELAIN.

L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE a pour but le progrès et l'extension d'une éducation nouvelle désintéressée, étrangère à toute autre préoccupation que celle de l'épanouissement physique, moral et spirituel de l'enfant.

Elle veut faire de l'école une vie; de l'enfant un être discipliné dans la liberté; de la classe une vraie communauté enfantine.

ADHÉSION AU MOUVEMENT ET SERVICE DU BULLETIN (octobre à juillet).

FRANCE

Ecole Nouvelle Française, 1, rue Garancière.
C. C. P. Paris 5255-74.

Membres bienfaiteurs : 450 fr. par an
— adhérents : 350 fr. —

Etranger : 400 fr.

SUISSE

Camil Joz-Roland, 1, rue Ami-Lullin, Genève
pour E.N.F. c. c. p. n° 1-9181
Membres : 5 fr. suisses

BELGIQUE

M^{me} Alice CLARET, 20, rue Maximilien, Bruxelles
pour E.N.F. c. c. p. n° 609-35
Membres 100 fr. belges

Toute demande de changement d'adresse doit être accompagnée de la somme de 15 fr. en timbres-poste et toute lettre demandant réponse, d'un timbre.

CENTRE DE DOCUMENTATION (JEUDI DE 14 A 18 H.)

1, rue Garancière - Paris (VI^e)

A nos Membres et Abonnés

La plupart de nos membres ont déjà renouvelé leur abonnement. Nous les remercions vivement.

Un certain nombre toutefois n'ont pas encore envoyé leur cotisation pour l'année scolaire 1948-1949.

Nous leur rappelons que leur abonnement était échu avec le numéro de *juillet* — tous les abonnements partant d'octobre à juillet.

Nous prions instamment les retardataires de bien vouloir nous envoyer, sans plus tarder, le montant de leur adhésion, comprenant le service de la revue. Ils faciliteront ainsi notre service de comptabilité et s'épargneront des frais de rappels que nous voudrions leur éviter.

Nous vous rappelons que les circonstances matérielles et le désir de continuer à améliorer la revue nous ont amenés à porter l'abonnement à 350 francs pour les membres adhérents et 450 francs pour les membres bienfaiteurs.

Ceux qui par erreur ont renouvelé leur abonnement à l'ancien tarif (300 fr.) sont priés de nous envoyer sans tarder le complément de 50 francs.

Veillez spécifier s'il s'agit d'un abonnement ou d'un réabonnement.

En demandant un changement d'adresse, ne manquez pas de rappeler votre ancienne adresse (indispensable) et de nous envoyer 20 francs.

Et faites l'effort d'écrire lisiblement votre nom, celui de votre rue et de votre ville. Merci.

Veillez adresser vos envois à l'ECOLE NOUVELLE FRANÇAISE, 1, rue Garancière. — C.C. Paris 5255-74.

L'Expression et la Création dans l'Education Nouvelle

VUE D'ENSEMBLE DU STAGE

Le second stage de *L'Ecole Nouvelle Française* s'est déroulé du 1^{er} au 8 septembre au Centre de Val-Flory (Marly-le-Roi), dans un lieu charmant dont même le temps, irrégulier et incertain, n'a pas empêché les stagiaires de goûter les plaisirs. Ils ont d'ailleurs travaillé dehors, aussi souvent, et même presque plus souvent qu'il n'était possible et on avait peine, quand il en était l'heure, à leur faire quitter cette vaste pelouse et la paix des grands arbres. Ils étaient au nombre de trente-six dont quelques-uns avaient déjà participé à notre premier stage, dirigés par M. Cousinet (M. Chatelain étant malheureusement encore, cette année, retenu loin de nous), aidé de M^{me} Lamon, qui a été une intendante dévouée et énergique et de M^{me} Jasson, la directrice de notre école nouvelle de Bellevue. Nous avons été reçus par le directeur du Centre, M. Thiébaud, que nous ne saurions trop remercier de son aimable accueil, en quoi il avait d'autant plus de mérite qu'il avait dû recevoir, en même temps que le nôtre, un autre stage pédagogique international. Mais son organisation avait été si bien préparée que la présence simultanée des deux stages n'a gêné ni l'un ni l'autre, je dirais volontiers au contraire, car elle a permis d'utiles et agréables contacts individuels. Nous lui devons en outre tous nos remerciements ainsi qu'à M^{me} Thiébaud pour la bonne grâce avec laquelle ils se sont mis à notre disposition et pour la collaboration précieuse qu'ils ont apportée aux travaux du stage.

On se rappelle que le thème était « *L'expression et la création dans l'éducation nouvelle* », c'est-à-dire, en somme, l'étude de l'activité artistique à l'école. Les stagiaires avaient donc été invités à se répartir entre les différents *ateliers* (le mot n'ayant d'ailleurs qu'un sens fictif et commode), soit pour des travaux individuels, ce qui a été le cas pour l'expression littéraire et la peinture, soit pour des travaux de groupe : modelage, sous la direction de M. Willequet, sculpteur et professeur à l'école dirigée à Bruxelles par M^{me} Hamaïde; préparation au jeu dramatique, sous la direction de M^{me} Gazeau, institutrice d'art dramatique dans divers mouvements de jeunesse, puis, après son départ, de M^{me} Peerboom; tissage et papier découpé, sous la direction de M. Thiébaud; danses et chants populaires sous la direction de M^{me} Thiébaud.

ATELIERS DE TRAVAIL

Nous devons féliciter les stagiaires de leur assiduité et de leur entrain au travail. Nous avons pu constater qu'ils avaient profité du stage et ils ont tenu à nous en présenter le témoignage. Ils ont vécu de cette vie communautaire qui est le premier bienfait des stages, et ils y ont fait des acquisitions qu'ils sauront utiliser dans leurs classes. Ils sont repartis plus riches qu'ils n'étaient venus.

Modelage. — Sous la direction si sûre de M. Willequet qui unit des dons de pédagogue à ses qualités d'artiste, les stagiaires (certains ont révélé des aptitudes à la sculpture qu'ils ne soupçonnaient pas eux-mêmes), ont découvert la valeur éducative du modelage, et surtout du modelage avec de la terre (argile, terre glaise). Modeler avec de la terre, c'est avoir la permission de faire du gâchis utilement, du gâchis qui aboutisse à un produit. « Jouer avec de l'eau, dit M^{me} Lowenfeld, c'est une partie essentielle du développement de tous les enfants. Et, d'autre part, la permission de découvrir les qualités des substances, en d'autres termes de faire du gâchis, est un second besoin essentiel¹. » C'est en effet un exercice éducatif pour les enfants que de manier une certaine substance, et parce qu'ils cherchent à l'utiliser, d'apprendre ce qu'on peut en attendre, de la discipliner et de discipliner ses mains, de trouver et de créer des formes (où le besoin de création trouve-t-il mieux sa satisfaction que dans le modelage?), en leur assurant une solidité et une permanence. C'en est un autre que d'apprendre à reconstituer en leur volume les objets naturels que nos habitudes visuelles et l'abondance des images graphiques ne nous permettent plus de voir qu'à deux dimensions.

Expression corporelle. — Ceux qui ont travaillé avec M^{me} Gazeau, sous sa direction prudente et minutieuse, ont appris à se défier de la facilité apparente de l'improvisation dramatique, ont cherché avec elle quels étaient les éléments corporels inclus nécessairement dans le jeu dramatique et ont compris que ce jeu nécessitait en quelque sorte la prise de conscience de son corps qui peut être sans doute demandée à des adolescents plus qu'à des enfants et que la rythmique, le mime, et l'art dramatique étaient nécessairement associés. A ces exercices ont été donnés comme complément ceux qui ont été dirigés par M^{me} Thiébaud. La culture corporelle, si on peut se servir de cette expression, comporte en effet pour l'individu une prise de conscience de son propre corps, mais aussi une prise de conscience du corps des autres, une recherche de ce rythme commun qui s'établit grâce à l'accord des rythmes individuels. Cet accord des rythmes, un des précieux aspects de la préparation à la vie sociale, est grandement favorisé par les danses populaires où les mouvements doivent s'ajuster exactement pour que l'ensemble soit joli et même possible. Et cela a été en effet un spectacle agréable que de voir dans les deux ateliers, au fur et à mesure que les stagiaires progressaient, cet accord s'établir, se maintenir, se perfectionner au point de donner vraiment naissance à un groupe.

1. Voir *l'Ecole Nouvelle Française*, 1946, N° 2, p. 46.

Tissage. — Le travail n'a pas moins été intéressant avec les métiers que M. Thiébaud avait pu mettre à notre disposition, et dont il a bien voulu diriger l'apprentissage. Il s'agit de petits métiers en bois très simples, qui peuvent être aisément construits par un menuisier (M. Thiébaud en a fait faire, pendant le stage même, quelques-uns dont plusieurs stagiaires ont pu faire l'acquisition), que des petits enfants peuvent aisément monter et à l'aide desquels, en utilisant des laines de diverses couleurs, ils peuvent tisser des bandes de différentes largeurs, colorées selon leur fantaisie. Là encore, l'expression libre et personnelle et la création se rejoignent. Je n'insiste pas. Le tissage a déjà été mis au programme d'autres stades pédagogiques, il a déjà une place dans un certain nombre d'écoles. Nous sommes heureux que de nouveaux adeptes, formés par le tisseur compétent qu'est M. Thiébaud, aient appris le maniement du métier à tisser, et soient disposés, dès la rentrée d'octobre, à en faire bénéficier leurs élèves. On ne mettra jamais aux mains des enfants trop de moyens d'expression et de possibilités d'expression.

