



l'école nouvelle *française*

- R. Cousinet.** La place de l'enfant dans la famille.
P. Deffontaines. De la carte au dessin.
A. Ferrière. F.-J. Begert.
E. Margairaz. L'apprentissage de la lecture par la méthode globale.
Ch. Martin. Des bêtes en classe. — Bibliographie de la nature.
J. et G. Fontaine. Les leçons de récitation.
C. Giard. En marge du baccalauréat.

CHRONIQUES. BIBLIOGRAPHIE



avril 1946 n° 5

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.

La place de l'enfant dans la famille.

*Lorsque l'enfant paraît, le cercle de famille
Applaudit à grands cris,*

COMME on fait pour un acteur en renom. Et, comme pour un acteur en renom, les spectateurs, c'est-à-dire d'abord le père et la mère ne se contentent pas d'applaudir l'enfant quand il paraît sur la scène. Ils veulent accroître leur plaisir en le partageant. Ils lancent des invitations, de fréquentes invitations. Ils convient les grands parents, les oncles et les tantes et les cousins et les cousines et même les amis de la famille. A chaque visite on fait remonter l'enfant sur la scène, et, à l'aide de signes convenus qu'il est déjà capable de se rappeler, et auxquels il a chaque fois la patience de se soumettre, on lui fait redire son rôle, son rôle de sourires, de gestes, et, plus tard, de réparties que l'on veut trouver amusantes. Et les visites sont si fréquentes que, pendant les premiers mois de sa vie, l'enfant est à peine descendu de la scène qu'il y doit remonter.

Mais ces présentations ne peuvent durer toujours. L'enfant, le premier, s'en lasse, d'autant plus vite qu'on ne lui permet pas de varier son rôle, et aussi parce qu'à mesure qu'il devient un être agissant il estime qu'il a autre chose à faire qu'amuser les grandes personnes. Et il arrive aussi, parfois, que l'apparition d'un autre enfant tire du cercle de famille les mêmes applaudissements et les mêmes cris que le premier, qui n'est donc plus, ou qui n'est plus que rarement, invité à monter sur la scène. Et comme il n'y a plus de place pour lui sur la scène, ce qui était pourtant si commode, il faut lui en trouver une dans le reste de l'édifice.

Une place physique d'abord. Cela n'est pas si difficile, si l'on veut prendre la peine de la chercher. Et il n'est pas douteux que dans beaucoup de familles d'aujourd'hui, de toutes les conditions, on a résolu ce petit problème. Surtout si l'enfant est unique. Beaucoup de parents ont compris que, puisque l'enfant est là il lui faut de la place comme aux autres membres de la famille. Que, pendant les dix premiers mois de sa vie, il peut se contenter des genoux de sa mère et de son berceau, à condition encore que ce berceau soit encore relativement isolé, et placé, à défaut d'une pièce, dans un endroit invariable. Que, quand il commence à marcher, il lui faut de l'espace, et que, comme il ne lui suffit pas de marcher, mais il faut encore qu'il touche, qu'il explore, qu'il utilise, qu'il informe tous ses mouvements et qu'il instruisse ses mains,

on doit lui donner une pièce du logis, qui soit la sienne et où il puisse, en paix, sans être gêné par les adultes, poursuivre ses expériences, qui sont aussi nécessaires qu'une bonne nourriture et un bon sommeil, au développement régulier de son corps et aux premiers mouvements de son esprit.

Quand il y a plus d'un enfant, le problème paraît aux parents plus difficile. L'esprit de décision leur manque souvent, et cet esprit de sacrifice, dont ils se vantent pourtant à tout propos, pour restreindre la place dont eux-mêmes disposent, et en attribuer davantage aux enfants ; pour désaffecter un salon, dont on ne se sert qu'une fois par semaine, pour supprimer une inutile salle à manger, dont on se sert une fois l'an ; pour admettre qu'un enfant a besoin de plus de place qu'un adulte. En grandissant, en effet, en vieillissant, nous devenons naturellement plus calmes, nous économisons nos mouvements, nous restreignons nos gestes. Les enfants ont besoin de se mouvoir et se meuvent dans toutes les directions. Et ils ont d'autant plus besoin de se mouvoir que leurs membres vont sans cesse croissant, que l'aire de leurs mouvements doit donc continuellement s'élargir, et que par conséquent il leur faut sans cesse réajuster ces mouvements. Il est donc fâcheux que dans trop de familles, les enfants n'aient encore à leur disposition qu'une seule pièce (quand encore elle n'est pas la plus petite et la moins éclairée, et quand elle n'est pas encombrée) où leurs activités se gênent mutuellement, à un âge où le développement est encore individuel. Car la 2^e, la 3^e, la 4^e année ne sont pas des âges de coopération. Chacun a sa route à suivre et ce n'est qu'en apparence et pour sembler complaire aux parents que le petit frère joue avec la petite sœur. Dans son roman pédagogique, *Jeanne et Pierre*, H.-G. Wells montre un père qui, préoccupé un peu, et même beaucoup trop tôt, d'éducation morale et sociale, tente d'associer les deux enfants, tout petits, en des jeux communs dans la même chambre. Et cela amène du désordre, de la gêne et des conflits, mais quand le père n'est pas là, la nurse, qui est une femme avisée, et qui n'a pas de théorie, mais de l'expérience, trace au milieu de la chambre, avec de la craie, une grande ligne blanche, et elle dit : « Ici, c'est la chambre de Jeanne, et là c'est la chambre de Pierre. » Et puis elle donne un ours à chacun des deux bébés en disant : « Cet ours est l'ours de Jeanne, et celui-là est l'ours de Pierre. » Et elle donne ensuite à chacun un jeu de briques, et ainsi de suite, et les deux petits sont parfaitement heureux, chacun isolé dans son cercle magique (le cercle de l'enfant, non celui de la famille), et menant à bien, tout seul, ses recherches, ses explorations et ses expériences.

Mais, s'il est relativement facile, en y apportant de l'ingéniosité et du dévouement, de trouver à des enfants une place matérielle, il faut penser aussi qu'ils ont besoin d'une place spirituelle. Pendant les premiers mois, pendant les premières années, ils vivent dans leur chambre d'enfants, où ils se développent à leur aise, en contacts de moins en moins fréquents avec un père et une mère, qui auront appris que les enfants sont comme les plantes et que moins on les touche, mieux ils poussent. Mais ils poussent, ils grandissent, ils commencent (le plus tard possible) à prendre leur repas en compagnie de leurs parents, ils se promènent avec eux, ils se mêlent davantage à leur vie. Il faut leur faire une place dans cette famille qui ne se contente plus de les applaudir, comme s'ils ne faisaient que jouer leurs personnages d'enfant, mais qui les accueille et les enrôle. Quelle place va-t-on leur faire ? car

on ne peut se contenter de leur présence seule. Le père participe d'une certaine manière à la vie familiale, la mère d'une autre manière. Chacun a sa tâche, et non seulement sa tâche, mais encore son rôle, son action, tantôt prend de la tâche commune, des soucis communs, une part déterminée, tantôt y concourt avec toutes ses forces, au moment d'une crise. Que fera-t-on de l'enfant ? Quelle place lui trouver dans cette vie, qui a été organisée avant sa venue, et où il ne reste pas de place ? Suffit-il de lui dire qu'il y a des choses qui ne le regarde pas ?

Trop de parents encore ne savent pas que dans la famille il y a bien des choses qui ne regardent pas les enfants. On parle devant eux d'affaire qui ne les concernent ni les intéressent, on évoque des préoccupations et des soucis qu'ils ne comprennent pas, on porte sur d'autres membres de la famille ou sur des amis des jugements défavorables. Une mère prend pour confidente de chagrins réels, ou imaginaires, une petite fille trop jeune, un père donne à son fils, quand il a dix ans, des conseils qui conviendraient à peine s'il en avait vingt, l'un et l'autre développent devant les enfants tous les plis de la vie familiale, avec ses difficultés, ses incertitudes ou ses troubles. Or il est pourtant clair qu'on n'est vraiment un membre de la famille que quand on peut, ou quand on doit, en partager les devoirs et les responsabilités, et que, comme ce n'est pas le cas des enfants, il ne les y faut pas contraindre. De la famille, ils ne sont que les membres adhérents, et pas encore les membres actifs.

