

LE PREMIER DICTIONNAIRE DE L'ENFANT :

LE DICTIONNAIRE AUX MILLE IMAGES

par Amélie DUBOUQUET

Un intelligent intermédiaire entre le livre et la boîte de matériel éducatif, qui contiendrait mille mots et mille images. Il soutient l'intérêt pour la lecture par la variété et la découverte de nouvelles images - premiers exercices de lecture globale.

UN LIVRE UTILE AUX INSTITUTRICES ET AUX MAMANS



Collection de l'Ecole Nouvelle Française
AUX PRESSES D'ILE DE FRANCE
1, rue Garancière, PARIS (6^e)



LABORATOIRE DES SCIENCES
DE L'EDUCATION - A 428
UNIVERSITE PARIS 8
2, rue de la Liberté
93526 SAINT-DENIS CEDEX

l'école nouvelle *française*

- G. LARY Douze ans d'expérience de graphiques scolaires.
Y. LETOUZEY.. Une expérience française de « Musées pour enfants ».
A. CLARET ... Congrès mondial de l'éducation préscolaire, Prague.

EDUCATION FAMILIALE

R. COUSINET.. « Reste tranquille ».

Poèmes d'enfants.

Ch. MARTIN... Les Nichoirs.

INFORMATIONS - VIE DU MOUVEMENT

BIBLIOGRAPHIE.

FEVRIER 1949 - N° 5

QUATRIEME ANNEE

l'école nouvelle française

Mouvement agréé par le Groupe Français d'Education Nouvelle.

Président d'honneur : ADOLPHE FERRIÈRE

Comité Directeur :

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

Secrétaires de rédaction :

ROGER COUSINET et F.-M. CHATELAIN.

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

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

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

FRANCE

Ecole Nouvelle Française, 1, rue Garancière.
Tél. ODE. 54-99 - C. C. P. Paris 5255-74

Membres bienfaiteurs : 450 fr. par an
— adhérents : 350 fr. —
Etranger : 400 fr.

SUISSE

Camil Joz-Roland, 1, rue Ami-Lullin, Genève
pour E.N.F. c. c. p. n° 1-9181
Membres : 8 fr. suisses

BELGIQUE

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

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

PERMANENCE (JEUDI DE 14 A 18 H.)

1, rue Garancière - Paris (VI^e)
ODEcn 54-99

Douze ans d'expérience de Graphiques scolaires

Au moment où l'on tend de plus en plus à substituer au système traditionnel des classements des moyens plus sains et plus objectifs d'apprécier le travail scolaire des élèves, il nous a paru opportun de faire part ici d'une expérience déjà ancienne. Elle a commencé en 1936.

Avant de la décrire, indiquons d'un mot que, dans notre école, il existe, à côté des travaux proprement scolaires, que nous apprécions comme on le verra plus loin, des activités qui échappent à toute notation : travaux par groupes¹, travaux individualisés au moyen de fiches, travaux libres. Mais tant que nos enfants seront appelés à subir des examens tels qu'ils se présentent aujourd'hui, il nous paraît utile de les y préparer en maintenant certaines notes.

CLASSEMENT, DONNÉE DE CONTRÔLE?

Au début, notre école utilisait le système alors universellement employé : notes, classements, distributions des prix selon la place des élèves. Quelques difficultés de pédagogie pratique nous amenèrent à nous interroger sur cette manière de faire. Je les désignerai par les noms des héros.

1^o Le cas Pierre. — Classé de 7^e de 25 garçons ou filles, 20 bons petits élèves en suite serrée, et une queue de quatre ou cinq. Parmi les 20, Pierre, intelligent, travailleur... comme on l'est à 9 ans, un peu plus étourdi que d'autres. Le garçon gagnait régulièrement 12 sur 20 en français, 15 sur 20 en calcul, mais se classait 17^e à 20^e. Le Papa, ancien Polytechnicien, ne voulait rien entendre :

— Tu as 15? Peu m'importe. Si tu es le 19^e sur 25, tu es un cancre!

Nous essayions avec Pierre de faire rendre meilleure justice au travail de l'enfant. Inutile. Dès qu'un classement est donné, il prime sur la valeur du travail.