La *peinture* et l'*expression littéraire* ont trouvé parmi les stagiaires une moindre faveur. Ils se prêtent peu au travail de groupes, et, la timidité et peut-être l'amour-propre aidant, ne nous ont fourni qu'un petit nombre de travaux d'ailleurs d'assez de valeur pour permettre une discussion extrêmement intéressante. Cette discussion a été en outre alimentée par d'assez nombreux travaux d'élèves, dans ces domaines, qui avaient été apportés par les stagiaires. Enfin, je ne voudrais pas négliger le couronnement du stage. S'inspirant des enseignements de Mrs Satis Coleman (dans son livre : *Creative Music for Children*) et de son expérience, un groupe de stagiaires, sous la direction de M. Thiébaud et de l'un d'entre eux, M. Duclos, a fabriqué un *instrument à cordes*, avec une vieille caisse et des morceaux de bois, tel que des enfants en pourraient construire eux-mêmes. L'instrument a été présenté par M. Duclos à notre séance de clôture.

ORGANISATION DU STAGE

Les journées étaient organisées de la façon suivante :

Les matinées étaient consacrées à des exposés faits par des personnes étrangères au stage, à qui nous exprimons ici toute notre gratitude pour l'aimable complaisance avec laquelle elles ont répondu à notre appel.

Les après-midi étaient divisés en deux parties : travaux d'ateliers dans la première, réunions plénières avec discussions dans la seconde.

Les veillées ont été occupées par deux séances de chants et danses populaires, deux de jeux dramatiques, un concert de disques précédé d'une conférence de M. Cousinet sur la musique à programme et sur Debussy, une agréable revue de fin de stage.

EXPOSES

Le premier exposé a été fait par M^{lle} Goldenbaum, le professeur de la Guilde française des Faiseurs et Joueurs de pipeau, dont M. Cousinet est vice-président. M^{lle} Goldenbaum a expliqué la valeur édu-

cative du pipeau de bambou, fabriqué par les enfants¹, et a séduit tous les auditeurs par l'exécution de trios exécutés par elle-même et deux de ses élèves par lesquels elle s'était aimablement fait accompagner.

Nous avons eu ensuite, de M^{me} Dreyfus-Sée, un exposé sur les Musées pour enfants, exposé qu'on lira d'autre part.

M^{me} Hattinguais, directrice du *Centre Pédagogique International* de Sèvres, a parlé à nos stagiaires de ce qu'on appelle aux Etats-Unis les études sociales (social studies). Il s'agit là d'un enseignement plus large que notre instruction civique, « qui vise à donner aux élèves une connaissance exacte de la forme du gouvernement américain, en la rattachant à l'histoire et à la géographie, et en intégrant l'étude des problèmes sociaux et économiques. Outre l'enseignement, les études sociales comportent des recherches personnelles faites par les élèves, individuellement ou en groupe, l'étude du milieu, l'organisation de discussions, la construction de diagrammes, de cartes, etc.² ». Sur tous ces points, après une conférence vivante et nourrie, M^{me} Hattinguais a satisfait la curiosité de ses auditeurs qui lui ont posé de nombreuses questions. Le 6, M^{me} Jasson a rapporté quelques-unes des observations et des expériences qu'elle a faites dans son école de la Source, qui fonctionne, comme on le sait, à Bellevue depuis la rentrée scolaire, et a illustré son intéressante conférence de nombreux travaux d'élèves. Des récits de ce genre, présentant des cas concrets et proposant des solutions pratiques, sont extrêmement précieux pour des éducateurs aux prises avec des difficultés quotidiennes et les auditeurs de M^{me} Jasson en ont bien témoigné en examinant avec le plus grand intérêt les documents qu'elle avait apportés.

M^{me} A. Jacques a précisé et élargi quelques-unes des idées exposées déjà par elle dans le numéro spécial que nous avons publié. Elle a surtout insisté sur les rapports de l'expression et de l'art, et montré que l'expression dépasse l'art, mais que l'art ajoute à l'expression un élément social indispensable. Son exposé était plein de suggestions intéressantes qui ont permis une discussion approfondie.

La matinée du 7 a été occupée par une conférence de M^{me} de Failly, qui, avec sa précision habituelle et la compétence que son expérience lui donne, a étudié l'organisation matérielle d'une colonie de vacances, et la manière dont on peut résoudre les différents problèmes pratiques qui se posent pendant la durée de la colonie.

DEBATS

Comme nous l'avons dit, les fins d'après-midi étaient chaque jour réservées à des réunions plénières au cours desquelles les chefs d'ateliers présentaient la méthode dont ils s'étaient servis et les résultats qu'ils avaient obtenus, et leurs élèves disaient, pour l'utilité de tous, quelles difficultés ils avaient rencontrées, quel profit ils avaient tiré de leur

1. Voir sur cette question *l'Ecole Nouvelle Française*, février 1947, N° 5, fin du numéro.

2. Voir A. GOMMÈS, *A travers les Ecoles d'Amérique*, aux Presses d'Ile-de-France.

travail. Il s'agissait sans doute de faire profiter tous les stagiaires du travail de chaque groupe, mais il s'agissait aussi, pour chaque type d'expression et de création, d'étudier le problème pédagogique posé par M. Cousinet dans la séance d'ouverture, et qui était le suivant : Si nous sommes tous convaincus qu'il est nécessaire de laisser les enfants s'exprimer et créer librement dans le domaine artistique, le maître doit-il, sans intervenir aucunement, laisser ses élèves libres d'écrire, de peindre, de modeler tout ce qu'il leur plaît et comme il leur plaît? Ou bien son intervention est-elle légitime et dans quelle mesure?

C'est là un problème sur lequel il faudra certainement souvent revenir, car il comporte une analyse psychologique non seulement de l'activité artistique des élèves, mais aussi de l'attitude du maître, et des différentes attitudes des différents maîtres. Cette étude a été faite dans notre stage par l'examen soit d'œuvres exécutées, dans les différents domaines, par les stagiaires, soit des travaux d'élèves qu'ils avaient apportés. On s'est mis d'accord d'abord sur la nécessité de mettre aux mains des élèves le plus grand nombre possible de moyens d'expression par un matériel abondant : papier blanc et noir (l'attention des stagiaires a été attirée sur la valeur suggestive du papier noir si peu utilisé chez nous pour l'aquarelle et qui permet aux enfants l'emploi de la couleur blanche), crayons de couleur, pastels, gouaches, aquarelle, papier de couleur pour découpage, gravures, modelage, tissages, vanneries, fabrication d'instruments de musique, etc... On a convenu aussi que la correction du maître, le mot étant pris dans le sens large d'amélioration du travail, et non simplement suppression de ce qui paraît fautif, ne pouvait être utile que quand les élèves, et cela ne se produit guère qu'à l'âge de la puberté¹, commencent à prendre conscience de leur œuvre, à l'éloigner d'eux, à la juger. On pourrait dire sommairement qu'un jeune artiste ne peut comprendre qu'il pourrait améliorer ce qu'il fait, que quand il sait bien ce qu'il fait. Cela n'arrive guère pendant la première enfance, où, on l'a dit souvent, l'enfant s'exprime et crée comme l'arbre produit ses fleurs, sans pouvoir plus prendre conscience de son œuvre que des gestes qui l'ont produit. Mais en grandissant, il compare, il juge, il corrige lui-même, il efface, il rature (il y a un âge de la gomme et du grattoir) ; à ce moment il est apte à profiter de l'aide que le maître lui apportera. Mais à condition que cette aide soit donnée dans le sens de cette prise de conscience, qu'elle soit réellement l'aide dont l'élève a besoin, que, comme le faisait Cizek, le maître aide l'élève à mieux exprimer ce qu'il voulait vraiment exprimer, mais dans la mesure seulement où il voulait s'exprimer, et sur les points seulement où le besoin d'une aide aura été senti. La solution du problème est ici au fond exactement la même que pour le travail intellectuel : quand l'enfant pose une question, il ne demande qu'une réponse précise à sa question, réponse qu'il dépend de lui, et seulement de lui, de savoir utiliser pour son travail. Ainsi pour l'activité artistique : l'élève ne demande pas une leçon de perspective, ni une leçon de syntaxe, il manifeste le sentiment qu'il a que tel arbre paraît trop

1. Bien plus tôt naturellement, quand il s'agit de travaux manuels très simples, tels que peuvent en exécuter de petits enfants.

grand par rapport aux arbres voisins, que sa statuette est bancale, que sa phrase dit mal ce qu'il veut dire. Il faut l'aider à diminuer son arbre, à affermir sa statuette, à employer un mot plus propre, et rien de plus. Ainsi les techniques artistiques sont apprises au fur et à mesure des besoins, sans jamais les dépasser. Il m'est impossible de préciser ici davantage mais les stagiaires se rappellent comment nous avons procédé sur des exemples précis, littéraires et graphiques.

