



l'école nouvelle *française*

D^r A. Berge. Le complexe du petit
dernier.

F. M. Chatelain. Engager l'école en pleine
vie.

LA BOITE AUX QUESTIONS

S. Soudan. « Leçon » d'arithmétique.

J. Breuvart. Souvenirs d'une imprimeuse.

Ch. Martin. Observations d'hiver.

L'ÉDUCATION FAMILIALE CHRONIQUES, BIBLIOGRAPHIE



février 1946 n° 3

l'école nouvelle *française*

Président d'Honneur : ADOLPHE FERRIÈRE

Comité Directeur.

D^r ANDRÉ BERGE ■ M^{lle} CARROI ■ PIERRE DEFFONTAINES ■ M^{me} DREYFUS-SÉE ■

D^r DUBLINEAU ■ HENRI VAN ETTEN ■ M^{me} GUÉRITTE ■ M^{lle} LARY ■

M^{me} NIOX-CHATEAU ■ JEAN PLAQUEVENT ■ JEAN ROGER.

Secrétaires de rédaction

Secrétaire adjointe

ROGER COUSINET et F. M. CHATELAIN

M^{lle} RENÉE CHÉDEVILLE

Mouvement agréé par le Groupe Français d'Éducation Nouvelle.



A l'heure où l'enseignement français adopte les méthodes actives,

L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

a été créée par un groupe de spécialistes pour y préparer les éducateurs.

Elle 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.

Elle vous apporte :

Dans son bulletin, un guide pratique et un instrument de travail.

Dans ses expositions, des exemples concrets d'école active.

Dans ses conférences et réunions de travail, une formation authentique et approfondie.

L'École Nouvelle Française s'intéresse d'une façon égale à l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et à l'éducation familiale.



ADHÉSION AU MOUVEMENT ET SERVICE DU BULLETIN

C. C. P. Paris 5255-74. École Nouvelle Française, 27, rue Jacob, Paris (6^e)

150 fr. par an.

PERMANENCE (JEUDI DE 14 A 17 H.) ET RÉDACTION

AUX ÉDITIONS DU SEUIL

27, Rue Jacob, Paris (VI^e). Danton 84-60 et 61.

LE COMPLEXE DU PETIT DERNIER

IL EST DES PARENTS pour s'étonner que tous leurs enfants n'aient pas les mêmes qualités et les mêmes défauts, puisqu'ils sont du même sang, vivent dans le même milieu et bénéficient, assurent-ils, d'une éducation identique. Si leur surprise montre qu'ils soupçonnent mal la complexité du problème de l'hérédité, elle indique aussi qu'ils ne se rendent pas compte que deux enfants — fussent-ils jumeaux — ne vivent jamais exactement dans les mêmes conditions et ne sont jamais élevés d'une manière absolument identique. Entre autres facteurs à considérer, l'influence des rapports des enfants entre eux contribue à assigner à chacun une place bien distincte : d'où l'importance du rang chronologique dans la famille — importance déjà soulignée par Alfred Adler qui, en de nombreux cas, a trouvé l'aîné « autoritaire et traditionaliste », le second « révolté », le troisième « fantaisiste ou paresseux » — ce qui, du point de vue psychologique, se comprend en somme assez bien.

Pour ma part, il m'a été donné de remarquer, dans plusieurs familles nombreuses, quelques traits qui semblent appartenir avec une assez grande fréquence au caractère du dernier-né. A vrai dire, ce n'est pas forcément le tout dernier-né qui possède ces traits de caractère, car il faut tenir compte du sexe de ceux ou de celles qui le précèdent, ainsi que de l'écart des âges : une fille, née après deux ou trois garçons aura, si j'ose dire, « le complexe du petit dernier », même si un autre frère est venu au monde bientôt après elle, — de même qu'un garçon surplombé par plusieurs grandes sœurs, ne cédera pas ledit complexe à la petite sœur qui le suivra de près et qui, par-dessus sa tête, aura donné la main aux aînés. En règle générale, le « complexe du petit dernier » se rencontre chez celui ou chez celle qui, du fait de sa situation, a le plus de mal à s'agréger à un groupe pré-existant.

Qu'en résulte-t-il sur le plan caractériel ? Une crainte souvent anxieuse d'être négligé, laissé de côté, exclu de la communauté familiale ; et cette crainte pourra se traduire par un besoin de réclamer sans cesse quelque chose, par une perpétuelle insatisfaction et quelquefois par une persistante puérité comme si l'on risquait moins l'abandon tant qu'on demeure un éternel bébé. Alors, même qu'ils sont les plus gâtés, ces enfants ont le sentiment d'être toujours lésés et comme l'injustice paraît plutôt, dans bien des cas, à leur profit, personne ne comprend leur conduite et l'on s'en prend soit à la méchanceté de leur nature, soit à l'absurde faiblesse de leurs éducateurs. La question n'est pourtant pas là !

Ces enfants sont quelquefois les plus gâtés du point de vue matériel, mais n'est-ce point souvent par une inconsciente compensation précisément parce que les parents ne parviennent plus à leur donner quelque chose de moins

matériel mais de plus précieux : à savoir cet intérêt spontané qu'ils prenaient aux premières manifestations de l'intelligence et de la sensibilité de leurs aînées ? On a surveillé les devoirs des plus grands, on leur a fait réciter leurs leçons, on les a grondés ou punis avec excès quand ils avaient de mauvaises notes. Au contraire, les zéros que le « petit dernier » obtient en classe ne provoquent à la maison qu'une moue distraite. On lui laisse souvent plus d'initiatives pratiques qu'on en laissait aux aînés : on le tourmente moins pour des peccadilles. *A priori*, ne devrait-il pas s'en épanouir d'autant mieux ? Sans aucun doute, si cette amélioration de la pédagogie des parents provenait d'un surcroît de compréhension et d'une plus grande attention à ses besoins profonds. Ce n'est pourtant pas qu'on l'aime moins que les autres, ni même qu'on se préoccupe moins de lui, de sa santé, de son bonheur. Que se passe-t-il donc ? C'est, croyons-nous, que les parents aveuglés par l'importance plus immédiate des problèmes que l'existence pose aux plus grands, ont de plus en plus de difficultés à mettre leur pensée à l'échelle de la vie affective des petits. Le « petit dernier », si choyé soit-il, arrive mal à se faire prendre aussi au sérieux que les autres : en un mot, à se faire reconnaître pour une personne humaine ! Et si, pour comble de malchance, il est d'un autre sexe que ses voisins les plus proches, le malentendu s'accroît, puisqu'il n'aura jamais l'impression d'avoir quel-
 qu'un du même côté de la barrière que lui-même.