Mais cette place, source des maux de Pierre, apportait-elle du moins à son Papa une donnée de contrôle précise, exacte, du travail du garçon? Précise? Elle ne lui offrait que ce renseignement : 18 enfants

1. Cf. E.N.F. : octobre 1947 (n° 1), G. Lary : Une application de centre d'intérêt; mars-avril 1948 (n° 6-7), G. Lary : Fiches de découvertes et travail par groupes.

avaient obtenu une note supérieure à celle de Pierre; mais de combien? *Exacte?* Elle restait étroitement dépendante de la moindre fluctuation des autres enfants, dont Pierre profitait ou pâtissait sans qu'on y prît garde. Que le groupe actuel des « 7^{es} » se disloquât et Pierre, du cancre qu'il était, « devenait » un bon élève... En somme, la place fournissait une appréciation *quantitative*, par rapport au nombre, et à la valeur des élèves: Notion toute arbitraire et absolument étrangère à chaque enfant, le seul intéressant en soi. Etait-ce suffisant? Etait-ce juste?

2° Le cas Geneviève. — Quelques jours avant une Distribution des Prix, nous examinons, le Professeur et moi, le palmarès de la classe de 4^e, établi selon les méthodes habituelles: 30 élèves, donc 4 à 7 nominations par matière.

Parcourant des yeux les listes, je suis étonnée de ne rencontrer le nom d'une fillète de ma famille, bonne petite élève d'un niveau honnête (7^e à 10^e sur 30) que pour un seul second accessit en Sciences Naturelles. Nous contrôlons les calculs: Partout, ou presque, Geneviève arrivait dans les premières... de celles qui n'obtenaient rien. Autrement dit, après les nominations des 6 ou 7 premières, qu'on fût 8^e ou 30^e, c'était tout un: Paresse notoires et efforts excellents étaient confondus dans une même masse sans gloire. L'élite était récompensée; l'ensemble sacrifié.

Le coup de grâce à notre sécurité fut donné l'année suivante.

3° Le cas Marie-Thérèse. — L'Ecole comptait cinq années d'existence. Sa première promotion atteignait tout juste 5 ou 6 élèves, dont plusieurs peu remarquables. Quand il fut question de présenter au Baccalauréat l'une de ces élèves, jeune, faible en Mathématiques, nous dûmes conseiller à la famille un an de patience.

Marie-Thérèse ne serait pas prête à passer le Baccalauréat? Alors qu'elle a obtenu six prix l'an dernier?

Étonnement et scandale de la Maman.

Cette Maman n'avait pas tort: Dans sa classe trop restreinte, assez hétérogène, Marie-Thérèse avait pu jusqu'ici faire bonne figure. Elle s'était trouvée dans les premières en six matières, et la Maman n'en avait pas demandé davantage pour penser que sa fille devait réussir brillamment au Baccalauréat. Hélas! Peu importerait aux correcteurs du Baccalauréat que Marie-Thérèse fût la gloire de son village. Elle ne serait jugée que sur la valeur absolue du travail considéré.

Décidément les systèmes de classement ne s'avéraient pas comme des moyens de contrôle bien exacts. Méritaient-ils du moins leur renom de moyens puissants d'*émulation*, effectifs et salutaires?

CLASSEMENT, MOYEN D'ÉMULATION?

Effectifs? Et je repensais à Pierre. Il avait beau, par moments, travailler de son mieux, il n'en dépassait pas pour cela automatiquement les autres qui en faisaient autant. Pour comparer entre eux des enfants, il faudrait pouvoir niveler toutes les conditions de leur travail: Santé, dons intellectuels, hérédité, milieu, circonstances de vie plus ou moins favorables à ce travail...

C'est ainsi que, loin d'être stimulé par la proposition d'un but quasi-impossible à atteindre: dépasser tels autres, mon Pierre prenait souvent prétexte de ses difficultés pour se dispenser de sérieux efforts. Et combien nos classes comptent-elles de Pierre? Eux, ces plus faibles que nous devrions attirer vers de petits progrès répétés, les voici butés contre tout travail scolaire. Ils croient pouvoir justifier leurs paresse: Voici leur jugement faussé. Ils ont toute une vie devant eux pour réparer tel retard, et nous les mûrons dans une précoce médiocrité, en les cataloguant publiquement dans la série des mauvais élèves. Lentement, par la force implacable des nombres, pénétrer un enfant du sentiment de son infériorité, sentiment qu'il accepte sans drame, et qui fera désormais le fond de sa mentalité, quelle œuvre malsaine!