Si on agit autrement, on leur impose une charge trop lourde. On ne leur demande plus, comme autrefois, de contribuer trop tôt à l'entretien matériel de la famille. Il ne faut pas leur demander davantage de participer à la vie morale. Sinon ils prennent l'habitude de vivre dans l'inquiétude et la crainte, de perdre ce sentiment de sécurité qui est indispensable au développement de la vie infantine. Car la confiance, naturelle, que met l'enfant en son père et en sa mère, comme des piliers inébranlables sur lesquels son existence quotidienne repose, implique que cette confiance ne soit jamais troublée, et qu'il n'apprenne pas trop tôt que ces piliers peuvent être ébranlés et de quelle manière. Sinon, il vacille lui-même à un âge où il a besoin d'utiliser toutes ses forces pour la tâche que la nature lui a dévolue, qui est la construction physique et mentale de sa propre personne.

La nature d'ailleurs, ici, peut être encore notre guide. Il n'est que de constater que l'enfant ne manifeste, à moins qu'il n'y soit tenté par une fâcheuse éducation, aucune curiosité de la vie de ses parents. Il les prend comme ils sont, dans la mesure où il a besoin d'eux pour lui procurer le logis, la nourriture, le vêtement, et la satisfaction d'autres nécessités matérielles. Au point de vue spirituel, il leur demande premièrement de respecter son travail mental, toute cette masse d'expériences externes et internes à l'aide desquelles il se construit, en dehors du travail scolaire proprement dit, et au cours desquelles il souhaite n'être pas dérangé. Deuxièmement, il demande à ses parents de lui donner de l'affection.

Au point de vue intellectuel, il est très solitaire, très enfermé en lui, très acharné à cette tâche pour laquelle les adultes ne peuvent lui être d'aucune aide : construire peu à peu ce monde intérieur, dont il ne prend pas cons-

cience sans nul doute, mais à l'édification duquel un sûr instinct le guide ; mais il n'est pas seulement un être intellectuel, il est aussi, et bien davantage, un être sensible, chez lequel l'affectivité domine. Il a besoin d'être heureux (le bonheur étant d'ailleurs la forme la plus sensible de cette sécurité qui lui est nécessaire). Et il ne peut être heureux que s'il est aimé, s'il voit devant lui des visages riants, s'il *sent*, même sans le *savoir*, d'une façon nette, qu'on a plaisir, non plus à le regarder, comme quand il était juché sur la scène, mais à vivre avec lui. Il doit sentir que cette famille à laquelle il appartient, est un groupe uni par une affection à laquelle il participe et dont il est le principal élément. C'est là la place qu'il faut lui faire. Comme dans le monde matériel on lui a procuré, pendant toute sa petite enfance, une pièce faite pour lui, de même dans le monde moral de la famille, il faut donner aux enfants une place faite pour eux, une place à l'abri des vents, où ne règnent que le calme et la félicité. Que les parents gardent pour eux leurs soucis, leurs différends, leurs appréciations d'autrui, leurs ennuis et leurs troubles. Que par leur attitude et leurs habitudes, par une observance exacte de ces fêtes familiales, qui tenaient naguère chez nous une place si importante et si légitime, et qui sont la vraie place de l'enfant, ils l'enveloppent d'une atmosphère affective. C'est d'ailleurs, à la fois ainsi qu'ils lui donneront ce bonheur au milieu duquel il doit vivre, et qui est l'aliment nécessaire de son affectivité, et qu'en lui donnant une enfance heureuse ils le rendront fort.

Sans doute, cela ne peut point durer. Tous les enfants sortent à leur heure du cercle magique, les portes d'or se referment derrière eux et ils entrent dans l'âge de l'adolescence, qui offre un nouveau problème. Comment il faut le résoudre ? La nature, ici, encore nous l'indique, et ce pourrait être l'objet d'un nouvel article.

ROGER COUSINET.

DE LA CARTE AU DESSIN

ON LE SAIT aujourd'hui, c'est en pleine nature, sur le terrain, que doit commencer l'enseignement de la géographie. Il est avant tout exploration, découverte. Il appelle de longues marches avec nos élèves sur les routes, le long des berges, dans la terre battue ; il suppose des observations directes, des conversations avec toutes sortes de gens, paysans, artisans, cheminots.

Mais nos élèves ne peuvent tout découvrir par eux-mêmes. Comme les autres branches, la géographie comporte à un certain moment un enseignement dont la place va croissant du second degré à l'Université. Or une leçon de géographie est avant tout une leçon de situation : apprendre à se situer, à situer les différents faits de la terre, tel est son objet. « On ne fait de géographie que sur la carte », c'est le vieil axiome. C'est pourquoi le professeur arrivera en classe armé de sa carte murale ; l'armoire ou la salle de carte sont l'annexe nécessaire des cours.

Cependant, après une longue expérience de la carte, je pense qu'elle est insuffisante, qu'il faut aller « au delà de la carte ».

La carte est statique, elle arrive toute faite en classe, elle ne se modifie pas en cours de la leçon, elle ne progresse pas avec les connaissances et découvertes qu'on fait. Il faudrait avoir des cartes primitives, pleines de *terrae incognitæ* et que, progressivement, on construit, on meuble de tout ce qu'on apprend. Rien de tel n'existe malheureusement.

En songeant à la passion de connaître qu'un cours de géographie doit éveiller, on finit par regarder avec pitié ces cartes toutes faites et inertes, placardées définitivement, depuis le commencement du cours, alors qu'on ne connaît encore rien, qu'on a tout à voir. Elles affichent déjà tout, on serait tenté de dire stupidement. Devant elles, on est porté à être inactif, elles sont là, béates, avec leur couleur et leur nomenclature de la géographie humaine, économique, physique, s'entremêlent et se surchargent, savamment dosées par le cartographe et géographe.

Et puis elles sont trop bien tracées et colorées, trop précises, on est découragé de les reproduire, de s'en servir. Elles sont loin de l'élève qui n'a rien fait pour les établir ; c'est encore une « affaire de grands » comme les estrades, les pupitres, les règlements, les punitions. Pauvres cartes ; moi qui suis responsable d'une collection de ces cartes murales, je les plains et ne puis m'empêcher de les trouver piteuses. Nous nous sommes donné beaucoup trop de mal pour les faire et elles restent avec le défaut irrémédiable d'être

achevées comme un trop beau jouet qui remplit beaucoup moins son office qu'un jouet construit par l'enfant lui-même de pièces et de morceaux.

Alors quoi faire ? Un travail de construction auquel participent maître et élèves : non pas utiliser une carte, mais faire une carte ; non pas faire une carte, mais faire des cartes sans arrêt, au fur et à mesure de l'explication ; un cours de géographie c'est une gymnastique du dessin ; sans cesse la craie en main le professeur trace, situe, délimite tout ce qu'il indique.

On commence par une situation générale ; un schéma rapide montre la position par rapport aux autres parties déjà connues et étudiées et cela donnera la notion des échelles, des grandeurs, bien mieux que ces pauvres échelles arithmétiques de nos cartes, qui exigent déjà toute une abstraction mathématique ; puis apparaîtront les contours, les montagnes en traits gros, plus abruptes d'un côté que de l'autre, et le trait de craie finit raide d'un côté et en estompage de l'autre, voici les fleuves dont le cours tantôt se resserre et tantôt s'élargit en méandres — et cela aussi se dessine. Quantités de détails annexes s'ajoutent : situation d'une ville, bataille des climats avec direction des vents, répartition des pluies, limite de végétation, courbe de régime des rivières montrant les hautes eaux et les basses eaux, enfin la géographie humaine, les productions s'installent. La carte vit, se transforme, se surcharge, pas trop cependant. Il vaut mieux en refaire d'autres que d'accumuler tout sur le même schéma, d'autant que les chiffres se mettent sur la carte, comme toutes les autres données.

Naturellement, il est bon de disposer d'un grand tableau, ou même de plusieurs, car il faut quantité de cartes qui ont besoin les unes des autres, qui s'appellent et s'entraident. Les cartes s'effacent dès qu'elles ont été utilisées à plein et sont remplacées par d'autres. Il faut aussi faire grand, parfois, le dessin déborde le tableau et l'on continue sur le mur de la classe, soit par dessins, soit idéalement. On peut très bien dire : la France serait à la place de la bibliothèque de la classe. Bien entendu, aussi, ce ne sont pas des cartes raffinées et minutieuses. Ce sont des schémas notant les traits caractéristiques, carte caricature, l'Atlantique a ainsi une forme d'S montrant sa courbure, croquis très rapide aussi de manière qu'on puisse en faire plusieurs à la minute s'il le faut. Il y a une gymnastique de la carte qui s'acquiert aisément à l'usage ; tel pays commence par un contour, tel autre débute par les fleuves, comme l'Allemagne, d'autre part des bandes climatiques, comme l'U. R. S. S.