Pour le petit dernier, les parents en général poursuivent leur métier de parents grâce à la vitesse acquise... simplement un peu ralenti par l'inévitable déperdition d'énergie, due aux frottements de l'expérience. Ils ne songent plus guère à observer, à renouveler leurs notions de psychologie enfantine, à réviser leur attitude éducative. Et pourtant, le petit dernier pose assez de problèmes nouveaux pour qu'on s'applique à trouver pour lui des solutions nouvelles et à le contempler avec des yeux neufs, avec les mêmes yeux qui, plusieurs années auparavant, découvriraient avec émerveillement les premiers signes de la personnalité naissante du premier-né.

D^r ANDRÉ BERGE.



A titre d'illustration, voici les principaux fragments du « rêve éveillé » obtenu, selon la technique de M. Robert Desville, d'un jeune garçon de quatorze ans, rentrant dans la catégorie envisagée ci-dessus.

Invité à imaginer qu'il s'envole avec des ailes de son invention, il aboutit à une planète où il trouve une cabane vide. Il voit ensuite une lumière vers laquelle il se dirige, mais qui s'éloigne plus vite qu'il n'en approche... Puis, voulant s'envoler de nouveau, il s'aperçoit que ses ailes sont trouées et ne le soutiennent plus. Il tombe dans le vide et aucun des moyens que je lui propose pour s'en tirer ne le sauve. Finalement, il plonge en pleine mer, est poursuivi par une baleine, aperçoit au loin un bateau dont il cherche à attirer l'attention, mais sans y parvenir. Il atteint une terre, mais c'est une île déserte, grâce à des signaux que je lui suggère de faire aux marins du bateau, il parvient tout de même à se faire recueillir ; et, à demi mort de faim, il essaie de se faire donner de la nourriture ; personne ne comprend ce qu'il veut dire. Son voyage interplanétaire a duré si longtemps que les gens ont des vêtements, un langage, des inventions qu'il ne connaît pas. Enfin, on lui donne quelque chose à manger, mais on lui réclame un paiement : il donne des francs ; on les lui jette à la figure parce que cette monnaie n'a plus cours... etc.

Comment exprimer mieux le thème de la solitude, de l'exclusion et du manque de confiance en soi ?

A. B.

Engager l'école en pleine vie.

C'EST un fait : entre l'école et la vie, il y a aujourd'hui un divorce. La place d'honneur donnée au livre, notamment au « manuel », la conception de la « leçon » à la mode d'Herbart, l'importance attachée à un programme démesuré, uniforme et intangible ont abouti à cette rupture. Nos élèves le savent bien. Il y a pour eux deux mondes tout à fait différents : le monde de l'école avec ses rites, ses règlements, ses activités, et l'autre, celui qui commence à la sortie du bâtiment scolaire, le monde de la vie.

Ces deux mondes ne communiquent point. L'école ignore le milieu vivant dans lequel grandit l'enfant. Il ne fait pas partie de son programme. C'est pourtant à ce milieu naturel que l'enfant doit son langage, toutes ses premières connaissances, beaucoup de ses dispositions d'esprit et de caractère. Mais l'école n'en a cure. Chaque jour chez lui, dans la rue, l'enfant fait des observations, se livre à des expériences. L'école ne s'y intéresse pas davantage. C'est pourquoi elle est devenue un monde à part, en quelque sorte factice et artificiel. Les connaissances que les écoliers y acquièrent, coupées du réel, prennent un caractère livresque, notionnel. C'est un savoir « scolaire » disons-nous spontanément pour désigner cette science verbale puisée hors de la vie et privée de sa sève.

Ne nous étonnons pas si cette école conventionnelle s'est montrée incapable d'équiper ses élèves pour la vie. École rurale ou école urbaine, toutes deux ont failli à leur mission : la première n'a pas su attacher l'enfant à sa terre ni l'intéresser à son petit pays ; la seconde est responsable du désarroi des milliers de jeunes apprentis jetés sans préparation efficace dans le monde du travail.

Il est temps de remédier à cet état de choses et pour cela de rétablir le pont entre l'école et la vie. Comment ? D'abord en écartant le livre, surtout le « manuel » qui fait si souvent écran entre l'enfant et les choses. Toutes les fois que c'est possible, mettons l'écolier en contact direct avec la réalité. Voici la règle d'or : *ne jamais puiser dans un livre ce que l'élève peut trouver facilement dans le milieu qui l'entoure.*

Une conclusion s'est imposée peu à peu aux éducateurs : « Le milieu naturel de l'enfant doit être le point de départ de sa culture ». Déjà plusieurs pays ont transformé leurs programmes à partir de cette donnée. Sans attendre une refonte aussi radicale de nos plans d'étude, il est facile d'utiliser le milieu naturel de l'enfant.