« C'est peut-être exact pour les médiocres, me dira-t-on, mais quel stimulant que les concours entre bons élèves. » Sans doute, mais même pour ceux-là, — souvent la minorité, — si ce stimulant peut être efficace, reste-t-il *salutaire*?

Quel est le double résultat, presque fatal, de ces compétitions, sinon amertume, dépit du vaincu, d'une part; satisfaction personnelle et vanité de l'autre? avec de la paresse chez celui qui gagne sans peine de bonnes places et estime avoir assez fait.

Enfin, dans un milieu provincial un peu fermé, les sentiments des familles sont souvent plus violents que ceux des enfants. On les excite à dépasser un tel: On fait naître dans leurs cœurs qui ne demandaient qu'à s'aimer, mépris, envie, souhaits au rival de malchances, d'erreurs, de maladie... quand on ne va pas jusqu'à provoquer de véritables haines avec leur cortège de cruautés, de médisances, de bassesses peut-être...

Est-ce là, nous disions-nous, véritable besogne d'éducateurs?

Le problème nous paraissait trop aigu pour que nous en restions là. Nous avons donc cherché de notre mieux et nous avons essayé de le résoudre. La formule adoptée voilà douze ans s'est maintenue dans ses lignes essentielles, améliorée dans ses détails. La voici telle qu'elle est aujourd'hui dans ses principes et dans son application.

MOYENNES ET GRAPHIQUES SCOLAIRES

Les Principes.

1° Pour les travaux que nous voulons évaluer, ni suppression pure et simple des notes déchiffrées, ni exclusivisme de cette évaluation brutale; mais: a) appréciation verbale, nuancée, de l'effort dévot; b) note chiffrée représentant la valeur absolue du travail. Car si nous demandons l'effort plus que le succès, par contre, l'enfant ne doit pas estimer avoir assez fait tant qu'il n'a pas atteint un résultat tangible, qui reste souvent le meilleur contrôle personnel de cet effort.

2° Suppression de ces comparaisons individuelles entre enfants que constituent les « places » ou les « prix ». Mais établissement de *moyennes*, aussi bien pour le travail journalier que pour les compositions et pour les résultats de fin d'année.

3° Afin de garder toutefois des points de comparaison, établissement, en même temps que ces moyennes individuelles, de la moyenne du groupe, à laquelle on peut comparer les premières.

L'application.

L'examen de l'application de ces principes au travail journalier, aux compétitions et examens, aux résultats de fin d'année, complètera l'explication de notre pensée.

a) *Application au travail journalier.* — Tous les travaux étant donc notés et annotés fournissent des moyennes pour chaque matière et pour un temps déterminé (depuis 8 ou 9 ans, nous avons adopté la quinzaine) : Mais nous désirons de plus qu'élèves, parents, professeurs mêmes se rendent compte de la valeur générale de chaque enfant. Aussi recherchons-nous une *moyenne générale de travail* en totalisant les moyennes de chaque matière, affectées de coefficients proportionnels à l'importance de cette matière dans la classe donnée.

Voici une page du cahier de notes journalières tenu par chaque élève :

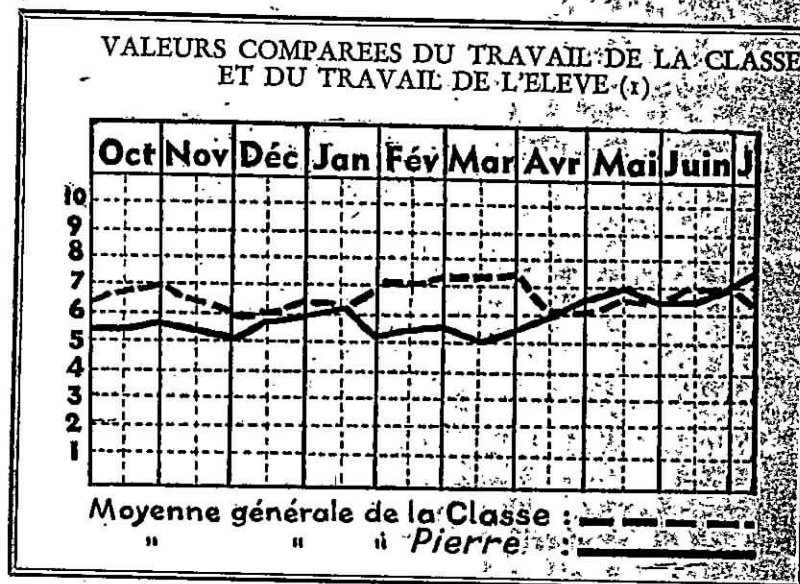
1 ^{re} au 15 mai		Moyenne	Coeff.	Total
Comp. franç.	6-4,5	5,2	3	15,6
Orth. Gram.	9-6-7,5-7	7,3	2	14,6
Latin	4-7-5-5-6-5	5,3	4	21,2
Anglais	7-6-4-4,5-6	5,5	4	22
H. Géog.	9-2-8	6,3	1	6,3
Math.	8-7-9-1-3-5	5,5	4	22
Scs phys.	7-7	7	1	7
Dessin	6	6	0,5	3
(etc.)				
Total :			19,5	111,7