Et il n'est pas douteux que sous cette forme l'aide ne réagisse sur l'expression. Si le maître prend soin de ne répondre que là où cette aide lui est demandée, sans que la réponse dépasse la demande, l'élève s'enhardira davantage à la demande et, peu à peu, prendra de plus en plus conscience de son œuvre et se demandera plus souvent si son expression traduit bien ce qu'il voulait exprimer.

*

**

Les dernières réunions du stage ont été occupées par un exposé de M. Cousinet, et par un entretien où, avec les stagiaires, il a été parlé d'une façon générale du mouvement de *l'Ecole Nouvelle Française*. A côté des ouvrages relatifs au sujet du stage, que les stagiaires ont abondamment consultés, figuraient ceux de notre collection ainsi que nos fiches de découverte et les fiches Béguin : ceux qui les avaient déjà utilisées ont dit à leurs collègues tout le profit qu'en avaient tiré leurs élèves. On a d'autre part étudié la constitution de cercles provinciaux analogues à ceux qui existent déjà à Gap et à Lille. Enfin, on a émis des vœux relatifs au prochain stage.

Ainsi que nous l'avons dit, nous avons le plaisir de revoir quelques-uns des stagiaires de 1947. Ils ont bien voulu dire, par la bouche de M^{lle} Louis, professeur à l'Ecole Normale de Lons-le-Saulnier, que ce stage de 1948 leur paraissait marquer un progrès sur le précédent, ce dont nous sommes heureux de prendre acte. Outre les anciens, le stage accueillait cette année pour la première fois des étrangers, outre M. Willequet, M^{lle} Goin, professeur à l'Université de Montréal et M. Raftakis, étudiant grec. En outre, une Hongroise, M^{lle} le D^r P. Haas, est venue de Budapest nous apporter le salut de ses compatriotes et nous dire l'intérêt qu'ils portent à *l'Ecole Nouvelle Française*.

POSITION DU PROBLEME

Expression et création, ce sont les éléments de toute activité artistique, et étudier quelle place doivent avoir ces éléments dans l'éducation nouvelle, il semble que ce ne soit pas faire autre chose que chercher quelle part nous désirons donner, dans cette éducation, à l'éducation artistique. Mais l'éducation artistique tient déjà une place à l'école, et

depuis longtemps, figure au moins dans les programmes. Dans l'enseignement du second degré il y a des heures consacrées au dessin et au chant, avec des professeurs spéciaux, et on sait quelle place y tient l'art d'écrire, qui a longtemps occupé l'enseignement tout entier et ne se laisse que lentement déposséder, et qui, pour une part, appartient bien à l'éducation artistique. A l'école primaire on dessine, on chante, on fait même depuis longtemps du travail manuel à tendances artistiques, et on s'exerce à la rédaction avant d'aborder la composition française. L'éducation nouvelle a-t-elle d'autres exigences et lesquelles?

Ce ne peut être celle de faire vivre les enfants dans un *milieu artistique*, car depuis longtemps on y a pensé. Ces exercices mettaient en jeu chez les élèves une *activité*, l'activité artistique. Cette activité, on a essayé de la favoriser par des apports extérieurs, en faisant vivre les enfants au contact d'œuvres d'art. « On a donc cherché, écrivaient déjà en 1890, les auteurs d'un livre qui connut alors une grande faveur, à émouvoir plutôt qu'à instruire, à éveiller et à former dans l'enfant le sens du beau¹. » Depuis longtemps on a, en France et en d'autres pays, proposé des œuvres d'art à la contemplation, et donc, on n'en doutait pas, à l'admiration des enfants. Chez nous on a recommandé avec insistance la pratique de décorer les classes avec des reproductions de tableaux célèbres. On a préconisé les visites de musées. On a fait une propagande insistante en faveur du phonographe et de l'audition de disques d'œuvres des grands maîtres. On a organisé des concerts pour enfants. On leur a fait lire, relire et commenter des ouvrages littéraires consacrés par une ancienne et longue admiration.

Toutes ces pratiques, qui constituaient ce qu'on pourrait appeler la *culture par le contact*, paraissaient d'abord inattaquables. Celui qui lit, regarde, écoute des chefs-d'œuvre, ne peut manquer de les admirer, et l'admiration est un sentiment positif qui enrichit et élève. En outre, il en subit l'influence, il forme son goût, selon l'expression courante, il apprend à distinguer et à comparer, il n'est plus ému que par un objet digne d'exciter son émotion, il n'admire plus que ce qui est incontestablement beau, il ne se laisse plus séduire par un art de qualité inférieure qui n'élève pas, mais abaisse. Et il y a plus encore. On ne cherchait pas seulement la vertu du contact. Le chef-d'œuvre devait agir non pas seulement par contagion, mais aussi par suggestion, et susciter comme une première et timide émulation. En accrochant au mur le *Beffroi de Douai* ou les *Syndics des Drapiers*, le maître laissait entendre à ses élèves, ou même leur disait : « Voilà comment il faut dessiner » — en leur faisant lire et expliquer une page de Chateaubriand : « Voilà comment il faut écrire » — en leur faisant entendre une sonate de Mozart : « Si vous composez un jour de la musique, voilà comment il faudra en composer. » Par le contact, on voulait favoriser l'imitation. Et de fait on a pendant longtemps, dans les classes, préconisé le dessin d'imitation, la copie, le devoir de *style*

1. E. PÉCAUT et C. BAUDE, *L'Art, simples entretiens à l'usage des écoles primaires*, Paris, Larousse.

d'imitation, le thème d'imitation, et dans les écoles spéciales de musique, la musique d'imitation.

EXAMEN CRITIQUE

Il y avait là un système cohérent. Les enfants s'exerçaient sous la direction de leurs professeurs, formaient leur goût par le contact des œuvres qu'on leur faisait connaître et apprendre à admirer, et enfin s'efforçaient d'imiter ces modèles qu'on leur proposait. Mais ce système cohérent n'était cohérent qu'en théorie. Il avait été construit par des pédagogues plus soucieux, comme l'a été longtemps toute éducation, de ce qu'ils souhaitaient que de ce qu'ils auraient pu constater, connaissant ou croyant connaître le but auquel ils voulaient conduire les enfants, mais connaissant mal ou ne connaissant pas du tout les enfants, sans parler d'autres erreurs psychologiques. De là les échecs manifestes de ce système, reconnus aujourd'hui par bien des esprits, en dépit de réussites sans doute plus apparentes que réelles.

Les concerts pour enfants ont été surtout organisés en Angleterre et on y discute encore des résultats. Aucune expérience sérieusement conduite n'a été faite permettant d'affirmer que l'audition de disques ait une influence quelconque sur les enfants et forme leur goût musical. L'observation courante montre que les élèves regardent la reproduction le jour où le maître l'accroche à un mur de la classe, et ne la regardent plus ensuite. Et quant à l'action des grands écrivains, on sait bien qu'elle ne commence à s'exercer qu'au début de l'adolescence en dépit des exercices artificiels d'enrichissement de la phrase, et de procédés de ce genre aujourd'hui à peu près abandonnés. C'est que, sans que je puisse insister trop longtemps sur ce point, il n'existe pas de *culture de contact*. Le contact n'est cultivant que lorsqu'il y a une rencontre entre telle œuvre et tel individu, influence de l'œuvre et activité parallèle de l'admirateur, accord de deux activités. Le contact peut déclencher une activité, mais il ne saurait la créer, et quand la culture se produit c'est l'activité qui la crée, l'activité aidée par le contact sans doute, mais l'activité d'abord, non le contact. Et on ne peut prétendre que l'activité existe chez tous les individus, que cette activité est latente, et qu'il ne manque que la rencontre de l'œuvre belle pour l'éveiller, puisque l'expérience (ne serait-ce que celle de la radio) montre tous les jours le contraire.

On a donc cherché dans une autre voie la solution du problème de l'éducation artistique. On a laissé de côté, au moins quand il s'agit de l'enfance, l'aspect culturel, et puisque, quelle que soit la mesure dans laquelle l'artiste admire et imite, il est avant tout artiste dans la mesure où il s'exprime et crée, on s'est préoccupé de chercher s'il y a chez l'enfant un besoin de créer et un besoin de s'exprimer. Sur le premier point, il ne pouvait guère y avoir de doute. Ce n'est pas étendre indûment le sens du mot que de voir un besoin de création dans la simple activité du petit enfant qui assemble des cubes de bois pour en composer un objet qui aura une existence indépendante de lui. Pour l'expression, le problème est certainement plus complexe.