Ce qui importe, c'est que « par la méthode qu'elle met en jeu, l'école aille à la vie et y transporte ses élèves en leur présentant ce qui est à leur portée »¹. « On ira donc observer le monde de la nature et le monde des hommes, poursuit M. Ferrière. Qu'ira-t-on voir ensemble ? Usines, fabriques, ateliers, magasins les plus divers, services publics d'eau, de gaz, d'électricité, de téléphone, de chemins de fer — je cite au hasard — crèches, hôpitaux, cuisines populaires, aspects géographiques du pays, monuments historiques, musées de toutes sortes, en particulier ethnographiques, et surtout la nature, avec sa richesse

1. Ad. Ferrière, *L'École active*, 4^e éd., p. 105.

végétale et animale, voilà le grand livre de l'enfant, où l'on sélectionnera, pour lui en suggérer l'étude, les pages qu'il est apte à saisir ».

Le livre viendra naturellement compléter ces documents vécus, car l'école nouvelle ne le bannit point. Les élèves l'utilisent comme un auxiliaire précieux, indispensable, où ils vont puiser eux-mêmes, avec avidité, bien des renseignements ; la bibliothèque de classe leur offrira en outre, lorsque c'est possible, des journaux scientifiques illustrés, des revues et tous ces documents imprimés leur apparaîtront alors comme le récit de l'expérience humaine, gonflés de vie.

Cette étude du milieu revêtira des formes différentes selon l'âge des enfants et selon les méthodes actives particulières — méthodes Decroly, méthode Cousinet, méthode des projets — auxquels on aura recours. Mais toujours on partira de l'observation directe de la vie.

Un autre moyen se révèle aussi très efficace : les actualités. Il est facile de profiter des grands événements qui se déroulent dans le monde et retiennent l'attention de tous pour aiguiller le travail de nos élèves. A quelles études attachantes les nouvelles quotidiennes peuvent donner lieu ! Quel riche et vivant plan d'études ! Que de questions de géographie, d'histoire, de science on aurait pu étudier au cours de ces dernières années en profitant des événements ! Ces centres d'intérêt « occasionnels » peuvent être le point de départ de travaux individuels (causeries préparées par les élèves, petites monographies) ou de recherches collectives. On voit tout le parti que l'on peut tirer de ces actualités pour la culture de l'enfant et quel lien nouveau elles créent entre l'école et la vie.

Ainsi, les élèves des écoles actives sont heureux d'apporter en classe leurs troupilles, leurs expériences, les travaux qu'ils ont réalisés spontanément chez eux, de même qu'ils poursuivent librement chez eux ce qu'ils ont entrepris à l'école. Ainsi les deux parties de la vie de l'enfant se trouvent unifiées et l'une prolonge naturellement l'autre.

Il est vrai que le climat scolaire n'est plus le même. Ici, les enfants vivent intensément. Ils sont eux-mêmes. L'école a cessé d'être pour eux ce milieu artificiel, où il faut jouer son rôle selon les règles du jeu. Débarrassés des rites qui les ligotaient, dans un climat d'ordre et de discipline intérieure qui n'exclut pas les allées et venues, les échanges intellectuels, l'entraide, ils peuvent se préparer activement à leur métier d'homme.

F.-M. CHATELAIN.

LA BOITE AUX QUESTIONS

Une boîte ordinaire, au couvercle percé d'une fente, reçoit, dans la classe, une place fixe ; les enfants sont invités à y déposer, quand ils le désirent, de petits billets portant les questions pour lesquelles ils voudraient une explication, et qui ne sont ordinairement pas, ou n'ont pas encore pu être étudiées à l'école. Les billets peuvent être signés ou anonymes.

A l'école traditionnelle, c'est le maître qui interroge ; et si les petits se posent des questions ils n'osent pas toujours les confier au maître directement. A l'école nouvelle, les enfants interrogent librement le maître. La boîte aux questions, c'est un début, c'est un lien nouveau à la fois entre l'enfant et l'adulte et entre l'enfant et la vie.

Son contenu est, pour celui qui enseigne, d'une grande utilité : il l'éclaire sur la nature et les intérêts de ses élèves. Intérêts d'ordre scientifique, historique, technique, etc... On fera là des découvertes multiples et révélatrices du niveau mental, du caractère, de la sensibilité de chaque enfant. On y trouve aussi, parfois, des questions touchant l'origine et la fin de l'homme, la naissance des enfants¹ ; toutes ne pourront pas être examinées en classe, ni surtout en

commun ; alors, discrètement, le maître fait part à la famille de ce qui préoccupe l'enfant et voit avec elle comment l'acheminer de la question à la réponse opportune.

Comment utiliser, à l'école, ce trésor d'idées ?

Voici, au simple titre d'exemple, ce qui a été fait dans une classe de 7^e (lycée de garçons), à la suite de la question : « D'où vient l'or ? » Un enfant a répondu : « de la terre », un autre : « des rivières » et un troisième : « du Canada ». Je leur ai dit qu'à mon avis le sujet de l'or méritait d'être étudié plus profondément, et que, s'ils voulaient chercher de leur côté comme moi du mien, nous nous en occuperions la semaine suivante. Quelques jours après, celui qui avait posé la question indiquait à ses camarades un livre de notre bibliothèque où il avait trouvé des renseignements ; chez lui, il pesa une bague en or confiée par son père.

D'autres auraient bien voulu apporter un beau louis d'or, mais ayant appris, par une employée de banque, sa valeur actuelle, ils se contentèrent de mesurer, peser, prendre l'empreinte, et je leur ai apporté un ancien étui à pièces d'or, ce qui a éveillé leur intérêt pour le cylindre, d'où construction, étude des cylindres de la salle de classe, mesures et calculs des longueurs, surfaces et volumes correspondants.

D'autre part, je préparais la matière d'une petite étude expérimentale de tâches collectives et individuelles. Il fallait d'abord voir de quoi l'on allait s'occuper. J'apporte un jour un gros bracelet d'or, des balances de précision, une éprouvette graduée, de l'alcool. — Que pouvez-vous faire avec tout cela ? Deux volontaires pèsent, l'un après l'autre, le bracelet (après des observations sur la construction de ces balances-bijoux, et sur ces poids en lamelles presque insaisissables). D'autres mesurent le volume, comparent les résultats successifs, apprécient les différences légères. Tous ont apporté, dans ces recherches, une minutie et une patience communicative : la première pesée, que tous les yeux surveillaient, et qui commença par la mise au point du niveau d'eau et celle du fléau, dura vingt minutes (je l'ai fait remarquer ensuite). Plusieurs calculèrent le poids d'un centimètre cube du bracelet, et comme personne n'allait plus avant, nous nous en sommes tenus là.