Moyenne générale : $111,7 : 19,5 = 5,7$

Après vérification par le professeur responsable de chaque classe, les moyennes sont transcrites sur le bulletin présenté aux familles.

Enfin, l'ensemble des moyennes générales donne la *moyenne de la classe*. Celle-ci figure dans la salle de classe, très en vue, au moyen d'un graphique annuel dont les fluctuations sont sans cesse sous les yeux des

enfants. Dans les bulletins de notes destinés aux familles, est reproduit le double graphique¹ : celui de la classe et celui de l'élève, en deux couleurs; chaque enfant l'établit lui-même à partir de la classe de 7.



- Elève faible, malgré les efforts de la fin.
- 2^e quinzaine de janvier très mauvaise, puisque, malgré Pierre, l'ensemble a monté : paresse ou fatigue?
- 1^{re} quinzaine d'avril inverse : très méritoire effort.

b) *Application aux compositions et examens.* — Elle est très simple. La note des enfants leur donne droit à des mentions au même tarif que le Baccalauréat : 12 équivaut à Assez Bien, 14 à Bien, 16 à Très Bien. Elles constituent une sorte de classement de catégories intéressant pour que soit rendu à chacun ce qui lui est dû, mais sans le caractère trop personnel des classements individuels.

Quel est l'intérêt de cette évaluation?

Reprenons le cas de Pierre. C'est bien ici qu'il est vengé. Un jour, Pierre, que nous maintenons le 19^e sur 25, revient à la maison avec sa moyenne de travail de quinzaine : 7,2. Or, les douze premiers ont obtenu des moyennes allant de 7,2 à 8,7. Les derniers ont évolué entre 3 et 6,4. On fait à l'Ecole la moyenne de la classe, et Pierre montre avec joie la ligne bleue du graphique de la classe arrêtée à 7, tandis que la ligne rouge de son graphique à lui grimpe à 7,2 : il est donc *au-dessus* de la moyenne de la classe. Que s'est-il passé?

1. Les graphiques des carnets sont plus grands que celui qui est reproduit ici; ils portent l'indication linéaire des dixièmes de points.

La place, nous l'avons vu, avait donné une appréciation quantitative par rapport au nombre d'élèves. La moyenne a donné une appréciation qualitative du travail. On voit laquelle est la plus juste. D'autre part, Pierre n'est plus tenté de vilainement compter sur la grippe de Jacques ou de Nicole pour sembler remonter. Du fait de l'absence de deux bons élèves, la moyenne de la classe baissera : de 7 elle passera à 6,8 ; mais le décalage est faible : Pierre, le 19^e, restera au-dessus de la moyenne, et le 20^e est toujours en-dessous.

Il est facile de comprendre pourquoi. Alors que la place restait très rigoureusement dépendante de la plus légère fluctuation des voisins, dans le système des moyennes, les variations se répartissent sur l'ensemble ; elles sont donc beaucoup moins sensibles, et laissent, très probant, le point de repère. Enfin, tandis que les places n'offraient que cette donnée : 18 enfants ont été supérieurs à Pierre, sans qu'on sache de combien, la moyenne de la classe renseigne mieux sur le degré de difficulté du travail, en donnant la valeur atteinte par le groupe entier (voir le graphique et son commentaire).

c) Application aux résultats de fin d'année. — Ici vont trouver leur mise au point les cas Marie-Thérèse et Geneviève.