Il ne s'est pas posé tant que les éducateurs ont demandé aux élèves *d'exprimer* avant de *s'exprimer*, d'exprimer pour être capable un jour de s'exprimer, si besoin était. Exprimer, « figurer, comme dit le dictionnaire, sous une forme sensible », c'était surtout se soumettre à une nécessité sociale : présenter une forme aisément perceptible à tous, avec des mots, des lignes, des couleurs, des volumes ou des sons, pour être entendu, être intelligible. Or il y a un moyen d'exprimer, d'être intelligible, entendu, c'est de conformer son expression aux règles de l'art qui, pendant les siècles appelés classiques, ont été admises par tous les artistes, et acceptées par le public. Apprendre à exprimer, c'est donc apprendre à construire des formes faites de lignes, de sons et de mots, et soumises aux règles du dessin, de la peinture, de la musique, de la littérature. Il s'est ainsi constitué, en donnant au mot un sens plus large qu'on ne fait d'ordinaire, une *rhétorique* générale, dont l'origine, surtout pour l'art de parler et d'écrire, remonte à la Grèce et à Rome et dont nous voyons encore bien des traces dans la pratique pédagogique contemporaine. Et les promoteurs de cette théorie se sont cru justifiés en mettant ainsi aux mains de leurs élèves des instruments, dont la tradition permettait d'affirmer l'excellence et à l'aide desquels ils exprimeraient excellemment leurs sentiments ou leurs idées quand on leur permettrait, quand ils se permettraient de le faire. Et quand on leur faisait remarquer le caractère artificiel de cette acquisition technique antérieure à toute activité réelle, ils répondaient que l'activité réelle étant inexprimable tant que l'élève ne possédait pas cette technique d'expression, il fallait bien qu'il apprenne d'abord à exprimer, sans quoi il ne serait jamais capable de s'exprimer. Ces exercices (les exercices littéraires de la Grèce et de Rome, comme la copie des modèles en plâtre dans notre ancien enseignement du dessin) pouvaient en effet être artificiels et vides, mais ils constituaient peu à peu des formes utiles et précieuses, le jour où le peintre, le musicien, l'écrivain, ou même le simple particulier n'utilisant guère d'autre art que l'art épistolaire, aurait acquis une expérience personnelle lui permettant de les remplir.

Certes tout n'était pas à rejeter dans cette pédagogie. Elle a produit des œuvres picturales, musicales, littéraires, au moins agréables et qui avaient l'avantage d'être immédiatement accessibles à tous, de donner à tous l'impression du beau, parce que la composition en avait été soumise à des règles que la tradition et l'école avaient rendues familières à tous. Mais il fallait pour cela que ces œuvres fussent des formes où toutes les règles étaient strictement respectées, même si elles sonnaient un peu le creux : tel discours académique, telle illustration de livre, une correcte sonate. Quand ce n'était plus le cas, quand, par suite d'un enseignement insuffisant ou des insuffisantes dispositions de l'élève, l'imitation était imparfaite, la forme médiocre, il ne restait plus rien, et l'écolier avait perdu son temps et sa peine. Et, ce qui est plus grave, il avait pris l'habitude d'exprimer alors qu'il n'avait rien à exprimer, et soit de s'habituer ainsi, et pas seulement dans l'art, à l'insincérité, soit à se persuader, même sincèrement, qu'il exprimait quelque chose alors qu'il n'exprimait rien, à prendre les mots pour

les idées. Et l'école est bien responsable de tant de fausses conceptions de l'art, et du langage vague et confus que nous entendons parler autour de nous.

LE BESOIN D'EXPRESSION DE L'ENFANT ET LES MOYENS DE LE SATISFAIRE

On s'est donc avisé que le besoin de l'enfant était, non *d'exprimer*, mais de *s'exprimer*, et qu'il en fallait tenir compte comme l'éducation nouvelle enseignait qu'il fallait tenir compte de tous les besoins de l'enfant. Et, surtout sous l'influence de Cisek, de Read, de bien d'autres, cette considération a renouvelé notre conception de ce qu'on appelait encore éducation artistique. Il s'est agi, non plus du tout de faire apprendre à l'enfant les diverses techniques qui constituaient l'art, et qui d'ailleurs perdaient leur valeur sociale parce que les artistes les abandonnaient peu à peu, mais de chercher les moyens de le laisser satisfaire son besoin de s'exprimer, et de l'y aider, s'il le faut.

Que ce besoin existe, cela n'est point douteux. La première activité linguistique, le jeu sous un de ses aspects, l'improvisation rythmique chez beaucoup d'enfants, l'improvisation musicale, l'improvisation littéraire chez quelques-uns, le dessin à peu près chez tous, le geste chez tous, ce sont bien là des manifestations du besoin de s'exprimer, des *formes* que l'enfant donne à quelque chose d'intime, et qui sont, de par sa volonté ou par leur nature, communicables, généralement intelligibles aux autres enfants. C'est à toutes ces variétés d'expression qu'on est disposé aujourd'hui à donner le nom d'expression artistique, en tenant compte à la fois de leur spontanéité et des aspects souvent très divers qu'elles présentent chez les différents individus.

Mais alors il faut laisser de côté l'enseignement des techniques artistiques qui a l'inconvénient de ne pas tenir compte de cette diversité, et de faire obstacle à l'expression, dans ce sens nouveau, de l'étouffer. L'enfant ne dessine pas, il apprend à dessiner; il ne chante pas, il apprend le solfège; il ne danse pas, il apprend la gymnastique; il n'écrit pas, il apprend à écrire; il ne crée pas, il imite. A cet apprentissage lent et difficile, le temps passe, et quand, bien arbitrairement, on estime qu'il est arrivé à son terme, le besoin de s'exprimer est éteint, l'imitation a tué la création.

Satisfaire le besoin d'expression des enfants, c'est donc d'abord les laisser s'exprimer en toute liberté. C'est-à-dire d'abord organiser la vie scolaire de telle manière qu'ils puissent s'exprimer quand ils veulent, et seulement quand ils veulent, et comme ils veulent. Prenons garde de ne pas revenir à d'anciennes erreurs, de considérer l'expression libre (dessin, modelage, expression littéraire) comme une fin et non comme un moyen, d'en constituer des exercices qui figureraient dans les programmes. On a déjà pu entendre des maîtres ingénus se proposer de « faire faire de l'expression libre » à leurs élèves. Toute vie libre pour les enfants, est expression, ainsi que nous l'avons dit, ils s'expriment par le jeu, par la mobilité des attitudes et du geste, par la dis-

cussion dans le travail de groupes. Tout cela, sans qu'il y paraisse, est forme d'art. Il a souvent été remarqué que de jeunes enfants, en écrivant une observation scientifique, en l'illustrant d'un dessin, mêlent à ce travail intellectuel des traits d'ordre sensible. Il y a un âge où l'activité englobe l'individu tout entier : l'intelligence ne se sépare point du sentiment.

SUGGESTIONS

Et c'est là, semble-t-il, une première conclusion à laquelle il faut aboutir. Ce n'est pas faire une grande découverte que de dire que toute activité artistique est une manifestation du sentiment, mais du sentiment la valeur individuelle, la valeur sociale ont été bien trop négligées dans notre éducation intellectualiste. On a toujours demandé trop tôt aux écoliers de penser. L'école ne leur permet que trop rarement (pendant les récréations, à certaines minutes de détente) de sentir et d'exprimer leurs sentiments. Ils ne peuvent ni être joyeux, ni montrer qu'ils le sont, ni avoir du chagrin et le confier, ni avoir des désirs et les exprimer, ni avoir des craintes et s'en faire délivrer. De tous ces sentiments ils ne peuvent se libérer que d'une façon passagère ou clandestine, et l'école est ainsi responsable de bien des difficultés qu'elle a créées elle-même. L'art, sous toutes ses formes, a précisément pour objet de permettre à tous ces sentiments de s'exprimer sans la moindre contrainte. Et on voit dès lors quel sens peut avoir la constitution de ce milieu artistique dont on a depuis longtemps reconnu la nécessité, mais avec combien d'erreurs. Il ne s'agit plus de présenter à la prétendue admiration des enfants la *Belle Jardinière* ou la *Symphonie avec chœur*, de les faire vivre au contact d'œuvres d'art. Il s'agit de les placer dans des conditions qui permettent et favorisent la liberté d'expression. Ces conditions, ce sont celles mêmes qui constituent l'éducation nouvelle, et en premier lieu, comme Cizek l'avait si bien montré, comme un Bégert l'a si bien mis en pratique, l'attitude du maître. Il faut, autant qu'il lui est possible, qu'il se *désintellectualise*.

Il faut qu'il ait vis-à-vis de ses élèves cette attitude affectueuse, compréhensive, sympathique, qui libérera toutes ces petites individualités. Sous son regard bienveillant, elles s'ouvriront et s'exprimeront. Elles produiront spontanément ce qui ne sera pas d'abord de l'art, mais ce qui sera la matière de l'art, ce qui est l'essentiel de l'art. C'est avant tout l'attitude du maître qui conditionne l'expression. Les enfants s'expriment d'autant plus spontanément, d'autant plus sincèrement, d'autant plus abondamment qu'ils sauront qu'aucune contrainte ne gêne la satisfaction de ce besoin et, bien plus, que c'est au milieu du bonheur que leur expression se manifesterá. Pour être artiste, il faut d'abord que l'enfant soit heureux.