Rien ne doit s'expliquer, s'apprendre sans avoir été cartographié. Le professeur ne parle jamais sans craie, il est toujours près de son tableau, traçant des lignes, mettant des points, délimitant des zones. Tout peut se dessiner, tout doit se situer. Surtout, il ne s'agit pas d'être un dessinateur, mais bien plutôt un traceur de lignes ; le dessin doit être le réflexe naturel et instinctif du géographe, comme le mouvement des doigts pour le perruquier. Si par hasard, on manque de tableau, on dessine en l'air comme idéalement ce qu'on parle ; le cours se gesticule, se mime à coups de dessins. Souvent, d'ailleurs, on dessine deux fois d'abord en regardant les élèves avec une main et une craie qui se promène en l'air, et qui indiquent déjà un peu à l'avance, mystérieusement, comment cela se présente et puis ensuite retourné vers le

tableau, les lignes apparaissent en clair comme une vision attendue, désirée, qui concrétise ce qui a été annoncé, préparé.

Le sens de la découverte, son effort même est ainsi maintenu, rendu, schématisé. La carte progresse avec les connaissances acquises. Le professeur apparaît comme un magicien de la découverte, il fait partie de la bande des explorateurs.

La carte murale peut rester dans un coin ou apparaître à la fin pour une vérification finale, une synthèse, mais seulement comme accessoire ou conclusion.

Mais que font les élèves pendant que le professeur trace ces schémas, tout en parlant. Les élèves font comme lui, ils sont aussi de la bande des explorateurs et leur cahier en fait foi. Tous les dessins sont exécutés par eux au fur et à mesure ; un cahier de géographie est plein de schémas ; plein, vous entendez bien. Pas seulement une belle carte de temps en temps, mais quantité de croquis, expliquant tout, délimitant tout. Le texte du cours est resserré entre les cartes et naturellement occupe beaucoup moins de place qu'elles ; il se réduit énormément parce que le dessin remplace quantités de phrases. Le schéma est encore la manière la plus dense de résumer des observations : c'est la meilleure des abréviations, le style le plus télégraphique. Le texte n'est plus qu'une légende de carte un peu allongée.

Naturellement, il n'y a pas de leçons récitées sans dessins au tableau et, bien entendu, dessins en commun ; un plan au tableau est l'œuvre de plusieurs, comme une exploration. L'un est chargé d'indiquer les fleuves, l'autre les climats, le troisième les villes, le quatrième les productions, un cinquième les lignes de communication, aviation comprise. Une telle équipe, lancée au tableau pour développer la leçon à coups de schémas, est solidaire ; vous entendez des observations de ce genre : « Il n'y a pas moyen de mettre le climat continental parce que la partie des sources des fleuves n'est pas assez grande, ou bien telle ville ne peut être bien située parce qu'il y a tel défaut dans l'emplacement des montagnes. Une erreur de l'un est perçue par les autres ; il faut rectifier en commun ; cet effort en groupe pour situer, délimiter, cartographier est infiniment plus instructif que l'antique système de montrer sur la carte avec un bâton. Sur le plan tout fait on ne se trompe jamais. Or, pour apprendre vraiment, il faut s'être trompé, avoir été obligé de reprendre, de rectifier des observations qu'on avait mal faites et dont on ne découvre la malfaçon que devant l'expérience du dessin. Le dessin est ainsi une sorte d'épreuve du réel.

Les cahiers du cours de géographie sont souvent assez pittoresques, remplis de croquis ; on les repasse facilement pour la composition, presque sans lire, mais d'un coup d'œil, c'est vraiment une révision au sens plein du mot. On est étonné de ce que rappelle un schéma qu'on a dessiné soi-même avec difficulté ; un schéma donne bien plus de matière à expliquer que des phrases dictées et apprises trop souvent par cœur.

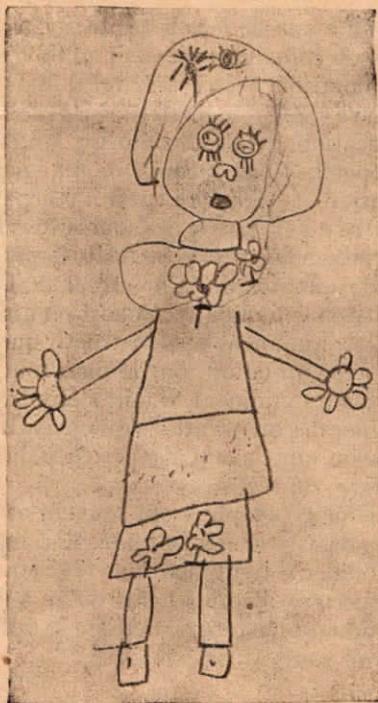
Nous sommes, malheureusement, tellement peu habitués à dessiner la géographie que nous croyons que c'est difficile, que nous reculons avant d'avoir commencé, sous prétexte que nous ne savons pas dessiner. Fausse excuse ;

le vrai est que vous ne voulez pas. C'est aussi facile de tout mettre en dessin que de tout mettre en parole, ou dicter en écrit. L'homme dessine aussi naturellement qu'il écrit, et, même il a commencé par là. Ah ! si nous avions comme élèves des enfants du paléolithique, ce serait magnifique, ils dessineraient au lieu d'écrire, le cours serait une suite continue de schéma comme un dessin animé. Force est de nous contenter de nos enfants du xx^e siècle, déformés par l'écriture.

Néanmoins, sachons qu'il y a là une déficience grave contre laquelle il nous faut réagir. J'ai bien souvent été épouvanté en interrogeant, au baccalauréat, de l'impossibilité d'obtenir du candidat le moindre schéma. On plaçait au petit bonheur une Lorraine en dessous ou au-dessus de l'Alsace, on donnait à une Méditerranée autant de place qu'à un Atlantique. Bref, il y a une méconnaissance totale des sites, des grandeurs, des délimitations, et c'est la base principale de la formation géographique.

Alerte au dessin géographique.

PIERRE DEFFONTAINES.



LA BELLE POUPEE

Dessin libre d'une petite fille de cinq ans huit mois,
qui vient de recevoir une belle poupée.

UN NOUVEAU MAITRE DE L'ÉDUCATION NOUVELLE

F.-J. BEGERT

La vue générale de l'éducation nouvelle en Suisse, dont il a été question dans le numéro précédent, serait incomplète si nous passions sous silence l'œuvre pédagogique de Fritz-Jean Begert. C'est un homme jeune, très jeune, génie intuitif, et éducateur prestigieux. Ne l'a-t-on pas dénommé le Pestalozzi moderne ? Un bien grand nom. Un renom redoutable. Mais Fritz-Jean Begert n'en a cure. Il va son chemin. Son intuition lui montre le but et les moyens à mettre en œuvre. Le reste n'existe pas.

Il a commencé par diriger une simple colonie de vacances. Soixante-dix garçons, lassés de dix mois d'école assise, bruyants, turbulents, en apparence indomptables. En huit jours, la colonie se trouve transformée en une ruche de petits travailleurs. Comment ce miracle a-t-il bien pu se produire ? C'est très simple. (Remarquez que toujours le génie frappe par sa simplicité enfantine !) Au cours d'une excursion par monts et par vaux, le maître a observé ses petits élèves et singulièrement leurs goûts dominants. La France connaît le travail par équipes. Elle connaît les études librement choisies. Ici même (p. 14 du n° 1), dans l'article signé L. Debomy sur les *Sixièmes nouvelles*, il est question de l'éducation en vue de l'utilisation fructueuse des loisirs. C'est tout cela que Begert a mis en œuvre. Voici le groupe des jeunes naturalistes, celui des amateurs d'art dramatique, le groupe des jeunes chanteurs, celui des dessinateurs, celui des écrivains, celui des lecteurs. Ailleurs, on voit à l'œuvre les amateurs d'astronomie, ceux qu'attirent l'architecture paysanne et le folklore. Ailleurs encore, en voici qui fabriquent de petits avions, ou même simplement des cerfs-volants. Dans son livre publié en 1942, chez Oprecht, à Zurich, avec de magnifiques photographies : *AUF DEM BUHL* (nom de l'endroit, dans une vallée du canton de Berne), Begert montre que ce simple appel aux forces créatrices a produit chez ces enfants l'effet d'une libération de forces inouïes. Enfin, enfin... chacun a pu être lui-même, non pas toléré, mais encouragé et aidé par un grand ami sympathique. Pour beaucoup de ces enfants, ces vacances furent l'événement décisif de leur jeune existence. Et l'éducateur savait en les quittant que leur âme était sauvée de ce vide terrible qui déflore tant d'existences, même chez les jeunes. Le sous-titre du livre de Begert porte : *Formation de groupes et vie communautaire*. C'est bien cela. Mais il convient d'ajouter : à la périphérie, une liberté totale, pour les jeunes, d'être eux-mêmes, pleinement ; et, au centre, une lumière : le maître, avec son amour, sa conscience, sa clairvoyance, son sourire.