Pour les résultats de fin d'année, les points de composition et ceux des examens trimestriels (que nous maintenons pour les révisions qu'ils supposent) sont totalisés et donnent, eux aussi, droit aux mentions Bien, Assez Bien, Très Bien. Le nombre des mentions n'est limité dans aucun sens. Si 15 petits élèves sur 25, en 9^e, ont droit au T.B. en grammaire, tous l'obtiennent ; c'est que la classe est forte dans son ensemble : tant mieux. Geneviève trouve ici sa justification. Par contre, si pour une classe entière aucune mention n'a été méritée, nous avons le regret d'inscrire au palmarès : Italien, pas de mention. Et voici la Maman de Marie-Thérèse plus exactement renseignée.

Tel est, dans son ensemble, notre mode d'évaluation du travail de nos élèves. Nous ne prétendons certes pas qu'il résolve toutes les difficultés, qu'il n'ait rencontré aucune incompréhension, ni soulevé aucune critique.

« Dans la vie, il ne suffit pas d'être « bon », nous disait dernièrement un Papa ; il faut être meilleur que l'entourage pour réussir. » C'est possible. Mais la comparaison perpétuelle avec un milieu tout transitoire et changeant donne-t-elle à l'enfant et à ses parents une exacte estimation ? En pleine période de formation, qu'on le laisse donc grandir, se dépasser, et qu'il ne soit pas sans cesse préoccupé de dépasser les autres. « Que chacun examine ses propres œuvres, et alors il aura sujet de se glorifier en lui-même et non en se comparant à autrui », disait déjà Saint Paul.

Nous estimions la rivalité peu morale. Une pratique déjà longue du système des moyennes et des graphiques nous a largement prouvé qu'elle était, de plus, bien inutile. Si un mauvais élève s'inquiète peu de la progression de sa moyenne, il ne se tourmentera pas davantage

pour celle de sa place. Nos enfants, en majorité, se passionnent pour leurs moyennes. Beaucoup calculent, quotidiennement, leur moyenne générale de travail. Et pour la faire monter de quelques dixièmes, rien ne coûtera à beaucoup d'entre eux¹. Nous constatons souvent, avec joie, même chez de très jeunes enfants, ce désir de dépassement personnel. Un petit de 10^e (7 ans) obtenait régulièrement la meilleure moyenne. Un jour il atteint 8,8 sur 10. Les autres enfants le remarquent :

— C'est encore Jean-Claude qui a la plus belle « grande note ».

Pourtant Jean-Claude reste visiblement insatisfait. Sa maîtresse s'informe :

— Je voudrais savoir ce qu'il faut faire pour avoir 9, dit tout bas Jean-Claude.

Élévation du niveau moral, donc. Elargissement aussi du sens social. Quand, avec le Professeur responsable et les enfants, nous commentons avec gravité une fluctuation de moyenne de la classe, c'est dans tous les yeux la même anxiété : chacun se sent responsable. Pour faire monter cet angoissant graphique, ne fût-ce que d'un dixième, en 9^e, la meilleure élève en calcul s'acharnera à faire comprendre à tel retardataire les mystères de la division des nombres décimaux ; ailleurs, on renflouera une lambine dont le carnet de vocabulaire anglais n'est pas à jour... Entre garçons de la 8^e, on n'hésite pas, parfois, à « régler le compte » d'un paresseux notoire qui a fait baisser la moyenne. Les enfants sont donc plus intéressés par la montée de leur classe que par la comparaison avantageuse de leur propre note avec une moyenne de groupe en fléchissement.

En résumé, le système du double graphique permet un contrôle plus précis et plus exact de la valeur du travail de chaque enfant. Il constitue surtout un stimulant énergique de l'effort et une réelle formation morale par l'éducation de la responsabilité personnelle, ainsi que la formation sociale par la responsabilité à l'égard du groupe. Telles sont les acquisitions que nous croyons devoir à cette formule des moyennes et des graphiques que nous nous efforçons d'améliorer sans cesse.

G. LARY.

1. Ajouterai-je que si le procédé avait dû faire baisser la valeur du travail, ni la famille, ni nous-mêmes ne l'aurions admis plus longtemps. Le pourcentage des succès au Baccalauréat a prouvé que nous n'avions à déplorer aucun relâchement.