Comment l'aider? C'est tout le problème que nous nous sommes posé au cours de ce stage. L'article précédent contient à ce sujet d'utiles indications.

Roger COUSINET.

Le Maître de l'Éducation Artistique

FRANZ CIZEK

Dans le renouveau de l'éducation artistique, il est un homme qui tient une place à part, unique. C'est le peintre et l'éducateur tchèque Franz Cizek, né en 1865 et mort en 1948. Il a cru le premier aux facultés créatrices de l'enfant et il a possédé mieux que personne le secret de les épanouir. Nous lui devons la plupart des idées qui inspirent l'éducation nouvelle dans ce domaine. Il est plus qu'un pionnier, c'est le maître auquel il faut toujours revenir. Trop peu connu en France, car nous ne possédons sur lui aucun ouvrage en notre langue¹, nous voudrions ici évoquer rapidement son œuvre et son attitude envers ses élèves.

C'est par hasard que Cizek, jeune étudiant à l'Académie des Beaux-Arts de Vienne, s'intéressa aux productions artistiques enfantines. Les enfants du charpentier chez lequel il avait pris pension venaient dans sa chambre et désiraient dessiner. Il leur donna papier, crayons, couleurs et pinceaux et fut étonné des productions spontanées de ses petits amis. En face de sa maison, des petits garçons de la rue couvraient de dessins à la craie une grande barrière de bois. Les caractères communs à ces œuvres enfantines et leur qualité le frappèrent. Cizek commença à découvrir cet art enfantin auquel il devait donner sa vie pour le bonheur de ses élèves et de milliers d'enfants du monde entier.

En 1897, il crée à Vienne cette fameuse *Ecole d'Art Enfantin* où, le samedi après-midi et le dimanche matin, se pressent les écoliers et écolières de cinq à quatorze ans qui désirent dessiner, peindre, modeler et plus généralement créer. Ce sont des écoliers ordinaires dont beaucoup appartiennent aux familles les plus modestes. Les résultats obtenus par Cizek sont tellement surprenants que l'Ecole d'Art Enfantin devient vite célèbre. Elle va attirer les visiteurs du monde entier, tandis que les travaux de ses élèves commencent à faire le tour du monde. Peu à peu, les oppositions rencontrées au début tombent et on est obligé de reconnaître le bien-fondé des idées du novateur.

La pédagogie de Cizek tient en quelques principes dont plusieurs nous sont devenus familiers. Résumons-les brièvement.

Principes de Cizek

Cizek croit qu'il y a en chaque enfant un petit artiste qui sommeille. Oui, chaque enfant porte en lui une grande énergie créatrice;

1. Signalons à nos lecteurs le beau volume de M. Wilhelm VIOLA, *L'Art enfantin et Franz Cizek* (Child Art and Franz Cizek), Vienne, 1936, contenant 60 pages de magnifiques illustrations, que nous citerons très souvent ici, et celui de M. ROCHOWANSKI (Die Wiener Jugendkunst), dont on lira un compte rendu dans la Bibliographie de ce numéro.

il a un besoin profond de faire quelque chose, d'inventer, de créer. Lorsqu'on demande à Cizek de rédiger son programme d'art, il se contente d'écrire ces mots : « Laisser les enfants pousser, se développer et mûrir. » En fondant son Ecole d'Art Infantin, il n'a d'autre but que de leur permettre de réaliser un travail créateur. Il veut leur donner un foyer où ils pourront travailler selon la poussée de leurs talents et de leurs inclinations, exercer leurs facultés créatrices sur des matériaux divers et avec des techniques diverses.

L'enfant doit pouvoir exprimer ce qu'il sent et donc dessiner et peindre ce qu'il désire. Il a le droit de représenter ce qu'il voit en lui-même comme il le voit. Car « l'enfant fait des peintures et des dessins non pour des adultes, mais pour rendre réels ses propres désirs, ses inclinations et ses rêves¹ ».

L'enfant doit choisir son sujet et aussi ses moyens d'expression, son matériel, car les uns réussissent avec un moyen d'expression, les autres avec un autre. A côté du dessin et de la peinture, Cizek fait place au modelage, à la broderie, à la sculpture sur bois, à la gravure sur lino, au découpage des silhouettes, etc... « Avec n'importe quoi, dit-il, on peut créer quelque chose. »

Chaque enfant doit aussi choisir et acquérir sa propre technique, car chacun a sa manière de créer qui lui convient. De fait, Cizek a été le premier à découvrir que beaucoup d'enfants aiment à commencer tout de suite avec des couleurs sans avoir rien dessiné.

Sur ce point comme sur les autres, Cizek bouleversait l'enseignement du dessin à cette époque. Comme le dit M. Viola, « il a délivré l'enfant de l'esclavage stupide et déprimant de l'enseignement du dessin, enseignement qui faisait mourir la spontanéité et mettait même le réel talent en danger. Il a libéré des millions d'enfants des « exercices de dessin² ». Plus d'exercices progressifs, plus de copies, plus de plâtres à reproduire! « Mon œuvre créatrice, dit Cizek, consiste à faire progresser le pouvoir d'expression créatrice par la forme et à empêcher l'imitation et la copie. »

Le maître d'art doit se garder de corriger ce que nous appelons des « fautes ». « La chose la plus extraordinaire, dit Cizek, c'est que plus le dessin d'un enfant est rempli de ces soi-disant « fautes », plus il est beau. Plus le maître corrige ces fautes dans les travaux des enfants, plus ces travaux deviennent insipides et manquent de personnalité³. » Cizek a d'ailleurs constaté que plusieurs de ces fautes ne sont que l'expression du travail mental et de la logique propre à l'enfant.

Sans doute l'enfant ne peut pas être laissé à ses seules ressources. Il a besoin d'être soutenu par un milieu convenable, aidé et guidé par la sympathie d'un maître sûr et compréhensif. Ici apparaît le rôle du maître d'art que nous allons évoquer en regardant le directeur de l'Ecole d'Art Infantin au milieu de ses élèves. •

1. W. VIOLA, *ouvrage cité*, p. 34.

2. *Id.*, p. 16.

3. *Id.*, p. 24.

Cizek avec ses élèves

Beaucoup de visiteurs de l'École d'Art de Cizek, émerveillés par les dessins et peintures qui recouvraient les murs, par les broderies, les objets sculptés et les travaux de tous genres qui remplissaient les vitrines et garnissaient les tables se sont efforcés de saisir sa méthode d'enseignement. Peine perdue. Cizek n'a pas de méthode et, à cause de ses principes, il ne peut en avoir. Pourtant tous ceux qui ont eu la chance de le voir au milieu de ses élèves décrivent en termes semblables son attitude.

Ce qui les a frappés le plus, c'est son effacement. Dans la grande salle, deux fois plus grande qu'une classe ordinaire, où travaillaient ses élèves, il était, nous dit-on, « complètement à l'arrière-plan ». On le voyait tantôt ici, tantôt là, son bon visage penché sur un petit travailleur en train de lui expliquer son dessin. Cizek écoute l'enfant avec un tact inné et une immense compréhension. Car il est pour eux un ami, un compagnon de travail plutôt qu'un maître. Tous les enfants l'aiment. Ils ont confiance en lui comme il a confiance en eux. Tous volontaires, ils travaillent dans une atmosphère de joie, d'enthousiasme que Cizek a le secret de créer et d'entretenir. Parfois il fait tourner un disque de phonographe car, dit-il, « rien n'aide tant au travail qu'un bon rythme musical ».

Il faut insister sur cette atmosphère de détente, de joie, de confiance sans laquelle il n'y a pas de travail créateur. Dans ce foyer pas de discipline scolaire, mais une discipline intérieure, celle qui naît du travail lui-même. Un jour, raconte M. Viola, j'ai vu des petites filles qui avaient amené leur chat avec elles. Personne ne trouva cela extraordinaire. Et cependant tout le monde reconnaît qu'il est peu de classes dans lesquelles les enfants sont aussi concentrés et travaillent d'une manière aussi suivie.

La plupart du temps, les élèves choisissent entièrement leur travail. Il arrive cependant que Cizek propose un thème large, par exemple « Vacances », « Noël », « Carnaval » ou encore « Le Cirque » qui vient de traverser la ville.

Jamais il ne corrige une œuvre d'enfant. Pourquoi corrigerait-il? « Un dessin ou toute autre production enfantine est bon, dit-il, si le travail accompli correspond à l'âge de l'enfant, est d'une qualité à peu près uniforme et lorsqu'il est honnête et vrai dans chaque détail¹. » Un jour, un de ses élèves revient du cirque et peint un éléphant. Il le peint en pourpre. Le gris ne lui paraissait pas la couleur qui convînt à un animal exotique. Bien sûr, Cizek est de son avis².