J'avais aussi apporté une feuille d'or, que leur souffle, le plus léger possible, suffisait à soulever.

Les observations recueillies ont été inscrites en classe par tous, et j'ai annoncé que ceux qui voudraient se documenter plus particulièrement sur l'origine de l'or n'auraient qu'à se servir des fiches préparées pour eux, épinglées au panneau spécial. Ces fiches donnaient des références (albums, photographies, récits, tableaux et graphiques d'une encyclopédie), points de départ à de petites études scientifiques, géographiques, enfin à un compte rendu de lecture silencieuse (études pour lesquelles les enfants sont laissés libres, avec la possibilité de venir me consulter s'ils le désirent).

Dès le lendemain, une carte de la Guyane, avec ses placers, se multipliait à travers les tables, et une petite carte de France occupait le centre du panneau de l'un des groupes, avec l'indication précise et soignée des gisements d'or ; un membre de ce groupe décida de découper ainsi « beaucoup de petites France, pour que la classe en ait de toutes prêtes ».

Ainsi, la simple question d'un enfant a déterminé le travail de toute la classe consentante, en calcul, travail manuel, expérimentation, étude géographique, lecture et dessins divers. Nous serrons de près l'intérêt des enfants, et voici qu'ils entrevoient une manière de participer au plan et à l'organisation du travail commun à venir. Par la petite fente de la boîte aux questions, c'est, sous des formes accessibles aux enfants, la vie même qui entra dans la classe.

B. H.

1. Normalement, les enfants abordent ce problème avant cinq ans, et les familles devraient les renseigner. Cf. *Maman, dis-moi*, Montreuil-Strauss Delachaux, édit.

“ Le d’arith au cours

SUZANNE

LE PRINCIPE est simple : chaque chose expliquée par la maîtresse doit être refaite par les élèves. Exemple : explication très concrète de la dizaine ; chaque enfant, le lendemain, doit apporter de sa fabrication, une dizaine d’unités à son choix ; nous obtenons des choses très variées.

L’enfant comprend ainsi ce que qu’elle apprend ; si elle n’a pas compris, sa maîtresse le constate, car dans la réalisation manuelle, il n’y a pas de tricherie possible. C’est exact ou non. Apprenons-nous l’heure ? Chaque enfant doit fabriquer un cadran en carton avec aiguille mobile ; pour compter les problèmes, chaque élève se fabrique une petite fortune (jetons, billets).

L’enfant s’intéresse parce qu’elle doit agir, découper, mesurer, ajuster, etc. Elle est entraînée à la réflexion par le travail manuel lui-même.

Au cours élémentaire et moyen, les élèves travaillent par deux (excellent moyen de les fixer) ; elles discutent leurs problèmes.

Autant que possible, ceux-ci sont vécus pour ainsi dire. Ils portent pendant un certain temps sur un sujet déterminé : habillement, alimentation, nettoyage, etc.

TYPES DE PROBLÈMES VÉCUS.

HABILLEMENT

D’après catalogues et échantillons (avant guerre), calculer le prix de revient d’un manteau en lainage, et d’une robe en tissu fantaisie (enfant de dix ans environ).

1° Choisir le tissu dans les échantillons fournis. Tenir compte de la largeur du tissu pour le métrage, de la taille de l’enfant aussi. Prise des principales mesures : manteau : 2^m,25 en 130 ; robe : 2^m,10 en 1 mètre.

Établir le prix d’achat.

2° Dans un catalogue ou revue de modes, choisir la façon, coquette ou élégante ou simplement pratique. (Le métrage dépend aussi de la façon.)

3° Choix de la doublure. Calcul du métrage. Largeur du tissu en 0^m,80. Établir le prix d’achat.

4° Accessoires : boutons, prix.

5° Établir le prix d’achat. Puis le prix de revient, en

D’après le gain journalier, combien de jours doit-il faire la toilette ?

Il trouve que c’est trop cher le même travail avec peut-être une façon plus

Calculer le prix de revient des balances, un pull modèle, leurs prix respectifs.

L’enfant doit peser le poids de la laine employée : nombre de brins ; couleur, etc. ; exercice de tricoter un carré de 10 cm de la laine employée ; faire 10 différents). Calculer le prix de confection du pull, avec de pelotes de 50 grammes.

(On peut multiplier les problèmes.)

ALIMENTATION

Les problèmes que l’on trouve de fin d’études primaire

çon ” nétiq^{ue} lémentaire

R
SOUDAN

pressions, etc. Calcul du
de la robe et du manteau.
autant celui de la façon.
r de votre père, pendant
availler pour payer cette

er ; voulez-vous recommen-
n tissu moins coûteux et
ole ?

c d'un pull-over. Voici les
échantillons de laines avec

-modèle, afin de connaître
e. Ensuite, elle choisit la
e choisit le point (point

Un petit travail s'impose :
êtres. Calculer le poids de
eurs essais (laine et points
de laine nécessaire à la
et point choisis. Nombre
x d'achat.

ompliquer de petits pro-

ne actuellement en classe
pratiques et tout à fait

dans le genre de ce que nous avons fait. La différence
consiste tout de même en ceci :

1° L'enfant cherche chez les commerçants les prix
des denrées ;

2° Elle s'informe des quantités de chaque chose
nécessaire à une personne ;

3° Elle pèse elle-même et calcule ses dépenses, en
tenant compte du chauffage (ou quantité de charbon
pesé, ou lecture du compteur à gaz).