UNE EXPÉRIENCE FRANÇAISE DE "MUSÉE POUR ENFANTS"

A la suite d'un article de M^{me} Dreyfus-Sée sur les « Musées pour enfants », publié dans notre numéro de novembre, une de nos lectrices nous a fait parvenir le compte rendu d'une expérience attachante.

Cette exposition que nous n'avons pas oubliée personnellement présentait à la fois aux enfants des documents très intéressants et leur proposait des enquêtes d'une grande richesse pédagogique qu'ils pouvaient faire dans leur quartier. Des questions précises rédigées sur des pancartes, par exemple : « Connais-tu les arbres de ton quartier? » font naturellement penser à nos fiches de découvertes.

Si quelques-uns de nos lecteurs veulent s'inspirer de ce travail pour en rédiger quelques-unes à l'intention de leurs élèves, sur les thèmes proposés, qu'ils aient la bonté de nous les faire parvenir ou de les apporter eux-mêmes à notre réunion de travail sur les fiches de découvertes (2^e vendredi du mois, 1, rue Garancière, 20 h. 30).

En juin 1939, à la veille de la guerre, une réalisation limitée et temporaire de Musée pour Enfants fut tentée à Paris dans le cadre de la Bibliothèque enfantine de l'Heure Joyeuse.

Cette manifestation avait pour buts :

1^o De faire connaître l'esprit et les principes des Musées pour Enfants aux hommes de science, aux bibliothécaires, aux conservateurs de musées et aux pédagogues.

2^o D'étudier les réactions de l'écolier parisien dans cette ambiance inusitée.

3^o D'enrichir le visiteur d'observations et de connaissances nouvelles.

Au cours de visites de Musées pour Enfants américains, j'avais été surtout attirée par la place importante que l'on y réservait à l'étude de la nature, et par la façon vivante et attrayante avec laquelle les objets étaient exposés, les notices rédigées, les expériences tentées et les travaux manuels effectués par les enfants. Je songeai aussitôt à la création en France d'un Musée pour Enfants, limité à l'Histoire Naturelle; mais pour cela il fallait y intéresser le public, d'où notre exposition de la rue Bottebrie.

« La nature à Paris. »

L'exposition attirait les spectateurs par son titre qui semblait une gageure : « Pouvons-nous observer la nature à Paris? »

Nous allions nous restreindre aux observations que peut faire n'importe quel piéton circulant par les rues, les avenues, les boulevards, et sur les bords de la Seine.

Comme dans les vrais « Musées pour Enfants », l'entrée était libre.

Outre une exposition permanente, des spécimens « d'actualité » étaient temporairement exposés et plusieurs séances de travaux manuels eurent lieu; quant à la bibliothèque même de l'Heure Joyeuse, elle offrait une riche documentation d'Histoire Naturelle.

« La pierre de taille. »

La photo agrandie de la façade extérieure de la bibliothèque était le premier objet sur lequel se portait le regard des visiteurs. « As-tu remarqué sur les murs de la bibliothèque, les empreintes de coquillages? » demandait la notice. Des blocs de calcaire à fossiles reposaient devant la photo, et des loupes étaient à la disposition de ceux qui désiraient y découvrir de minuscules empreintes.

L'histoire de la pierre de taille était clairement résumée sur une carte représentant le Bassin Parisien inondé (Paris était situé au milieu d'une tache bleue) — « autrefois la région parisienne était recouverte par la mer... ».

« Connais-tu les arbres de ton quartier? »

Sur un vaste plan de Paris, les 19 essences d'arbres bordant les avenues et les boulevards étaient signalées au moyen de taches de couleurs. A chaque couleur correspondaient, autour du plan, le nom et la feuille séchée de l'arbre.

Des échantillons temporaires indiquaient les fleurs et fruits susceptibles d'être ramassés au moment même sur les trottoirs.

Les deux essences les plus répandues : le marronnier et le platane, faisaient l'objet de comparaisons et d'observations diverses. « Ou est le Nord? » questionnait la notice fixée au segment de tronc d'un platane; et le petit Parisien apprenait à s'orienter au moyen de l'écorce de platane, plus sèche et claire du côté Sud.

« Ce que l'on trouve au pied du Marronnier ». Ce texte dominait une imitation de grille d'arbre divisée en quatre secteurs — les saisons — sur laquelle étaient disséminés en bonne place des écailles de bourgeons, des fleurs, des fruits avortés, des marrons éclatés, des folioles et des pédoncules.