Comment donc intervient-il? Avant tout, il s'attache à comprendre le travail de chaque enfant. « J'entre, dit-il, dans sa logique et je ne fais qu'un avec lui. » Et Cizek entre en effet dans la pensée de chacun de ses élèves avec une facilité étonnante. Il est si proche d'eux et le contact entre lui et eux est si intime.

Sa critique est toujours positive. Il souligne et encourage tout ce

1. *Id.*, p. 34-35.

2. *Id.*, p. 32.

qui, dans une production, provient de l'activité créatrice. En revanche, il décourage sans pitié l'imitation. Il lui arrive, pour stimuler la puissance créatrice, de suggérer à un élève une tâche à laquelle il n'est pas accoutumé. Ainsi sera-t-il amené à lutter pour créer une forme nouvelle. Quelquefois on suspend au mur un certain nombre de travaux que les enfants critiquent librement, ce qui, remarque Cizek, contribue à élever le niveau général de la communauté infantine.

Lorsqu'un enfant demande à Cizek : « Comment vais-je faire cela? », il n'a, écrit M. Viola, qu'une seule et unique réponse : « Je n'en sais rien. Si j'avais à le faire, je le saurais tout de suite. » La plupart des questions que posent un élève sont posées sans penser. Cette réponse le fait réfléchir. Et les moyens lui apparaissent¹.

On surprend de nouveau l'effacement volontaire du maître et, en même temps, le rayonnement de son esprit créateur. Dans les cas embarrassants, son intuition d'artiste né lui fait trouver la solution. Un jour, raconte M. Viola, une petite fille de dix ans vient le trouver et lui dit : « Monsieur le professeur, je ne peux pas dessiner, je ne peux pas. » Cizek hésite un instant, puis il a une idée géniale. « Comment cela irait-il, lui dit-il, si vous brodiez ce que vous ne pouvez pas dessiner? » Quelque temps après, une magnifique broderie est présentée sans aucun dessin préalable du sujet². Un autre jour, un enfant demande à Cizek : « A quoi ressemble une prairie? » Celui-ci lui répond : « Etends-toi par terre dans la prairie et vis-la³. » Cizek a raison de dire : « Je ne connais pas de règle. Je ne connais ni ceci ni cela, mais le moment m'inspire ma méthode d'enseignement. »

En toute occasion pourtant apparaît son extrême discrétion. Avant tout, il évite d'influencer ses élèves. Car, dit-il, « si l'enfant est influencé, cette chose infiniment précieuse, la conception de l'enfant est perdue ». On voit dans quel sens Cizek a le respect de l'enfant. C'est le respect dans le moindre détail de l'œuvre du petit créateur honnête.

Tel fut Cizek maître d'art. Sa discrétion voulue, sa compréhension de l'enfant, son rayonnement créateur, voilà, semble-t-il, le secret de sa pédagogie. Il faut ajouter sa bonté, sa grande simplicité, sa vocation innée de maître d'art à laquelle il sacrifia son œuvre de peintre. La leçon qu'il nous donne dépasse le domaine de l'éducation artistique et nous pouvons tous relire avec profit ces deux propos du créateur de l'Ecole d'Art Infantin :

« La moindre production d'une expérience intime vaut plus que la plus intelligente des copies⁴. »

« Le maître doit être le plus modeste et le plus humble des hommes, celui qui voit en l'enfant un miracle de Dieu et non pas de la matière scolaire⁵. »

F. CHATELAIN.

1. *Id.*, p. 21.

2. *Id.*, p. 17.

3. *Id.*, p. 21.

4. *Id.*, p. 37.

5. *Id.*, p. 38.

Les Musées pour Enfants

Les Musées pour enfants... comment tout cela a-t-il commencé? Il était fréquent par exemple que, dans les musées des Etats-Unis, un enfant désœuvré vînt voir quelque chose qu'il désirait regarder : des momies, par exemple. Il arrivait toujours un moment où l'enfant en avait assez de regarder les momies. Il errait alors dans des galeries sans rien trouver qui l'intéressât. Cet enfant était un chômeur, errant dans un monde pour adultes. Un chômeur est un agent de perturbation et de malaise dans la cité. La société devait donc se défendre contre ceux-ci. Elle plaçait des gardiens dans les musées pour y surveiller les objets exposés. L'enfant pouvait essayer de tromper la surveillance du gardien... Il arrivait que certains soient assez habiles et rusés pour réussir des vols.

Mais la société a quelquefois des idées pleines de sagesse. Elle eut l'idée de *remplacer le gardien des choses par un gardien de l'enfant*. Et ceci fut vraiment le commencement. Le gardien — chargé de surveiller les voleurs ou délinquants éventuels — devenu un *ami* de l'enfant, s'aperçut tout d'abord que tout était défendu : défense de toucher aux objets, défense de dessiner ou de faire quoi que ce soit, défense de s'amuser.

Il s'aperçut en outre que les objets étaient placés trop haut pour l'enfant, que les pancartes étaient illisibles en général, et si ennuyeuses que l'enfant prenait l'habitude de ne jamais les lire. Par conséquent l'enfant — sauf quelques jeunes prodiges — ne pouvait même pas s'instruire dans ce Musée qui était, en certaines de ses salles, une sorte de matérialisation de catalogue de grand magasin, des centaines de vases grecs, des centaines de pierres taillées en forme de fer de lance, des centaines d'exemplaires!

On a donc transformé le Musée d'autrefois. On en a fait *un endroit où l'on essaie de rendre un peu de vie aux civilisations mortes* (au lieu de leur faire un bel enterrement), *un milieu infiniment riche en expériences sensorielles, affectives, intellectuelles, artistiques, un milieu qui favorise une ouverture d'esprit* permettant de comprendre des civilisations éloignées dans le temps ou dans l'espace, *une base d'études pour tirer le maximum de profit des Musées classiques*, un moyen d'orienter l'enfant vers les arts, les techniques, l'artisanat, les sciences.

L'idée directrice de cette création de Musées pour enfants a été : de baser le Musée sur les intérêts des enfants, de le construire à leur mesure. C'est un endroit où l'enfant peut : voir et entendre, toucher, s'émerveiller, agir, penser, comprendre, apprendre.

Cette création de Musées pour enfants, tout à fait nouvelle pour certains pays, date déjà d'un demi-siècle en ce qui concerne par exemple les Etats-Unis, et la documentation dont je rends compte provient d'une vingtaine de Musées pour enfants, dont dix-huit aux Etats-Unis, un en Angleterre et un en Hollande. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'autres Musées de ce genre en Hollande, en Angleterre et dans d'autres pays non cités, ni qu'il n'y a que dix-huit Musées pour enfants aux Etats-Unis.

La création, la mise en route et l'entretien d'un Musée pour enfants demandent le concours de beaucoup de bonnes volontés, de compétence et... d'argent. Le Musée une fois créé, il faut signaler sa présence.

L' « Invitation au Musée »

La présence d'un Musée pour enfants se manifeste de diverses façons : *circulaires* envoyées aux écoles; *invitations* à des fêtes, à des séances, à des pièces de théâtre, à des conférences avec projections; *lettres mensuelles* envoyées aux membres du Musée, *calendrier mensuel* indiquant les dates des « grands événements » du mois.

Le Musée fait afficher des formules telles que celles-ci :

« *Que faire en dehors de l'école?*

— *Choisissez des clubs et des cours à votre musée!* »

« *Le Musée... aussi facile d'accès que le magasin du coin!
aussi amical que le voisin d'à côté!* »

Le Musée pique votre curiosité par certains événements ayant l'allure de « surprises ». Il sait enfin attirer les enfants par une ingénieuse invention : les jeux de Musée.

Ce qui se passe à l'intérieur du Musée

Comme tous les Musées du monde, les Musées pour enfants ont pour destination première de réunir et de conserver en état des collections d'objets particulièrement rares, artistiques, intéressants. Ils offrent d'une part des *Expositions permanentes* permettant d'admirer les objets faisant la principale renommée du Musée en question, et des *Expositions temporaires* qui révèlent l'intelligence des dirigeants, la générosité des amis qui prêtent des objets de valeur et la bonne volonté de tous les collaborateurs. Le Musée pour Enfants offre continuellement des expositions temporaires, imitant en cela les bonnes mères de famille qui mettent de côté les jouets dont leurs enfants se sont lassés, pour les leur rendre par la suite alors qu'ils auront retrouvé un attrait de nouveauté. Il est indispensable que l'enfant ait toujours l'impression « qu'il y a quelque chose de nouveau à voir au Musée ». Les enfants eux-mêmes sont invités à organiser des expositions.

Les Musées pour Enfants offrent des *expositions d'un caractère général, et d'autres qui sont d'un intérêt local.*

Dans les premières, nous rangerons par exemple : *l'artiste et son milieu* : Comment travaillent les artistes habitant le désert, la montagne, la plaine, les rivages. Dans les secondes, nous verrons par exemple des dioramas relatant l'histoire de la localité depuis les temps les plus reculés de l'histoire, de la préhistoire, et remontant parfois jusqu'au déluge.