Les enfants sont invités à s'informer du prix des
choses. Elles se documentent auprès des parents, des
fournisseurs ; ces prix sont consignés dans un carnet où
viendront les rejoindre poids, tarifs, renseignements
divers. Ce carnet sera bien utile, car les problèmes seront
souvent donnés sans nombres, et l'élève devra mettre
ces nombres absents. Ceci pour l'obliger à prendre contact
avec les choses.

Au cours élémentaire, quand il s'agit d'aborder les
problèmes sur les prix d'achat, vente, bénéfice, les élèves
sont invitées à ouvrir un magasin. L'imagination trotte...
Loyer à payer, frais d'installation, etc., puis achat des
marchandises, quantités, prix, entrent en jeu. Les enfants
n'ont aucune peine à comprendre que le prix de vente
doit être supérieur au prix d'achat, et elles attendent avec
impatience le calcul du bénéfice. Elles ont là une mine
d'informations, de multiples occasions de peser, mesurer,
réduire les mesures d'une unité dans l'autre, etc... Les
enfants sont tour à tour marchande ou acheteuse, on
dresse les factures, on paie et rend la monnaie, on compare
les prix de gros et les prix de détail, etc...

Pour l'étude des surfaces, il faut calculer les dimen-
sions, donc mesurer : la vitre de telle fenêtre est cassée,
calculer la dépense pour la remplacer. De même pour les
volumes, tapisseries, peintures des murs, etc... Les diffi-
ciles problèmes d'intervalles sont un jeu. Un carton
figure le champ, les arbres sont représentés par des
épingles, allumettes, punaises, ou petits dessins. On calcule
en centimètres, au lieu de calculer en mètres. Le
procédé est le même pour tous les genres abordés à cet
âge ; il est continué autant que possible au cours moyen.

Les difficultés de l'arithmétique sont ainsi bien
réduites et, en général, les enfants aiment ce travail.

SOUVENIRS D'UNE IMPRIMEUSE

C'était en 1936. Un jour, la directrice de notre école, au retour d'une visite faite à l'école Decroly (l'Ermitage) à Bruxelles, nous fit voir des échantillons de textes qu'on disait imprimés par des enfants, et surtout un journal, visiblement composé par de jeunes écoliers. C'était frais, sans prétention...

Justement, notre maison, de création assez récente, allait compter pour la première fois des anciennes avec lesquelles on voulait garder contacts. Et puis, avoir un journal bien à nous, où nous pourrions parler de notre vie, nous exprimer nous-mêmes. Nous aurions notre journal!

À l'ouverture de nos désirs, on répondit par une approbation très encourageante ; mais il fut bien précisé que nous aurions, nous, classe de troisième, toute la responsabilité de l'affaire. On nous prêterait la somme nécessaire pour son lancement et si nous demandions des conseils ils ne nous seraient pas refusés. C'était tout.

Nous nous lançâmes.

Le travail fut divisé ; des volontaires s'intitulèrent secrétaires, trésorières, rédactrices.

Les débuts furent modestes : un rouleau de gélatine et des encres à polycopier. La mise en pages réclamait beaucoup de minutie ; et les lecteurs trouvaient dans notre journal un choix assez varié d'écritures. N'importe. Nous partions à 32 pages. La copie ne manquerait pas, semblait-il : roman interminable de Colette, nouvelles de la grande famille de « Sainte-Ide » données par des reporters sollicités à cet effet dans chaque classe ; jeunes poètes qui ne demandaient qu'à affronter le public. Certains jours, cela tournait moins rond : bouteilles d'encre renversées, — de l'encre à polycopier —, papier qui renchérisait inopinément alors qu'on avait promis le journal à 0 fr. 25 ; et ces interminables travaux de la fin qui coïncidaient toujours avec une composition à reviser !

Enfin, après une série noire, nos affaires s'éclairèrent. A condition que ce matériel servirait aussi à l'impression des textes de lecture globale des petits, on nous proposa... un matériel¹ d'imprimerie ! De véritable imprimerie !

Une, puis deux polices de caractères nous ouvrirent le trésor de leurs casiers ; une presse (de 15 centimètres sur 21) nous permit d'accélérer considérablement le rythme du tirage.

D'autre part, on venait de nous initier à la technique de la linogravure, et nos lins pouvaient s'adapter à la presse. Bref, une révolution !

Les conditions de travail reçurent à leur tour le choc : jusqu'alors, chez nous, professeurs et élèves se livraient à bien des occupations séduisantes dans une quasi-clandestinité ; et voici que, par ordonnance ministérielle, tous ces travaux recevaient la considération « d'activités dirigées ». L'atelier d'imprimerie, d'abord privilège et charge de la classe de troisième, fut alors promu à ce rang, et rivalisa avantageusement avec les autres activités en formation : menuiserie, broderies rustiques, tricot, atelier de cuir, atelier de pipeaux, voire même art dramatique et salon de lecture. Chaque mardi après-midi, sans distinction de classes, de la sixième à la philosophie, on se rendait à l'atelier choisi pour le trimestre.

Le groupe des imprimeuses s'accrut donc sensiblement, ce qui permit une organisation méthodique du travail. Pendant que les unes pliaient le papier, d'autres

1. Celui de « l'Imprimerie à l'École », de Vence.

s'appliquaient à la composition d'une page ; une équipe de trois expérimentées procédait au tirage. Le zèle que nous apportions à ce travail n'avait d'égal que l'état déplorable de nos mains et de nos nez. Mais quelle joie et quelle fierté quand sortait de « nos presses » un journal rédigé, illustré, imprimé par nous !

Et nous ne soupçonnions pas encore tout le profit que nous en tirerions.

Une habileté manuelle, d'abord, que chaque imprimeuse visait à acquérir par des gestes précis, rapides, coordonnés vers un but. Composition et mise en pages apprenaient aux « typos » l'importance du fini. Et quelle patience il fallait, aussi bien à la novice qui plaçait tous ses caractères à l'envers, qu'à la « grande » chargée de l'initier.