J'ai fait allusion aux difficultés qu'a rencontrées Fritz-Jean Begert. Les autorités avaient accordé au jeune éducateur l'autorisation d'ouvrir une école.

Des forces souterraines les ont fait revenir sur leur décision. Certains milieux mercantilistes redoutent la concurrence. On lui refusa l'autorisation demandée. Il dut s'associer à une institution existante. Solution boiteuse. D'ici peu, il va se retirer un temps et écrire les livres qu'il a en tête, fruits de ses observations et de ses réflexions. En attendant, en 1943, son second livre a paru : *L'École vivante, une profession de foi pédagogique*, même éditeur. Avec une éloquence qui n'a d'égale que chez ce chevalier sans peur et sans reproche que fut Pestalozzi, il y dénonce les erreurs de l'école actuelle. Une seule chose importe : développer les forces saines qui sont dans l'enfant. « Deviens celui que tu es », a dit Pindare. C'est aussi là la devise de Paul Geheeb. Pourquoi, dit Begert, exiger de tous les enfants qu'ils fassent preuve de tous les talents ? Pourquoi et au nom de quoi punir un enfant, fût-ce par de mauvaises notes, parce qu'il manque totalement du don des langues ou du talent pour la musique ? Donner des impressions fortes, profondes, importe avant tout. Toute heure d'ennui passée obligatoirement à l'école diminue la vitalité spirituelle — voire même parfois corporelle — de l'élève et l'éloigne des réalités essentielles de la vie, le détourne de vivre selon sa nature profonde. Il faut que l'enfant, en sortant de l'école, connaisse, au moins dans leurs grandes lignes, les problèmes psychologiques et sociaux qui se posent aujourd'hui, qu'il sache travailler pratiquement d'une façon ou d'une autre. L'essentiel, répétons-le, est de savoir ouvrir les yeux et les oreilles, et d'avoir appris à admirer ce qui est beau, grand, émouvant. Savoir admirer ! Admirer les grandes personnalités de l'histoire. Admirer les spectacles de la nature, en artistes ou en naturalistes. Admirer les œuvres d'art de tous les temps. Mais aussi aimer et admirer les êtres vivants qui sont tout près et qui le méritent. Begert insiste sur le fait que le maître, s'il veut atteindre les résultats que l'école est en droit d'attendre de l'éducation, doit lui-même savoir admirer. Si le maître est lui-même au service de tout ce qui est vrai, juste et beau, s'il est disposé à se mettre au service de la vérité, même s'il doit en souffrir, il ne manquera pas d'entraîner sur ses traces les meilleurs de ses élèves.

Cette éducation a même une portée sociale. Begert va voir avec ses élèves le travail des artisans. Il leur apprend à l'admirer — le mot revient toujours sous la plume ! — et, plus tard, employeurs et ouvriers sauront s'estimer mutuellement. On pense au mot de Pierre Hamp : « L'ouvrier n'aime pas son travail et cela ébranle le monde ! » Mais on pense aussi à cet autre mot de je ne sais plus quel auteur : « Si le pouvoir du mal est grand, la force du bien ne connaît pas de limite. »

Rien de vraiment nouveau chez ce jeune Fritz-Jean Begert, dira-t-on peut-être. Non. Rien. Rien en théorie. Mais en pratique, il fait ce qu'on appelle parfois des miracles. Pourquoi ? Parce qu'il met chaque chose à son rang de valeur. Avant tout, la culture humaine. La culture du cœur. La capacité de s'enthousiasmer. Le goût du travail créateur. Mais on trouve aussi dans ses livres l'indignation de l'homme contre tout ce qui fait obstacle au déploiement de ces forces de vie spirituelle. Là il sait se montrer cinglant. Lois scolaires absurdes, programmes traditionnels, examens contraires à tous les principes de la psychologie, horaires, règlements, formalisme étouffeur de vie vraie, il voue tout cela aux gémonies.

Puisse-t-on l'écouter avant qu'il soit trop tard. Il est bien tard déjà. Il faut en convenir. Un redressement est nécessaire. Tous les précurseurs de l'École active sont là dans l'ombre, attendant d'être réveillés, sortis de l'oubli, remis en honneur, et point en paroles seulement, mais dans la pratique quotidienne. Fritz-Jean Begert est le dernier en date de ces prophètes de l'Ancien Testament. L'écouter-t-on ?

AD. FERRIÈRE.

L'apprentissage de la lecture par la méthode globale ¹

— C'est ça la lecture ? s'écrie Denise à la fin de la leçon.

— Mais oui.

— Oh ! alors, c'est chic !

Apprendre à lire, par la méthode globale, passionne les élèves.

Pourquoi ? Tout simplement parce qu'elle est une méthode active, en rapport avec la vie même des enfants.

Voici quelques textes d'étude :

1. Un avion passe au-dessus du préau ; il vole très bas. Nous crions, nous courons pour le voir ; mais il est déjà derrière les maisons.

2. Aujourd'hui, c'est la fête de Gilbert ; il a sept ans. Dans la classe, des bougies brûlent ; Michel lit une histoire, puis nous chantons.

3. Le photographe est venu ; il nous a placés dans le préau. Il a dit : Faites un petit sourire ; restez bien tranquille ; à trois, vous pourrez bouger.

On a entendu : un, deux... clic !

4. Cher Lucien,

Lundi, nous avons fait la fête de Michou ; il avait sept ans. Es-tu bientôt guéri ? Nous pensons à toi.

Quand reviendras-tu ?

Au revoir.

5. Une devinette.

Jean-Élie demande à Marianne : devine ce que j'ai dans ma poche ; c'est chaud, ça vient de chez le boulanger.

Marianne répond : c'est un petit pain ; mais Jean-Élie dit : non, deux petits pains.

Ces textes sont vécus ; ce sont les enfants qui les ont composés ; ils ont raconté à leur façon ce qui les a le plus intéressés, ils en comprennent tous les termes. Chaque matin, souvent, plusieurs histoires sont proposées ; il faut alors choisir ; la minorité se plie à l'avis de la majorité. Le travail de la maîtresse se borne à corriger, ici ou là, une construction défectueuse et surtout à limiter le texte dans sa longueur. Lorsque celui-ci est au point, la maîtresse en écrit un modèle et les enfants l'impriment eux-mêmes à la presse Freinet.

Mais, direz-vous, comment des enfants ne connaissant pas les lettres peuvent-ils arriver à lire ces histoires ? Comment peuvent-ils reconnaître les mots qui

1. Extrait de l'ouvrage intitulé : *La quatrième semaine pédagogique suisse*, à paraître prochainement aux Éditions du Seuil (Coll. *École Nouvelle Française*).

contiennent pêle-mêle toutes les difficultés de lecture qu'on prend si grand soin de sérier dans la méthode phonétique ? La réponse est fort simple : elle découle de l'attitude même des enfants vis-à-vis de ces textes ; ils les voient avec leur simplicité, leur confiance d'enfants : aucune difficulté n'existe pour eux, si les adultes ne s'ingénient pas à les leur montrer. C'est la raison pour laquelle, chaque année, je convoque les parents, leur explique ce que je vais faire, pourquoi je le fais et ce que j'attends d'eux pour qu'ils m'aident.

Chacune des histoires est étudiée en quatre jours ; deux leçons pour chaque moitié.

Prenons comme exemple, l'histoire de l'avion :

Première et deuxième leçons (lundi et mardi).

« Un avion passe au-dessus du préau ; il vole très bas. »

Le travail le plus important est l'exercice d'attention visuelle ; en effet, pour que l'enfant arrive à distinguer les mots les uns des autres, il faut qu'il les ait bien observés ; la maîtresse exige donc un silence complet pendant cet exercice qui est du reste, de courte durée.

Les deux phrases à l'étude sont écrites au tableau noir, tandis que le texte entier est écrit en lettres de 3 centimètres de hauteur, sur papier d'emballage, et exposé contre une paroi de la classe où il restera pendant toute l'année scolaire.

Les enfants sont groupés tout près du tableau.

Lorsque le silence est établi, la maîtresse passe lentement la baguette au-dessous des « lignes » à observer : une fois, deux fois.

Les enfants regardent ; ils doivent connaître visuellement les textes qu'ils lisent.