Ce qui différencie au premier chef des expositions classiques celles destinées aux enfants, c'est leur *présentation*. Cette présentation sacrifie délibérément la beauté de la disposition ou la symétrie à la *clarté*. De quelle façon? Tout d'abord *en présentant le nombre d'objets nécessaire et suffisant*. Il ne s'agit pas de faire étalage de la grande richesse que représente une collection de vases grecs tous à peu près pareils. Il s'agit de montrer *l'évolution* de la poterie grecque de tel à tel siècle, ou la *diversité des modèles* de poterie à la même époque dans des régions variées de la Grèce, ou de *replacer un seul vase* dans un cadre de vie d'époque rendu aussi vivant que possible. A la clarté dans la présentation matérielle, il faut ajouter la *clarté dans les commentaires écrits accompagnant cette présentation*. Il s'agit de « faire comprendre » tout cela à l'enfant. Il s'agit par conséquent de faire des pancartes *écrites en caractères très lisibles* et de les *placer à une hauteur convenable*, rendant la chose intelligible et intéressante. Il faut, comme disent les Américains, que ces pancartes « racontent l'histoire ».

Richesse et pauvreté des Musées pour Enfants

Ce qui fait la richesse d'un Musée pour Enfants n'est pas la valeur intrinsèque de ses possessions, laquelle est souvent minime « pour un Musée », mais l'intelligence avec laquelle ce Musée « interprète » ses collections. Nous dirons même que cette pauvreté des Musées pour Enfants a été ainsi une source de richesse. La « possession » dans leur cas est secondaire; ce qui importe, c'est le bon usage qu'on en fait.

La Bibliothèque

Une bibliothèque permet aux enfants de se documenter sur les objets et expositions du Musée, et aussi de se reposer en s'asseyant pour lire, après avoir longuement marché dans les salles.

Les Clubs et les Cours

Il y aura par exemple au Metropolitan Museum de New-York des cours sur : La vie le long du Nil — La vie de l'ancienne Rome — Les dons de la Chine à l'Occident — Les dieux et les rois de l'Inde — Artisanat et techniques médiévales — Comment regarder la sculpture — Comment regarder la peinture, etc., etc.

Ces cours forment une partie importante de l'alliance *Ecole-Musée*; ils se donnent dans les salles de cours du Musée, et sont d'abord illustrés de projections, de films, de manipulations d'objets, et ensuite

complétés par des visites dans les salles correspondant au sujet du cours.

En ce qui concerne les clubs, citons seulement les clubs de métiers d'art, de chercheurs, de minéralogie et de « connaissance de la musique ».

Un aspect particulier du Musée pour Enfants réside en ce fait que l'enfant peut y voir des *artistes ou des artisans au travail*. Il est de fait que l'enfant aime regarder ceux dont l'habileté l'émerveille et qu'il prend ainsi d'excellentes et muettes leçons. Un autre aspect, celui-ci assez touchant, nous montre *des aveugles venant voir des objets du Musée*. Dans une salle de cours, autour d'une longue table, sont assis des enfants aveugles. On leur fait passer des objets de Chine, du Japon, ou du moyen âge... que sais-je? Et tout en écoutant l'« histoire » racontée par le moniteur du Musée, ces enfants examinent avec leurs doigts si intelligents des textures, des formes, des matériaux jusque-là inconnus.

Le Musée se déplace

Il se rend tout d'abord à l'école, y apportant des collections de prêt, y amenant des conférenciers. Il se rend dans des villages éloignés. Le « Muséebus » y apporte des richesses inconnues et signale d'avance son passage par une lettre détaillée aiguisant d'avance l'intérêt sur ce qu'il va présenter. Il se rend à l'hôpital, apportant aux enfants estropiés ou malades une heure d'oubli qui leur laissera des souvenirs passionnants et de quoi réfléchir pendant leurs longues semaines d'immobilité.

Enfin, introduction à l'étude des autres Musées, le Musée pour Enfants apprend à ses visiteurs à tirer des autres Musées un intérêt nouveau parce que leur culture et leur horizon se seront singulièrement élargis, parce ce qu'ils auront appris les incitera à en apprendre davantage, parce qu'ils sauront « se servir » des richesses merveilleuses des Musées.

G. DREYFUS-SÉE.

1. On ne peut résumer en quelques pages cette question des Musées pour Enfants. De prochains articles viendront compléter cet exposé.

Notes d'une Stagiaire

L'ATELIER D' « EXPRESSION CORPORELLE »

Ce fut une découverte, pour beaucoup d'entre nous, que l'expérience d'expression corporelle qui nous fut proposée au stage de Marly. Découverte d'une possibilité de *libération* de l'enfant dans le sens de l'éducation nouvelle. Découverte des insuffisances de la méthode traditionnelle, dans ce domaine comme dans les autres; car en méconnaissant l'exigence d'expression personnelle de l'enfant, on risque d'étouffer en lui les possibilités créatrices.

Ainsi, dans la distinction habituelle entre activités physiques, musicales, chorégraphiques, dramatiques, par une spécialisation desséchante, les éducateurs sont exposés à perdre le sens de l'unité de l'être et d'oublier la nécessité impérieuse d'une interpénétration entre les arts d'expression corporelle. Si l'éducation nouvelle se propose de faire jaillir les possibilités les plus minimales d'un enfant, il est essentiel de découvrir que les activités d'expression corporelle peuvent aider à un véritable épanouissement personnel.

Que faut-il entendre par expression corporelle?

Tout ce que nous avons coutume d'appeler « éducation physique » ou « éducation rythmique » ou « jeu dramatique » — en un mot : *l'expression* de tel sentiment, tel état intérieur, au moyen du geste, de l'attitude, du mouvement, de l'expression du visage, de la voix, du chant, etc...

Il est évident que l'expression privilégiée la plus totale se trouve réalisée par tout ce que notre corps incarne, rend sensible et communicable.

Pratiquement :

Il s'agit, non pas d'apprendre des gestes tout faits, commandés automatiquement, imposés; mais dans un climat de liberté, de confiance, de beauté, de laisser l'enfant créer spontanément une *expression authentique*. Ceci nécessite :

1° *La détente*, qui fait disparaître tout état de tension physique, mentale, morale;

2° *L'acquisition du rythme*, suggéré en silence par le bruit des pas d'un enfant qui danse — les autres, librement, entrent successivement dans ce rythme;

3° *L'acquisition des formes*, ou l'apprentissage de la communauté, du sens des autres, du sens de l'unité. Ainsi on cherche à prendre sa place par rapport aux autres pour former une ligne, un carré, un cercle;

4° *L'expression dramatique* d'un chant, d'un disque proposé aux enfants et qui va leur inspirer de véritables créations artistiques;

5° *La création et la composition spontanée*, sur un thème suggéré.

Ce qu'il faut affirmer, ce sont les *trouvailles étonnantes* qu'un tel procédé a suscitées parmi nous; c'est ensuite l'exigence morale d'une telle activité, dont toute la valeur tient essentiellement dans une parfaite sincérité qu'il faut conquérir. Car — nous l'avons éprouvé — il est bien difficile de lutter contre la timidité, de s'affranchir de l'amour-propre, de réagir contre la pression sociale de son milieu pour être exactement soi-même.

C'est cette *exigence d'authenticité* qui nous a paru si profondément éducatrice. Exprimer *juste* ce qu'on pense, l'exprimer *avec justesse*, quelle maîtrise de soi, quelle sincérité cela suppose! mais aussi quelle tranquille affirmation de soi-même!

Il nous est apparu que le plus grand obstacle à cette loyauté était la pression sociale, la peur de l'opinion... et nous avons expérimenté qu'il suffisait que nous ne soyons pas regardés, que nous nous tournions le dos, ou bien qu'un masque nous isole pour qu'aussitôt nous nous sentions libérés, et que du même coup jaillisse la création spontanée.

Il est certain que de jeunes enfants n'ont pas comme nous cette contrainte paralysante. Mais ils risquent aussi — et c'est là le danger d'une liberté qui s'exprimerait sans contrôle, *dans l'expression corporelle comme dans toute expression* — de laisser jaillir d'eux ce qu'il y a de plus médiocre ou de mauvais.

Il importe donc d'enrichir l'enfant, de le nourrir par le contact avec la beauté, l'art, la poésie. Alors il exprimera ce qu'il aura assimilé, il créera dans l'ordre et l'harmonie.

Une fois de plus le problème de l'enrichissement, de l'acquisition, se trouve posé inséparablement de celui de l'expression.

A. LOUIS.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

- D. E. M. GARDNER : *Contrôle des résultats à l'École primaire* (Testing results in the Infant School), Londres, Methuen, 2^e édition, 1947.