Profit intellectuel aussi. Sous prétexte que nous avions noblement déclaré « recevoir avec reconnaissance les critiques qui seraient faites », nous ont-elles



assez fait souffrir, ces maudites fautes d'orthographe qu'on nous signalait dix-sept fois de suite ! (Je me rappellerai toute ma vie qu'il faut deux **n** à **colonne** !) Et ces auteurs pointilleux, qui nous reprochaient une virgule oubliée ! Je crois devoir à mon métier d'imprimeuse d'avoir compris la valeur des accents et de la ponctuation. Et puis, il fallait apprécier les articles proposés, on discutait ferme, au comité rédacteur : juger une poésie, à quinze ans, n'est déjà pas facile ; mais expliquer à son auteur pourquoi on la rejette ! D'ailleurs, en ces temps héroïques, les imprimeuses étaient auteurs à l'occasion : parce qu'une demi-page restait en blanc, il fallait trouver coûte que coûte, en un quart d'heure, l'entre-filet intelligent de 10 lignes. Pénibles minutes !

Le bénéfice moral était plus grand encore. Joie de travailler avec d'autres et pour d'autres. L'équipe se sentait une dans les difficultés qu'il nous fallait surmonter. Car, si le journal était complètement à nous, pour notre fierté, les charges nous en paraissaient lourdes parfois. Tantôt la copie était surabondante, tantôt elle se faisait attendre. Les besognes d'administration : achat de matériel, correspondance avec les abonnés, expéditions, tenue de la comptabilité exigeaient une conscience et un désintéressement rares. Le plus souvent, quand un travail pressait, tout le monde se portait au secours du groupe en détresse. Mais parfois aussi, quand l'heure sonnait, certaines grandes, restées seules à ranger des centaines de caractères en désordre, apprirent à quoi engage une responsabilité librement acceptée.

École de discipline, l'atelier d'imprimerie l'était, certes, par cette entière responsabilité que nous avons acceptée, voulue. École de vie, il reste pour nous un inoubliable souvenir.

JULIENNE BREUVART.



Observations d'hiver

EN SOULEVANT LES PIERRES

— Trouve-t-on des bêtes l'hiver ?

— Mais oui ! Il y en a sous les écorces, dans les caves, sous les pierres humides et aussi dans les fumiers ; sans attendre le printemps, vous pouvez déjà découvrir quantité d'animaux à votre porte.

Pour vous en donner une preuve, descendez avec moi au jardin.

Je soulève la première caisse à fleurs et constate, en effet, tout un peuplement.

Ce qui me frappe d'abord, c'est l'impression d'endroits fréquentés et habités : partout des galeries, partout des chambres ; l'ensemble est humide, mais net, et le ménage y semble bien fait, si l'on compare la surface couverte par la caisse à la boue qui l'encadre.

Dans le cataclysme que je viens de provoquer, effrayé par la secousse et la lumière, chaque habitant a réagi à sa manière : les vers disparaissent dans leur trou et me glissent dans les doigts ; les limaces, lentement, se replient sur elles-mêmes comme si elles se dégonflaient, à croire qu'il n'en va plus rien rester ; des insectes, qui ressemblent un peu à des chenilles, semblent morts ou mourants, tant ils sont flasques ; et les cloportes ne savent trop que faire : les uns se tassent dans les trous, d'autres courent çà et là, certains font le mort.

Je remarque aussi de petites perles accolées qui doivent être des œufs de limace, car elles ressemblent étrangement aux œufs de l'escargot que j'ai vu pondre, près de la haie, l'été dernier.

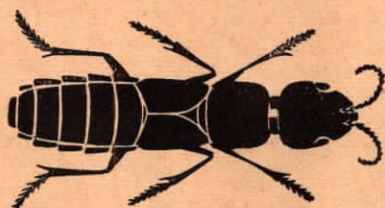
Je veux pousser une limace grise dans ma boîte, mais l'endroit où la brindille dont je me sers touche l'animal devient tout à coup blanc comme du lait, et une sorte de liquide semble se répandre sur toute la peau du mollusque : j'ai peur d'avoir éventré la bête et je passe à sa voisine, que je touche plus délicatement, cette fois, mais le résultat est aussi piteux ; au troisième essai, certain de n'avoir absolument pas abîmé l'animal, je me rends enfin compte que, chaque fois que l'on touche à une limace grise, celle-ci laisse échapper le mucus blanc qui m'avait tant intrigué.

Les œufs que j'ai ramassés sont agglutinés par paquets de dix à trente ; ils sont faciles à voir, car ils tranchent par leur teinte claire sur la couleur sombre de la terre : on dirait de petites sphères de gélatine dont le diamètre dépasserait 2 millimètres.

Les cloportes vivent en famille, car je trouve, sous ma caisse, des adultes qui dépassent 12 millimètres vivant avec des jeunes qui n'ont pas 5 millimètres ; tous sont de couleur gris cendré avec des taches claires, possèdent deux longues antennes très mobiles et sept paires de pattes ; si on les agace, ils tentent, avec assez peu de succès d'ailleurs, de se mettre en boule à la manière des tatous et des hérissons.

Les seules bêtes à six pattes que je trouve sont, bien entendu, des insectes :

ils ont la tête et le corselet noirs, l'abdomen jaune, et mesurent environ 3 centimètres. Ce sont des larves de staphylins : elles relèvent d'ailleurs la queue comme les adultes aussitôt qu'on les agace. A l'extrémité de l'abdomen, elles possèdent une petite béquille qui les aide un peu dans leur marche. L'un des staphylins, trop



taquiné, finit par vider une partie de ses intestins sur la paille dont je me sers, puis, comme j'insiste encore, prend la paille entre ses énormes crocs et serre si fort que je puis le soulever au bout de mon chaume ; il n'abandonne pas pour cela sa position à angle droit, où il se maintient par la seule force des mandibules.