Qu'observent-ils ? Ils ne le disent pas ; la maîtresse ne le leur demande pas non plus ; les observations sont tout à fait personnelles, différentes d'enfant à enfant ; les premières observations sont certainement très peu précises ; elles se compléteront par la suite, en comparant le texte du tableau à celui qui est exposé à la paroi et au texte imprimé que chacun d'eux recevra¹.

Voici donc, expliqué dans le détail, l'exercice visuel qu'on devra utiliser chaque fois qu'une nouvelle histoire sera à l'étude.

Plan de la première leçon.

1. Exercice visuel.
2. La maîtresse lit le texte.
3. Quelques élèves lisent (ou plutôt répètent de mémoire, en suivant la baguette qui se déplace de mot à mot).

Lorsque le texte est mémorisé (su), l'institutrice montre les mots au hasard, dans le texte, et il s'agit de savoir les lire. Une erreur est-elle commise, l'enfant relira l'histoire dès le commencement jusqu'à l'endroit où il retrouve le mot cherché. Au début, il est impossible de procéder d'une autre façon, étant donné que les enfants ne connaissent pas les lettres.

Plan de la deuxième leçon (même partie du texte).

Un second exemplaire est partagé en mots. Les enfants recomposent le texte en s'aidant du modèle pour commencer ; bientôt ce travail s'accomplira sans modèle ; ce sera la preuve que l'exercice visuel aura été bon.

1. A Genève où l'écriture script est en usage, il n'y a pour ainsi dire pas de différence entre les textes écrits par la maîtresse et les textes imprimés.

A la fin de cette leçon, les enfants doivent savoir lire les mots séparément ou dans n'importe quel ordre.

La troisième et la quatrième leçons sont identiques à la première et à la seconde.

A la fin de la semaine, le texte est illustré librement ; les feuillets reliés constituent le premier livre de lecture des enfants.

Il faut donc imprimer trois textes pour chaque élève : un pour l'étude, un deuxième pour le partage en mots, un troisième destiné à l'illustration.

Lorsque les enfants connaissent un certain nombre de mots, on compose avec ceux-ci des histoires diverses ; c'est un exercice très goûté, surtout lorsqu'il s'agit d'histoires drôles ou absurdes ; les enfants prennent bien vite plaisir à en composer eux-mêmes, ils le font avec beaucoup d'humour.

A ce moment, un intéressant travail de comparaison, puis de décomposition, s'amorce et bientôt les remarques fusent de tous côtés.

« Maîtresse, fête commence comme frappe ». A « puis », on voit le commencement de « passe », etc., etc., »

A propos du mot devinette : « si on enlevait tout ça » (la fillette cache une partie du mot) ça ferait « de ».

A ce stade la maîtresse doit savoir faire la plus grande place aux intéressantes comparaisons que formulent les élèves ; ils prennent un tel plaisir à cette recherche personnelle que rien ne peut les arrêter ; si l'institutrice n'a pas la possibilité d'entendre toutes les remarques, les enfants les font entre eux.

C'est ainsi qu'ils vont à la découverte des soi-disant difficultés de lecture ; c'est le meilleur moyen d'arriver à la lecture proprement dite.

C'est à ce moment (après trois ou quatre mois environ) que, chaque année, les élèves les plus développés lisent seuls un texte nouveau à la grande surprise de chacun ; ils ont fait inconsciemment tout ce travail de comparaison et de généralisation : ils savent lire.

Quelle joie de déchiffrer des histoires inconnues composées par d'autres camarades ; quels efforts on s'impose pour lire ensuite des textes plus difficiles, ceux qui sont composés par des adultes et qui contiennent soit des mots qui ne sont pas du vocabulaire de l'enfant, soit des constructions de phrases auxquelles l'enfant n'est pas habitué. Quel stimulant, enfin, pour *tous les camarades*.

Avec les élèves moins développés, on continuera un travail systématique de décomposition ; en se laissant toujours guider par les remarques des enfants, on recherchera dans les histoires tous les mots dans lesquels on rencontre tel ou tel groupe de lettres, telle ou telle lettre ; on lira les morceaux de mots écrits en rouge.

bou de bougies ; de boulanger.

Par ces exercices, on hâtera le moment où tous seront capables de lire seuls.

Voilà tantôt vingt ans que je pratique cette méthode ; j'ai toujours obtenu d'excellents résultats. Les enfants ont toujours lu avec grand plaisir et dans le même temps que par la méthode phonétique.

Mon expérience me conduit à affirmer :

1. La méthode globale permet un enseignement de la lecture qui captive l'attention des enfants.
2. Elle est une méthode active qui pousse l'enfant à la recherche personnelle.
3. La lecture reste en rapport constant avec les autres parties de l'enseignement.
4. Cette méthode n'étant pas graduée, comme la méthode phonétique, il n'y a pas d'inconvénient à ce qu'un élève arrive en cours d'expérience. Pendant

quelques semaines, on exigera moins de travail de ce nouvel élève, et petit à petit, il travaillera comme ses camarades.

5. La méthode globale permet d'acquérir une meilleure orthographe d'usage et peut servir de base à l'enseignement de la grammaire, par suite de l'importance accordée aux exercices d'attention visuelle et de la multitude des comparaisons que font les enfants.

6. Enfin, la méthode globale respecte la langue maternelle des enfants qui est le français, non le petit nègre.

ÉMILIE MARGAIRAZ,
*Professeur à l'École expérimentale
du Mail (Genève).*

EN MARGE DU BACCALAURÉAT

Le programme de Sciences physiques des classes de mathématiques élémentaires et de Sciences expérimentales, comporte : « La révision de la théorie atomique et de ses conséquences ».

D'autres sujets également au programme : « Lois de Raoul — notion de valence » — « électrolyse », peuvent utilement faire intervenir la théorie d'Arrhénius, la classification périodique des éléments, la structure de l'atome.

Les élèves montrent, chaque année, un intérêt très vif pour ces questions qui peuvent être considérées comme classiques et nécessaires à leur culture générale, bien qu'en marge du programme actuel.

Il était impossible, cette année, de s'arrêter en si bon chemin et les élèves m'ont demandé d'étendre le sujet. La classe ne compte que dix-huit élèves, montrant un grand esprit de curiosité, une remarquable joie au travail : la question disciplinée ne se pose pas.

J'ai exposé les faits élémentaires : transmutation, désintégration de la matière, énergie nucléaire (occasion de calculs simples, mais instructifs, sur l'énergie de déperdition de masse), fission de l'uranium, et dans le cas de réaction en chaîne : bombe atomique.

Les élèves ont suivi ces révélations avec enthousiasme ; elles avaient apporté une certaine quantité de brochures, articles de journaux dont elles ont fait spontanément la critique, mettant de côté ce qui leur paraissait « sérieux ». L'une d'elle a été chargée, par ses camarades, de donner des compléments à mon cours au moyen de cette documentation.

Elle nous a fait un exposé vivant et assez complet sur l'utilisation de l'énergie atomique (piles à uranium), les difficultés de fabrication et les précautions à prendre, les effets de la bombe, etc...

Le professeur de philosophie, invitée à cette conférence, m'a rejointe parmi les élèves pendant que la conférencière occupait le bureau avec une touchante autorité.

Nous avons « perdu » quatre heures au total, pour avoir l'impression, pendant l'année entière, que notre programme de sciences s'ouvrait tout grand sur l'actualité.

C. GIARD.

DES BÊTES EN CLASSE

L'histoire naturelle doit, et peut, se faire sur le vivant. Essayez, par exemple, l'étude du chat avec un chat empaillé, puis recommencer avec un « vrai chat », qui ronronne, bombe le dos, montre ses griffes et ses pattes de devant, mais ne veut, à aucun prix, laisser examiner ses pattes de derrière, et vous verrez la différence d'intérêt suscitée chez vos enfants !