L'histoire vivante du marronnier se composait d'une dizaine de pots de fleurs dans lesquels croissaient des plants de marronniers aux divers stades de leur développement, du marron au petit arbre.

Dans un coin de la salle, on suggérait aux jeunes citadins qui ne disposent ni de jardin ni d'espace : « Demande à ta maman une assiette, un peu de coton, des haricots, des lentilles... » — la culture économique en chambre.

Le monde animal était représenté par les deux oiseaux familiers : le moineau et le pigeon, par un insecte indésirable : le moustique, et par la raison d'être du pêcheur parisien : l'ablette, poisson de Seine.

Des empreintes sur de l'argile dévoilaient la marche du pigeon et le sautillerment du moineau.

Un tableau illustré représentait la vie des moustiques.

On pouvait voir d'autre part, dans un aquarium, des larves de moustiques et, dans une éprouvette, des insectes parfaits en vie. Des loupes permettaient de les étudier de près.

Les activités.

« J'égaie la fenêtre de votre cuisine. Je ne proviens pas d'une graine, mais d'un rameau sans racine que l'on a planté dans un pot. Venez m'admirer et me découper tel jour. » C'est ainsi que les petits visiteurs furent conviés à une séance d'observation suivie du découpage d'un géranium.

« Peut-être m'avez-vous vue quai de la Mégisserie? J'ai quatre pattes, une queue, mais je n'ai pas de poils. Qui suis-je? Venez me voir et me modeler... » Par une belle après-midi d'été, dans la cour de la bibliothèque, une vingtaine de jeunes artistes façonnèrent en terre glaise, d'après le modèle vivant, une grosse tortue.

Les résultats.

Le succès remporté par notre tentative de Musée pour Enfants dépassa de beaucoup nos prévisions. De hautes personnalités, dont le ministre de l'Education Nationale, les directeurs de l'Enseignement, le directeur du Zoo de Vincennes, le directeur du Palais de la Découverte, acceptèrent de patronner notre exposition. Des maîtres et des élèves vinrent d'abord individuellement, mais quelques jours après l'inauguration, des classes entières, conduites par les instituteurs et les professeurs, parcouraient la salle, lisant les notices, regardant, et prenant des notes.

La guerre et ses conséquences ont empêché la réalisation immédiate du « Musée d'Histoire Naturelle pour Enfants ».

Il est souhaitable que, dans un bref avenir, un tel organisme soit créé dans les conditions les plus favorables.

Yvonne LETOUZET.

Congrès Mondial de l'Education Préscolaire

Prague (août 1948)

Une conférence internationale d'éducation préscolaire, ayant pour but la constitution d'une organisation mondiale : le C.M.E.P. (Conseil mondial pour l'Education préscolaire), s'est tenue à Prague du 26 au 28 août. Elle réunit des représentants de 18 pays venus des cinq parties du monde, de race, de religion, d'idéologie politique fort différentes. Elle était l'aboutissement d'efforts courageux de personnes qui, pendant la guerre, en Angleterre, en Suède, aux Etats-Unis, avaient senti la nécessité d'une coopération internationale pour l'éducation préscolaire et s'étaient promis de la susciter dès que les événements le permettraient. Des rencontres internationales furent organisées à Londres (juillet 1946), Paris (novembre) et Copenhague (août 1947), où fut décidé le premier Congrès mondial de l'Education préscolaire. L'U.N.E.S.C.O. et le B.I.E. prêtèrent leur appui.

Les travaux du Congrès durèrent trois jours. La première journée (26 août) fut consacrée à définir clairement les buts du C.M.E.P., à souligner l'importance du premier âge dans la formation humaine et à montrer quelques aspects de l'éducation préscolaire dans le monde d'aujourd'hui.

M^{me} Alva Myrdal (Suède) exposa les buts du C.M.E.P. et montra la nécessité d'une organisation internationale pour faire progresser l'éducation préscolaire décisive pour toute la vie. M^{me} Gruda Skard (Norvège) mit en lumière l'importance de l'apprentissage de la vie en société en milieu scolaire pour la « maturité » sociale. A la question : Que peut faire l'Ecole maternelle pour l'éducation des citoyens du monde?, M^{me} Skard répond : « Elle peut tout d'abord créer la « santé morale » en donnant satisfaction aux besoins insatisfaits, en relation avec les conditions de la vie familiale et lutter ainsi contre l'agressivité. Elle peut aussi créer la curiosité sympathique pour l'ensemble du monde en présentant des images, des contes, des chants venus d'autres pays, et en échangeant des livres, des jouets et des jeux. »

Les deux jours suivants, les membres se répartirent en trois commissions qui présentèrent ensuite leurs rapports à l'Assemblée.