M^{me} Gardner a entrepris une comparaison systématique des résultats (on sait que c'est la plus importante préoccupation des éducateurs) obtenus dans des écoles comportant un enseignement magistral et des programmes, et dans des écoles expérimentales. Des précautions minutieuses ont été prises pour comparer des groupes d'enfants de niveau intellectuel sensiblement égal. Des tests leur ont été appliqués pour mesurer les résultats des modes d'éducation reçus dans chacun des deux types d'écoles. Ces tests permettent à l'auteur d'affirmer que les enfants fréquentant les écoles expérimentales, celles où les élèves choisissent leurs activités, ont fait preuve d'une nette supériorité a) à assembler ingénieusement des matériaux (morceaux de papier découpé de formes géométriques et de couleurs diverses) pour faire des tableaux; b) à s'exprimer par le dessin libre; c) à répondre à des questions précises, à faire des phrases correctes, à s'exprimer oralement

d'une façon spontanée; d) à faire preuve d'une attitude sympathique et accueillante vis-à-vis d'une grande personne inconnue; e) à avoir un bon comportement social avec les autres enfants; g) à se concentrer sur un travail choisi par eux. D'autres résultats, par exemple, la capacité de se concentrer sur une tâche imposée, mais pas immédiatement intéressante, montrent également une supériorité, mais moins nettement établie en faveur des élèves des classes expérimentales. Enfin il y a égalité entre les deux types d'écoles en ce qui concerne la lecture, le calcul et l'orthographe. « Cette expérience, dit énergiquement Susan Isaacs dans sa préface, convaincra les incrédules. Elle encouragera et soutiendra tous ces maîtres compréhensifs qui ont longtemps lutté contre des autorités défilantes, ou se sont battus avec des bâtiments incommodes et un pauvre matériel pour satisfaire les besoins réels des enfants de l'école primaire. »

R. C.

- L. W. ROCHOWANSKI : *L'art de la jeunesse à Vienne* (Die Wiener Jugendkunst), Vienne, W. Frick, 1946.

L'essentiel de ce petit livre remarquable au point de vue typographique est constitué par plus de 70 belles reproductions en noir et en couleurs d'œuvres d'enfants, élèves du grand éducateur tchèque, accompagnées d'un bref commentaire explicatif de M. Rochowanski. Cette présentation est précédée d'un court essai d'une cinquantaine de pages qui sont surtout un hymne en prose à la gloire de Cisek. M. Rochowanski éprouve pour son auteur une admiration et une affection partagées d'ailleurs par tous ceux qui ont connu cette personnalité si riche, si simple, si rayonnante.

« Il n'y a rien de plus beau, dit-il, que de voir travailler les enfants... Et Cisek se tient un peu à l'écart, il regarde les écoliers avec un sourire amical. On a le sentiment qu'il participe à tous les travaux. Sa présence a quelque chose d'absent, comme s'il ne se trouvait pas à l'endroit où il est, mais partout. » Peut-être, en effet, est-ce dans cette sympathie constante et omniprésente qu'a résidé le secret de ce grand éducateur qui disait si modestement : « Ce n'est pas moi, ce sont les enfants qui ont fondé l'école. »

R. C.

- G. BOAS : *La Bibliothèque de l'Ecolier* (The Scholar's Library), Londres, Macmillan & C°, 1946.

Sous ce titre, l'auteur a publié un certain nombre de volumes de morceaux choisis à l'usage des élèves. Nous avons reçu les suivants : *Poésie moderne* (M. Wollman), *Essais modernes*, deux séries (A. F. Scott), *Voyage moderne* (F. T. Wool). Ces textes sont, comme les titres l'indiquent, empruntés uniquement à des écrivains anglais contemporains, prosateurs comme Priestley, Sitwell ou Read, poètes comme de la Mare, Eliot, Gibson ou Yeats. Ils sont classés sous différentes rubriques, en général très bien choisies (assez bien pour qu'une page du *Voyage moderne* ait été choisie chez nous comme texte de version au Concours général des Lycées), et suivis de notes bibliographiques, d'explications et de questions souvent fort ingénieuses et propres à faire réfléchir les élèves. Un mot de S. Johnson mis en épigraphe à un des volumes indique bien l'intention des auteurs : « Ceux qui ne lisent pas ne peuvent avoir rien à penser et peu à dire. » Il s'agit d'enrichir en quelque sorte le milieu intellectuel des élèves. A condition qu'on les y laisse puiser à leur guise, je ne vois que des avantages à des livres de ce genre. En tout cas, ils pourraient rendre de grands services chez nous aux élèves des classes d'anglais.

R. C.

INFORMATIONS ET VIE DU MOUVEMENT

Les Centres d'Entraînement aux méthodes d'éducation active organisent du 12 au 14 novembre, au Musée Pédagogique, des Journées d'Etudes sur les Colonies de Vacances. Les travaux seront répartis entre quatre commissions : Site et bâtiments, Equipement, Aménagement, Colonies et Camps d'adolescents.

Nous avons été heureux d'apprendre que M^{lle} Alice Descœudres avait reçu le titre de Docteur *honoris causa* de l'Université de Neuchâtel. Nous exprimons à cette grande et fidèle amie de l'Ecole Nouvelle Française nos chaudes félicitations.

Permanence de l'E. N. F. — Nous rappelons à nos membres que notre permanence continue à être ouverte le jeudi, de 14 heures à 16 heures dans notre nouveau local, 1, rue Garancière, 1^{er} étage.

Notre Ecole nouvelle de Bellevue. — La rentrée de notre école de « La Source » s'est faite le 4 octobre avec 60 élèves. Il reste encore quelques places, notamment en 6^e Nouvelle. Rappelons que « La Source » est à 15 minutes de la gare Montparnasse et qu'un service de conduite rassemble les enfants le matin vers 8 h. 30 et les redescend le soir à 17 h. 15.

Association des « Amis de La Source ». — La création de notre école expérimentale marque pour notre mouvement une nouvelle étape. Tous nos membres et amis s'en réjouiront. Pour améliorer son installation matérielle et contribuer à son extension, une Association des « Amis de La Source » vient d'être créée. Nous osons faire appel à nos membres et à nos amis pour qu'ils aident notre Ecole nouvelle expérimentale à grandir afin qu'elle puisse bientôt rayonner en France et à l'étranger. Ils nous apporteront un appui amical et un encouragement en s'inscrivant comme membre des « Amis de La Source ».

Droit d'entrée dans l'Association : 50 francs.

Cotisation annuelle :

Membre adhérent, 200 fr. (rachat des cotisations, 4.000 fr.).

Membre titulaire, 400 fr. (rachat des cotisations, 8.000 fr.).

Membre bienfaiteur (rachat des cotisations à partir de 10.000 fr.).

NOTE DU SECRETARIAT

Lorsque vous effectuez par chèque postal le paiement d'une commande de librairie, veuillez préciser s'il s'agit d'une commande que vous faites en même temps, ou que vous avez déjà reçue. Rappelez en ce cas le N° de la facture. Vous nous éviterez des recherches inutiles, et minutieuses vu le nombre de commandes que nous recevons.

Imp. G. DALEX, 5 et 7, rue Victor-Basch - Montrouge (Seine). Gérant : F. JAGER.

Université Catholique de l'Ouest
ÉCOLE NORMALE SOCIALE DE L'OUEST

20, Rue Racine
ANGERS — Tél. 29-47

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.



FICHES DE DECOUVERTES

la mer
la forêt
la ferme
le village

La série complète, franco : 80 fr.

AUX PRESSES D'ILE-DE-FRANCE
1, rue Garancière - Paris (6^e)
et chez votre libraire habituel

LE CENTRE DRAMATIQUE

Fondé et dirigé par L. CHANCEREL

Agréée par le Ministère de l'Éducation Nationale, cette Association a pour objet l'art dramatique dans ses rapports avec l'éducation générale, la culture populaire et les loisirs.



COLLECTION PROSPERO

Les Arts et Métiers du Théâtre :



ARCHITECTURE ET DECORATION THEATRALE

par Léon CHANCEREL

- | | |
|--|--------|
| 6. XVIII ^e siècle. 32 pages | 60 fr. |
| 8. XVIII ^e siècle. 28 pages | 60 fr. |
| 9. Du XIX ^e siècle à nos jours. 64 pages sur papier
couché | 60 fr. |



- 10 et 11. **LE MASQUE**, par Léon CHANCEREL et Robert BARTHES. Deux cahiers de 68 pages chacun, avec plusieurs planches hors-texte. Les deux cahiers : **120 fr.**



12. **LE COSTUME TRAGIQUE** (1^{er} cahier), par Jacques HEUZEY. 32 pages **60 fr.**
Les cahiers 1, 2, 3, 4, 5 et 7 sont épuisés.



REPertoire DU CENTRE DRAMATIQUE.

Célébrations - Noëls, Drames sacrés - Farces - Comédies - Tragi-comédies - Jeux dramatiques - Récitations chorales.
Demandez la Bibliographie du Centre Dramatique.

Franco : 15 francs en timbres.

AUX PRESSES D'ILE-DE-FRANCE

1, rue Garancière - Paris (6^e)

et chez votre libraire habituel