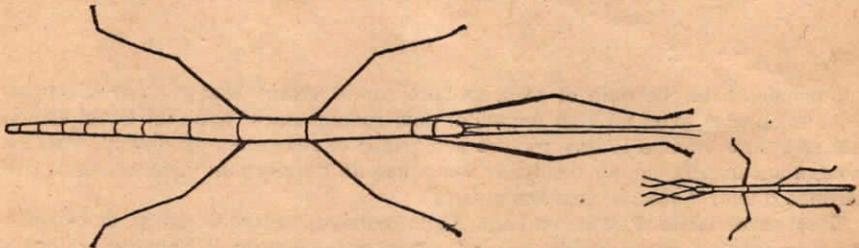
Il est assez facile d'avoir, en cage, lapin, cobaye, perruche, serin, tourterelle, ou d'amener en classe, poule, canard, chien, chat ou tortue ! Tous ces animaux donneront matière à de bonnes observations que l'enfant continuera souvent, au dehors, sur ce matériel qu'il voit ordinairement, mais ne regarde plus. Toutefois, dans ce domaine, je préférerais élever des bêtes sauvages : chouette, hibou, pie, corbeau, étourneau, pierrot, écureuil, loir, orvet, hérisson, crapaud ; ces animaux, qui fuient l'homme, ou que l'homme poursuit, représentent mieux la nature que les esclaves de nos basses-cours. Par exemple, les pies, capturées au nid, s'apprivoisent avec une rapidité inouïe, en deux jours, parfois, et deviennent d'une familiarité quelquefois excessive : j'ai eu, pendant quelques temps, une pie qui fréquentait assidûment le jardin d'enfants, sautait de table en table, subtilisait même les crayons des enfants et se considérait partout chez elle. Un hibou me permit, une autre fois, de montrer ce qu'est un rapace : la bête restait bien tranquille sur mon poing ou sur un bâton, et ce n'est qu'à la fin de la séance, comme pour faire remarquer son vol ouaté et silencieux, que l'oiseau s'envola dans la classe, provoquant d'ailleurs, des réactions diverses, et peu rassurées, pour la plupart.

Beaucoup, parmi vous, vont trouver qu'il est difficile de se procurer ces bêtes, même au printemps, et surtout de les nourrir ; mais à la campagne, dès que l'on saura que vous désirez des bêtes, vous aurez des cadeaux tout le long de l'année : nids de souris, couleuvres, chauves-souris, jeunes renards, etc..., et, en ville, il m'est arrivé de recevoir, en moins d'une semaine, trois hiboux, deux faucons, une nichée de corbeaux et une pie (les faucons, bien que capturés « en duvet », ne devinrent jamais sociables). L'idéal pour l'approvisionnement est la proximité des bois : les garde-chasses sont des pourvoyeurs extraordinaires, qui savent quantité de choses sur les bêtes et les plantes et qui, toute l'année, détruisent les animaux nuisibles qu'ils capturent vivants, bien souvent : pendant plusieurs étés, je fus ainsi approvisionné en vipères, que l'on m'amenait quelquefois toutes vives, au bout d'une ficelle quelconque.

Un peu moins spectaculaire, mais beaucoup plus varié est l'aquarium. Tout vase transparent constitue un bon aquarium, du tube de pharmacie au bac d'accu, en passant par le bocal à conserves. Les bêtes d'eau gardent, dans l'aquarium, sensiblement les mêmes habitudes que dans la nature ; on peut les observer à loisir, vu la transparence de l'élément liquide ; beaucoup croissent et se multiplient, sans difficulté, sous nos yeux ; et les habitants des eaux douces sont extrêmement variés : batraciens, poissons, insectes, crustacés, vers, coelentérés, protozoaires foisonnent dans le moindre ruisseau ou la plus petite mare (sans canards...) ; enfants et grandes personnes se passionnent facilement pour ce monde qui ne manque ni de charme ni d'élégance.

Les indications pour l'installation d'un aquarium se trouvent assez facilement, dans une littérature récente ¹ pour que je n'insiste pas, et je vous engage vivement à peupler immédiatement un récipient de verre quelconque. J'ai beaucoup regretté, pour mon compte, de n'avoir pas connu plus tôt ce moyen attrayant d'observer des bêtes, et j'ai toujours, sur ma table, maintenant, des bacs peuplés, plus de six, à certains moments.

Une autre catégorie d'élevage, un peu moins facile, est celui des insectes. J'ai tenté, avec des succès divers, d'élever mantes, sauterelles, grillons, chenilles, bousiers, doryphores, coccinelles, hannetons, « rhinocéros », mais c'est avec les



Dixippus morosus 5 mois et 2 mois.

phasmes que j'ai eu le plus de succès, spécialement avec une espèce exotique : le **Dixippus morosus** ². Les enfants sont facilement passionnés pour les insectes : une année, une grande récompense, au minima, consistait en un œuf de **Dixippus** (sur présentation d'un bon signé !); et je viens récemment, dans diverses classes, de procéder à des distributions massives de sujets de trois à quatre mois.

Bien que l'élevage des insectes ne demande que peu de soins, j'ai eu parfois des déboires à cause de mon ignorance de détails biologiques élémentaires : il n'existe guère, surtout pour le Nord de la France, — le Midi, lui, possède les études de Fabre — de sources de renseignements pour les commençants ; aussi, je souhaiterais, dans ce domaine, trouver des fiches — que nous pourrions peut-être établir les uns pour les autres — fiches qui renseigneraient sur la manière de garder tel insecte, et sur les observations ainsi rendues possibles : l'on serait alors équipé pour l'insectarium, comme on l'est pour l'aquarium.

Mais il n'est pas nécessaire d'être bien savant, ni très documenté pour trouver des bêtes, les garder quelques jours, et en tirer le maximum de profit pédagogique.

CH. MARTIN.

APPEL AUX NATURALISTES

Pour répondre à la suggestion qu'on vient de lire, nous prions ceux qui veulent nous aider à établir ce fichier d'insectes, de nous envoyer les documents demandés. Nous les transmettrons à Ch. Martin. A ce propos, nous suggérons aux professeurs de sciences naturelles, en ce début de saison, d'inviter leurs élèves à recueillir eux-mêmes ces observations et de les noter sur fiches. Ainsi, notre « insectarium » sera le résultat de la recherche active de tous, élèves et maîtres.

LA RÉDACTION.

1. M. PIPONNIER, *Le petit peuple des ruisseaux*, Bourrelier. — Ch. MARTIN, *De mon aquarium, une libellule s'est envolée*, éditions du L. O. F., 2, rue Manuel, Paris, et surtout, P. BECK, *Animaux d'aquarium et de terrarium*, imprimerie Tarbaise à Tarbes.

2. Le « *Dixippus morosus* », aussi appelé « *carausius morosus* », est originaire de l'Inde (environs de Madras). Il est appelé parfois « bâton du diable ». On le nourrit facilement de lierre, troëne, lilas, ronce, rosier, mûrier, persil, etc...

BIBLIOGRAPHIE DE LA NATURE ¹

BIBLIOTHÈQUE ÉLÉMENTAIRE

- BONNIER ET DE LAYENS *Les noms des fleurs trouvés par la méthode simple* (Orlhac, 340 p., 2 715 fig., 64 pl. en couleurs).
- GOTZ et KOSCH *Quel est donc cet oiseau ?* (Nathan, 46 p., 36 fig. en noir, 291 fig. en couleurs).
- Petits Atlas des Insectes* (Boubée, édit. surtout « Papillons et Coléoptères », fig. en couleurs).
- BECK *Animaux d'aquarium et de terrarium* (Imprimerie Tarbaise, à Tarbes, 125 p., 51 fig.).
- BROCHER *Regarde* (Les naturalistes belges à Bruxelles, 149 p., 39 fig.).
- DUFOUR *Les mauvais et les bons champignons* (Orlhac, 1 atlas de 43 fig. en couleurs).
- Colonel MATHIEU *Lecture et emploi de la carte d'état-major* (Fournier, 39 p., 29 fig., 1 carte).
- DEFFONTAINES *Petit guide du voyageur actif* (Édition sociale française).
- FRITEL et CHARPIAT *A marée basse* (Delagrave, 94 p., 162 fig.).
- LOISEAU *Chercheur de pistes* (Vigot, 150 p., très nombreuses fig.).
- Abbé MOREUX *Carte du Ciel* (Doin, 1 feuille cartonnée).

BIBLIOTHÈQUE PLUS GARNIE

- GATIN *Les arbres, arbustes et arbrisseaux forestiers* (Lechevalier, 200 p., 32 fig., 96 pl. coloriées).
- COUPIN *Récréations botaniques* (autre couverture : Les fleurs expliquées), Vuibert [1907], 162 p., 387 fig.
- COUPIN *Les graines expliquées* (Vuibert [1909], 86 p., 166 fig.).
- FAIDEAU *Herbier classique* (Larousse, 140 p., 162 fig. ou photos).
- BONNIER et de LAYENS *Flore de la France* (Orlhac, 412 p., 5 289 fig.).
- DONGÉ et ESTIOT *Les insectes et leurs dégâts* (Lechevalier, 420 p., 210 fig. 96 pl. coloriées).
- CHAUVIN *Ce qu'il faut savoir de l'insecte*, « Physiologie, Biologie » (Lechevalier, 235 p., 77 fig.).
- GÉROUDET *La vie des oiseaux* (Delachaux, 3 volumes parus : « Rapaces », 278 p., 48 fig., 32 pl. coloriées ; « Échassiers », 251 p., 45 fig., 32 pl. coloriées ; « Palmipèdes ». Et 2 volumes à paraître).
- LAMI et CABS *Le bord de la mer* (Le François, 113 p., 40 fig. ou photos, 4 pl. coloriées).
- Professeur BAY *L'astronomie à la portée de chacun* (Le Prat, 96 p., 20 fig., 4 pl.).