Je n'ai même pas soulevé d'autres caisses, ni regardé sous les pierres, mais vous voyez maintenant que l'on trouve, l'hiver, sans chercher bien loin, des bêtes qui ne sont pas engourdies et qu'il serait facile d'élever ! Mais ceci est une autre histoire...

CHARLES MARTIN.

L'ÉDUCATION FAMILIALE

Un exemple de non-conformisme scolaire.

« Mon cœur était en dehors de la classe, en dehors des livres d'études, en dehors du tableau des leçons. Et le cœur de cette école était en dehors de l'âme enfantine. »

VIE DE JAN LIGTHART.

J'aimais *beaucoup* mon lycée et l'éducation qu'on y recevait, et pourtant il me semblait que quelque chose n'allait pas. Je me posais des questions, j'en cherchais les réponses moi-même. L'enfant n'aime pas demander des explications au professeur : il lui semble qu'il *devrait* avoir compris. Certains enfants ont l'impression de demander une aumône, et ils préfèrent gagner honnêtement leur savoir par leur propre travail.

Il m'arrivait de prendre des chemins différents de ceux que nous étions tenus d'emprunter. Plusieurs fois, je me suis délibérément écartée « du droit chemin », au risque de devenir ce qu'on appelle une mauvaise élève.

Je me souviens de l'aversion que j'avais pour l'histoire naturelle quand ils'agissait d'apprendre les leçons du Caustier — et les résumés par cœur bien entendu.

— Les leçons de Caustier me paraissaient sans vie ; or, l'histoire naturelle, quelle leçon vivante ! Comme j'avais plus soif de vérité que de succès scolaires, et que mes parents n'essayaient pas d'acheter ma conscience d'élève en exigeant des bonnes notes, je décidais de ne plus apprendre les leçons de Caustier. (Je m'excuse de nommer Caustier ; tous les manuels de l'époque devaient être dans le même genre.) Les résultats furent immédiats : je passai en queue de classe, avec 2 en composition au premier et au second trimestre. Au troisième trimestre, par hasard, la situation changea. Le sujet de composition fut : la racine. Je décrivis, avec dessins à l'appui, toutes les variétés de racines que j'avais rencontrées pendant ma vie. Quelques réminiscences du Caustier que je parcourais sans l'apprendre, durent compléter cette « promenade ». Cette composition fut classée première et le professeur justifia cette anomalie en disant qu'il y avait 29 reproductions intégrales de Caustier et une composition différente.

En physique et chimie, au contraire, j'étudiais dans plusieurs manuels — j'aimais surtout ceux du P. C. N. — car je ne trouvais jamais assez d'explications dans un seul livre. De plus, je demandai à mes parents la permission de faire des expériences dans une baraque, au fond du jardin. A partir de ce moment, tous mes cadeaux et toutes mes économies se transformèrent en produits chimiques, verrerie, etc. Je dois dire que je ne fis aucune découverte, et je crois que, pour récompenser mes parents de me laisser suivre mes voies, la providence dut surveiller mes expériences, car aucune ne finit mal.

Je trouvai le livre de cosmographie trop mince et étudiâi l'astronomie populaire de Flammarion. Le soir, avec un vieux télescope, j'explorais les cratères de la lune en les suivant sur la carte.

Mon professeur de piano me donnait à étudier des morceaux sans intérêt. Cela me faisait mal au cœur, j'en conclus que je n'étais pas musicienne. Je demandai à ma mère de faire cesser les leçons.

Au retour d'un concert, je fis trois heures de piano, je priai ma mère de me chercher un nouveau professeur. Après avoir eu ainsi quatre professeurs, j'abandonnai « définitivement » ; mais plus tard, à dix-huit ans, je finis par trouver un professeur qui me donna à étudier du Bach. C'était « ça ». Je pouvais étudier un morceau de Bach, ou une seule phrase, ou une seule mesure, sans jamais m'en lasser. Il y avait de la joie dans cette musique.

On croira difficilement que toutes ces manifestations d'indiscipline était le fait d'une petite fille « horriblement sage », mais à laquelle des parents merveilleux avaient appris d'abord la liberté et d'abord la conscience. Je n'aurais jamais songé à copier en classe, et un jour, en composition, mes yeux tombèrent sur la réponse de ma voisine à une question de dictée dans le genre de : « Donnez le contraire de heureux », je laissai la réponse en blanc, bien qu'elle fût facile, car je me dis : « Et si je ne l'avais point trouvée ».

Je suis infiniment reconnaissante à mes parents de m'avoir autorisée à prendre les chemins qui me convenaient, et qui m'ont permis d'arriver parfois à des « certitudes » — et les certitudes que les enfants ont la chance d'acquérir par eux-mêmes ne peuvent en aucun cas être remplacées par les certitudes des grandes personnes.

G. DREYFUS-SÉE.

En dernière minute : Je fais lire ce texte à un de mes enfants, qui dit aussitôt : « Et on va donner ça comme modèle aux parents ? Pour qu'ils laissent tranquillement leurs enfants se faire sauter dans des baraques ?... Pour toi, c'était différent parce que c'était toi... »

En conclusion, l'enfant trouve qu'il sera moins dangereux de mettre cette littérature entre les mains des professeurs qu'entre celles des parents.

LE SELF-GOVERNEMENT DANS UNE PETITE COMMUNAUTÉ SCOLAIRE

Ces notes extraites de *New Era* (septembre-octobre 1945) relatent de façon très objective la vie « responsable » des écoliers évacués de Hull. Il est intéressant de voir, à la fois, jusqu'où elle porte et quels petits détails lui permettent de débiter.

A l'école de Fairhaven, une trentaine d'enfants de trois à treize ans se trouvaient réunis en trois groupes, après l'évacuation de Hull, sous la garde de huit adultes. L'un de ceux-ci, disciple de Kees Boeke, ayant pratiqué la méthode de Bilthoven (gouvernement par consentement mutuel et non pas par la majorité des votes) se vit confier le soin de l'essayer avec ces écoliers, très jeunes pourtant :

Dans chaque groupe (trois à six ans, six à neuf ans, neuf à treize ans), nous dit-il, nous prenions nos décisions d'un commun accord. Nous pouvions agir seulement si l'accord était atteint : sinon, il fallait en rester au statu quo.