Dans les *Cahiers du Livre* (Paillard, 51, boulevard Raspail, Paris 7^e) — fasciculés VIII (4-43), IX (9-43), X (2-44) — a paru une liste assez complète de 430 titres classés par catégories de lecteurs (3 à 7 ans ; 7 à 9 ans ; 10 à 13 ans ; 14 à 16 ans ; au-dessus de 16 ans), avec les caractéristiques du livre (format, nombre de pages, illustrations), l'éditeur, le prix d'avant guerre et une brève appréciation morale et technique.

L'auteur, le professeur Ph. Sonnet, 42, rue de Grenelle, Paris (7^e), demande des suggestions et des renseignements pour augmenter sa documentation, et la tenir à jour, en vue d'une publication en volume. CH. MARTIN.

1. J'ai réparti, ci-dessous, les faunes, flores et guides divers, qui me semblent utiles, en deux catégories : les livres indispensables (dont la pile ne dépasse pas 15 centimètres), et les livres de complément (dont on pourrait allonger énormément la liste).

Ces ouvrages sont, pour la plupart, des instruments de recherche ou d'identification ; aucun ne réclame de connaissances techniques spéciales.

Les titres, choisis parfois parmi une dizaine de publications similaires, sont ceux d'ouvrages particulièrement efficaces, en vacances, « sur le terrain », pour aider les débutants sans les rebuter.

A l'école active :

Les leçons de récitation.

LORSQUE les instructions officielles nous demandent d'apprendre aux enfants des extraits choisis parmi les grands écrivains, elles ne nous obligent pas à faire de nos leçons de récitation des tests de mémoire d'où le sens du beau et l'attrait de la poésie sont exclus. L'expérience prouve qu'il est difficile d'éveiller chez les élèves des milieux peu aisés le goût des beaux textes. Si l'on ne s'emploie pas à mettre en œuvre des moyens qui répondent aux désirs de l'enfant, on risque de faire de la récitation quelque chose de particulièrement fastidieux. Notre but est de présenter de « beaux textes » et d'en faire saisir la valeur ; ce but ne sera atteint que si l'enfant ressent en lui-même un peu du sentiment exprimé par l'auteur. Pourquoi ne pas donner à nos leçons de récitation une allure tout à fait moderne, en utilisant les ressources que mettent à notre disposition, chacun selon leur genre, l'art dramatique d'une part, l'organisation de notre classe en équipes d'autre part. Quelle variété dans nos présentations de textes, quel attrait pour nos élèves et quel profit aussi ? Ceux qui appliquent les méthodes actives ne seront pas scandalisés des procédés que nous conseillons plus loin. Quant aux autres, avant de s'indigner, qu'ils essayent donc une fois, qu'ils aient l'audace d'essayer, et ils verront naître la vie et l'esprit dans leur classe.

Voici, à titre de simples suggestions, comment on peut faire étudier des textes. Ma classe est divisée en plusieurs équipes qui choisissent chacune un texte à préparer sur une liste que j'ai soigneusement établie à l'avance. Chaque chef d'équipe me fait part du choix de ses coéquipiers et, au cours d'un entretien de quelques minutes, nous essayons de découvrir la manière de présenter le texte. Car l'enfant ne va pas apprendre le texte pour lui (à son âge cela ne l'intéresse pas), mais pour le présenter à ses camarades. Il devra donc en connaître tous les recoins et s'efforcer de le préparer tout comme on prépare un mets pour la table. L'équipe des Boas a choisi « une paisible scène de famille », extrait de Romain Rolland. (*Jean-Christophe*, présenté aux enfants par M^{me} Hélène Malaurie, C. E. et C. M., p. 81.)

Christophe est dans son lit tiède. Le bourdonnement des voix dans la chambre et des images de la journée se mêle dans son cerveau. Le père prend son violon ; les sons aigus et doux se plaignent dans la nuit. Maman vient, elle prend la main de Christophe assoupi et, penchée sur lui, à sa demande, elle chante à mi-voix une vieille chanson dont les mots ne veulent rien dire. Christophe ne s'en lasse pas. Il retient son souffle. Il a envie de rire et de pleurer ; son cœur est ivre. Il ne sait pas où il est,

il déborde de tendresse : il passe ses petits bras autour du cou de sa mère et l'embrasse de toutes ses forces. Elle lui dit en riant :

— Tu veux donc m'étrangler ?

Il la serre plus fort. Comme il l'aime !...

Il s'endort. Le grillon crie dans l'âtre.

Les récits de grand-père flottent dans la nuit heureuse.

« Ah ! qu'il fait bon de vivre !... »

Je propose que l'on monte ce texte en émission radiophonique. Enthousiasme général qui se traduit par des cris de joie, des gambades folles. L'ordre risque d'être sérieusement ébranlé. Mais tout redevient calme, car chacun est déjà au travail. « Une émission radiophonique, dit Jules, ça demande un metteur en ondes, une présentation, des émetteurs de son pour le décor sonore, et des acteurs. Je le sais bien, tous les soirs je l'entends au poste. » Et chacun de lui demander des précisions sur ces différents rôles. Il en sait moins qu'il n'en avait l'air. On me presse de questions. Je ne donne que les renseignements indispensables. Cela demande deux ou trois minutes. On élabore les plans. Chacun y songera au cours de la journée.

L'essentiel est d'étudier le texte. On le coupe en deux, la moitié pour mardi, l'autre pour mercredi. Ce soir, chacun écouterà la radio. La séance est levée sur ces détails pratiques.

Le lendemain matin : vif émoi chez les Boas ; « l'équipe des Léopards, me dit Marcel, a eu vent de la mèche et veut aussi monter sa récitation en ondes » ; il faut que j'intervienne, dit-il. Je ramène le calme. Chacun sait ses cinq ou six lignes. On commence la préparation. Il faudra que quelqu'un récite le texte (avec « expression » ajoute André) ; qu'un autre joue du pipeau (à défaut de violon) et que Robert, qui a une belle voix, fasse la maman et chante. Mais que chanter ? « Pas une valse, bien sûr, dit Lucien, puisqu'il faut un chant doux et lent. » L'un propose une berceuse, sans trop savoir ce par quoi elle se différencie musicalement des autres rythmes. « Monsieur, on voudrait une berceuse pas trop difficile pour jouer pendant la récitation. » J'avais prévu cela et j'avais toute prête sur mon bureau une vieille berceuse du Languedoc, très simple. André et Jean l'apprendront sur leur pipeau, ce soir, chez eux. Demain, on choisira parmi eux le musicien de la radio.

Dix minutes, chaque jour, se passent aussi agréablement autour d'un texte. Inutile de dire que lors des « répétitions » les moindres recoins du morceau sont fouillés. Les difficultés de sens sont aplanies. J'interviens parfois. Et le samedi, triomphant, on annonce aux autres équipes qui attendent leur tour « d'aller au micro » :

UNE PAISIBLE SCÈNE DE FAMILLE

prose de Romain Rolland, adaptée par M^{me} Hélène Malaurie,
mise en ondes par l'équipe des Boas,
présentée par Lucien B...

Décor sonore réalisé par
André L... dans le rôle du père,
Robert A... dans celui de la maman.

Il est bien évident que toute cette présentation se fait avec un certain brio. Les élèves ne se sentent pas soumis à l'autorité d'un maître qui tuerait dans l'œuf toutes les initiatives. Marcel D..., qui a fait le petit discours du début, a apporté un écouteur de téléphone, tenu soigneusement camouflé jusqu'au dernier moment. Il s'en est servi comme d'un micro malgré la défense que je lui en avais fait tout bas quelques instants plus tôt. Il obtint un vif succès et se pénètre bien de son rôle.

Puis la récitation commence. Le silence est complet dans la classe. La voix

charmante de Lucien B... s'élève : *Christophe est dans son lit tiède...* De longs repos permettent de se représenter la scène au fur et à mesure qu'elle est évoquée. La voix continue : *Des sons aigus...*

On entend le pipeau. La berceuse crée une atmosphère de soirée paisible. Il y a bien une fausse note ; André L... a rougi ; mais je crois avoir été presque seul à la remarquer. Voici la maman, ou plutôt Robert A... qui chantonne les paroles « qui ne veulent rien dire ».

Le ton dont sont récitées les dernières phrases du texte me prouve que le sentiment qui animait l'auteur a été saisi. Lucien est ému. Ses camarades aussi. Et moi aussi. Ému, aussi, mon inspecteur qui était de passage dans l'école ce jour-là et que j'avais invité en simple auditeur.

On applaudit, on s'intéresse au texte. Pas de cabotinage, pas de mièvrerie ; de la vie simplement. Georges G..., auditeur de notre radio improvisée, est venu me dire, en m'apportant son cahier de devoirs : « Il a de la chance, ce Jean-Christophe, d'avoir de la belle musique pour s'endormir, moi j'peux jamais dormir avant dix heures et demie parce que le poste « crie » les informations et les disques (*sic*) jusqu'au moment où mon père va se coucher. »

En deux mots, je lui dis que Jean-Christophe n'a pas la vie belle. Il lira son histoire dans le livre que je mets à la disposition des équipes. D'autres aussi la liront, car déjà ils l'aiment.

Nous écoutons ensuite « Le Vent », de Verhaeren, présenté par l'équipe des Éléphants en récitation collective avec bruitage. Lundi, ce sera « L'Enfant et l'Aïeule », de Victor Hugo, qui a été retenu par les Léopards. Ils montreront comment, par une diction appropriée, on peut faire saisir un mouvement. Ils doivent aussi, je crois — mais chut ! — présenter le personnage central : l'aïeule, avec quenouille, colinette, etc...

Tous ces textes sont bien choisis ; ils sont bien sus par les enfants. Que nous sommes loin, n'est-il pas vrai, de la récitation habituelle où l'enfant « s'esbigne » à trouver le mot qui rime avec tel autre dont il a oublié et le nom et le sens. Bien sûr, ce procédé que nous proposons a aussi des inconvénients, mais nous n'entendons pas en faire une panacée. Quand le procédé s'use, il faut le changer : la variété est féconde.

Mais qu'en tout cas on ne nous dise pas que nos textes ne sont pas sus, ou qu'ils sont mal choisis, ou que nous y passons beaucoup plus de temps que nous permettent d'y consacrer les instructions officielles. Qu'on n'insinue pas non plus que les enfants ne font pas d'effort, que le but de la récitation n'est pas atteint et que la classe doit être un chahut perpétuel, car à tout cela nous serions à même d'opposer le plus violent démenti.

J. et G. FONTAINE.

N. B. — Nous sommes à la disposition de nos lecteurs pour recevoir leurs suggestions, leurs réalisations, et pour leur fournir, en retour, les compléments d'information dont ils auraient besoin.

CHRONIQUES • BIBLIOGRAPHIE

● La Société Froebel de Londres (National Froebel Foundation) a soumis au Ministère anglais de l'Éducation nationale un **programme de constructions scolaires** contenant les indications suivantes : chaque salle de classe devrait avoir une superficie double de celle occupée par les enfants assis d'une façon confortable. Chaque salle devrait donner sur un vestiaire-cabinet de toilette avec eau chaude et eau froide. On recommande des classes donnant sur un corridor ou une véranda et séparées l'une de l'autre par un vestiaire. Le mobilier scolaire devrait être léger, aisément transportable, et comporter des types de grandeurs différentes. Les tables devraient être à surface horizontale, et non inclinées. En outre, chaque classe devrait comporter un évier avec l'eau courante, un établi de menuisier, des étagères à livres, des buffets, des prises de courant et des tableaux noirs. À l'école devrait être annexée une vaste cour de récréation, des pelouses et des massifs de fleurs près du bâtiment, et un espace inculte où les enfants puissent creuser et bâtir.

Notons que ce programme se rapproche beaucoup de l'installation des écoles de Winnetka, construite sous la direction de C. Washburne.

● Dans le bulletin officiel du Ministère de l'Éducation nationale (nos 2, 3 et 4 de 1946), a paru une **bibliographie de l'Éducation nouvelle**, établie par les soins du Musée Pédagogique. Nous tenons à recommander ce travail soigneusement fait, très riche, établi sur un plan commode, et qui pourra rendre de très grands services aux étudiants et aux chercheurs.

● **P. BODIN, L'adaptation de l'enfant au milieu scolaire**, Paris, Presses Universitaires, 1941. Dans cet ouvrage clair et bien informé, l'auteur établit à nouveau, à l'aide de statistiques auxquelles il ajoute des observations personnelles, qu'un très grand nombre d'enfants est mal adapté à l'école ou que l'école leur est mal adaptée. Les causes de cette inadaptation, il les cherche soit dans l'enfant même (déficiences mentales, insuffisance des fonctions végétatives et affectives, fatigue due à des troubles organiques passagers ou durables), soit dans le milieu familial. Quant à la mauvaise adaptation de l'école à l'enfant, elle a pour cause une pédagogie empirique et désuète, dont M. Bodin fait à son tour le procès. Il conclut, s'appuyant surtout sur les expériences de Washburne et de Dottrens, à la nécessité d'une transformation du milieu scolaire et des méthodes d'enseignement.

● **LE CORBUSIER, Les trois établissements humains**, Paris, Denoël, 1945. M. Le Corbusier a réuni dans ce volume un certain nombre d'études dues à neuf collaborateurs et à lui-même, sur les problèmes d'urbanisme qu'il juge les plus importants : l'exploitation agricole, la cité industrielle, les cités d'échange. Nous signalons particulièrement à nos lecteurs le chapitre consacré à l'école rurale qui contient des vues hardies, très dignes d'être méditées.

● Depuis quatre ans existe, en Angleterre (County Farm Institutes Llysfasi, Denbighshire), une **école technique d'agriculture pour adolescents à partir de l'âge de treize ans**. Elle compte actuellement quarante-cinq élèves répartis en deux années d'études. Ils reçoivent une instruction générale, mais la plus grande partie de leur temps est employée par les sciences, l'agriculture théorique et pratique, le travail manuel et l'entretien de la ferme. Les résultats sont très satisfaisants tant au point de vue des connaissances et des habiletés techniques acquises qu'au point de vue du développement intellectuel et moral des élèves.

● Le Bureau international d'Éducation a entrepris **deux enquêtes** sur la gratuité des fournitures scolaires et la possibilité égale pour tous les enfants de recevoir une éducation secondaire. Il étudie, en outre, les différentes méthodes de sélection des élèves des établissements d'enseignement secondaire.

R. C.

VIE DU MOUVEMENT ET INFORMATIONS

La place nous manque pour donner à nos membres de province des nouvelles de **nos conférences de Paris**. Devant un public très nombreux (la salle de la Société de Géographie, avec ses 450 places était trop petite jeudi dernier), M. Cousinet a exposé, en trois conférences successives, sa méthode de travail libre par groupes. La troisième conférence était précédée d'une exposition de travaux d'enfants réalisés d'après sa méthode. Nous publierons bientôt un bref résumé de ces conférences ; et, en attendant, nous faisons savoir à nos lecteurs que l'ouvrage de M. Cousinet : **La méthode de travail libre par groupes**, attendu depuis longtemps, vient enfin de paraître (Éd. du Cerf, Paris, 110 pages, 55 francs).

Cercle d'étude de l'École Nouvelle Française Paris, jeudi 4 avril 17 h. 30 : Démonstration musicale dirigée par M^{me} Eu. Ecrire à M^{me} J. J. Bernard, 22, rue Eugène Flachet, Paris (17^e).

Le 3 février, le **Comité des chantiers de l'École familiale de Valenciennes** a groupé des membres de l'enseignement pour travailler sur ce thème : « Le centre d'intérêt ».

Le Congrès européen de l'Éducation nouvelle, à Paris, aura lieu du 28 juillet au 11 août. Voici le thème général de ce congrès : « Les projets de réforme de l'enseignement dans les différents pays et l'éducation nouvelle ».

Nous publierons le programme détaillé dès qu'il sera établi.

Ouverture d'une **Maison des Enfants Montessori**, 22, rue Eugène-Flachat, Paris (17^e), de trois à six ans, de 2 h. 30 à 5 heures.

Maisons d'enfants de l'après-guerre, par A. Ferrière, ouvrage signalé dans notre premier numéro, se trouve chez Paul Derain, éditeur, 81, rue Bossuet, Lyon (6^e).

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

29, Rue La Fontaine

ANGERS — Tél. 29-47

Nouvelle Adresse

29, Rue La Fontaine

ANGERS — Tél. 29-47

ANGERS — Tél. 29-47 — C. O. L. 31-1631. — Dépôt légal : 1^{er} trimestre 1946.