Chacun avait un droit égal d'exprimer son opinion, mais il était sous-entendu que toute critique des arrangements présents devait s'accompagner de suggestions pour un mieux.

Et qu'on ne croie pas, lorsqu'il y avait désaccord, que la minorité fût priée de s'incliner. Il fallait la persuader — s'il se pouvait. Ce n'était pas toujours facile.

Mais, quand on est très habitué à chercher les bases communes de l'entente, il n'est ni nécessaire, ni même naturel de s'appesantir sur ce qui divise.

La réunion d'école, chaque lundi après-midi, groupant une vingtaine d'enfants (grands de neuf à douze ans et moyens de six à neuf ans) et deux à six adultes, a été le moyen d'aider les enfants (et les adultes) à acquérir cette attitude et à apprendre l'art de vivre en bonne intelligence, en essayant d'arranger eux-mêmes leurs affaires et de régler leurs problèmes à mesure que ceux-ci se posent.

Les résultats ont affermi notre confiance dans les possibilités de la méthode. La technique était fort simple. L'un des enfants, garçon ou fille entre huit et dix ans, d'habitude, était président. Il avait devant lui l'agenda, lequel était demeuré sur le placard aux annonces toute la semaine et portait les sujets tels que « balançoire, bicyclette, lavabo ». En regard, était noté le nom de ceux qui désiraient en parler. Le président appelait ceux-ci un à un et, après discussion appropriée, il résumait ce qu'il pensait être le désir général que le secrétaire, un autre enfant, concluait aussitôt dans le procès-verbal.

Tout le monde s'étant mis d'accord sur la question devait se conformer sans peine aux résolutions. Ce qui n'était pas le plus facile, c'était de résumer le sens des débats : mais, avec de la pratique et l'aide des professeurs présents, les enfants arrivèrent souvent à tout noter avec soin et précision.

Récemment, une petite fille se plaignait de ce que, durant une heure de travail individuel, certains ne pouvaient travailler parce que d'autres se promenaient çà et là et intervenaient dans leur travail. Il n'était pas question de les empêcher de circuler dans la pièce pour chercher les appareils ou de se parler l'un à l'autre (à condition d'aller droit à la personne et de lui parler aussi bas que possible : vieille et excellente règle). Mais, en fait, certains gênaient les autres. Finalement, le président dit : « Demandez-vous cette semaine, pendant l'heure de travail individuel : est-il vraiment nécessaire que je me déplace ? » Inutile de dire que les enfants n'atteignirent pas la perfection la semaine suivante ; mais il y eut notable amélioration.

Ce qui nous a paru encourageant, c'est que, dans l'ensemble, les enfants ont montré grande bonne volonté à partager les responsabilités communes.

Au début, les enfants se plaignaient : « La réunion nous empêche de jouer. Pourquoi les maîtres ne nous disent-ils pas ce qu'ils ont décidé ? » Peu à peu, ils prirent tellement goût à leur rôle que, si un adulte oubliait le sien et pesait trop fort, de tout

son pouvoir de persuasion, sur un récalcitrant (il s'agit de bien commun : discipline ou ordre), il lui arrivait de recevoir un billet très poli, signé des enfants, le priant de bien vouloir les laisser faire, car son intervention à lui n'avait fait que renforcer l'opposition : réaction naturelle.

L'effort pour obtenir que des enfants soient réellement « démocratiques » (citoyens réfléchis et responsables) demande plus de temps et plus d'effort de chaque enfant que ne le ferait la dictature bienveillante d'un professeur.

Bien entendu, nous n'avons pas vu, en de si jeunes enfants, la puissance d'initiative de ceux de quinze à dix-huit ans de Balthoven, montant un comité d'aide aux enfants juifs en 1938, ou organisant en toute hâte, pendant la guerre, des secours urgents pour un village en détresse. Mais la façon dont ces enfants de moins de dix ans s'organisèrent pour faire face aux cas difficiles — maîtres malades ou maison remplie de visiteurs, — était pleine de promesses.

Traduit et présenté par
COLETTE BRÉGEAULT.

INFORMATIONS

● Miss Wilkinson, ministre de l'Éducation nationale en Angleterre, estime que, faute de personnel et de locaux, on ne pourra, comme il avait été prévu par l'importante loi de 1944, prolonger immédiatement l'obligation scolaire jusqu'à quinze ans. Il faudra attendre le 1^{er} avril 1947. Ceci malgré le plan d'éducation d'urgence, **emergency training scheme**, prévoyant depuis 1943 des établissements spéciaux, **emergency colleges**, qui permettraient une préparation rapide et en quelque sorte forcée, des futurs éducateurs les mieux doués.

R. C.

● La IX^e Conférence internationale des ministères de l'Instruction publique organisée par le B. I. E. aura lieu à Genève le 4 mars prochain. Elle est placée sous le signe de Pestalozzi, dont la Suisse célèbre cette année le bicentenaire. Voici l'ordre du jour : Rapport des ministères sur les réformes scolaires en cours ; Enseignement de l'hygiène dans les écoles primaires et secondaires ; L'égalité d'accès aux écoles du second degré.

F. C.

CONFÉRENCES DE L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

La Méthode Cousinet

méthode de travail libre par groupes.

PAR M. R. COUSINET

Judi 7 février, 17 h. 30 : Les bases psychologiques.

Judi 14 février, 17 h. 30 : Les principes pédagogiques.

Judi 21 février, 17 h. 30 : La technique.

Salle de Géographie, 184, boul. Saint-Germain.

Métro : Saint-Germain-des-Prés ou Sèvres-Babylone.

Participation aux frais : 25 fr. Membres adhérents : 20 fr. Étudiants : 10 fr.