La Commission des Statuts (présidente : Lady Allen; rapporteur : M^{me} Secler-Riou - France), remit le projet de constitution qui, en son article 2, définit les buts et objectifs du C.M.E.P. :

1. Encourager par tous les moyens l'éducation et l'étude des jeunes enfants dans tous les pays, en tant que contribution au bonheur de l'enfance et de la vie familiale et ainsi à la paix entre les nations.

2. Encourager par tous les moyens l'éducation à l'école maternelle et recommander au Congrès de désigner un comité provisoire qui fonctionnerait jusqu'à la mise au point d'une organisation définitive et dont le rôle serait :

1° De publier les statuts et de recruter les membres du C.M.E.P. : institutions gouvernementales, organisations publiques et privées, membres individuels en accord avec les statuts.

2° De chercher à établir des relations de travail avec les organisations mondiales intéressées, en particulier avec l'U.N.E.S.C.O. et le WHO (organisation mondiale de la santé).

3° De convoquer une réunion mondiale des membres du C.M.E.P. pour adopter les Statuts et pour déterminer les moyens de mettre en œuvre le programme du C.M.E.P.

4° De créer dans chaque pays un comité qui représente le C.M.E.P. Ces comités nationaux travailleraient à faire connaître les buts et activités du C.M.E.P. et agiraient comme agents du C.M.E.P. pour l'échange des informations et des visiteurs.

La Commission des Principes (président : M. Jens Sigsgaard - Danemark), présenta au Congrès les vœux suivants :

1. Qu'une sous-commission soit constituée afin d'élaborer un questionnaire qui serait diffusé dans le monde par l'intermédiaire du B.I.E. et de l'U.N.E.S.C.O. et permettrait de réunir la documentation relative à l'éducation préscolaire dans le plus grand nombre possible de pays et dans les plus courts délais.

2°. Que pour susciter l'intérêt en faveur des conditions générales, on organise :

a) Une exposition circulante de tous les documents réunis avec l'aide de l'U.N.E.S.C.O.

b) Une journée internationale de l'Education préscolaire, le 28 mars, jour anniversaire de la naissance de Comenius.

c) Des conférences nationales et internationales où soient invités des délégués étrangers du C.M.E.P.

d) Qu'afin d'assurer un standard adéquat, les gouvernements soient amenés à voter le budget d'éducation nécessaire aux jeunes enfants.

e) Que pour assurer un bon standard d'hygiène physique et morale s'établisse la coopération de tous ceux dont l'attention est orientée vers les jeunes enfants : médecins, psychologues, éducatrices, assistantes sociales, institutrices maternelles, architectes, etc...

La Commission des Tâches immédiates (présidente : M^{me} Claret - Belgique), recommanda :

1. La formation immédiate de comités nationaux, afin de passer à l'action sans délai :

a) Etablir un office ou siège central de réunion et centraliser les projets de coopération prévus sous la forme suivante : rapports sur les recherches et observations relatives aux jeunes enfants, films, photographies, dessins d'enfants, matériel d'expositions, livres illustrés par et pour les enfants, marionnettes, listes de livres, journaux, publications, recueils de chansons, etc.

b) Rechercher tous les moyens de créer des amitiés entre les écoles maternelles, les écoles normales et les individus au moyen de correspondances, d'échanges de documents, de parrainages.

c) Favoriser l'échange de professeurs, la création d'écoles et de réunions internationales d'été.

d) Informer le public par la presse, le film, la radio.

e) Donner un compte rendu de leurs travaux jusqu'au jour où il sera possible de publier une revue ou un bulletin international, compte rendu qui serait diffusé dans les autres comités nationaux par l'intermédiaire du comité provisoire.

2. La collaboration avec les organismes appropriés des Nations Unies, avec les gouvernements et les organisations privées, pour venir en aide aux pays dévastés par la guerre et aux autres régions peu évoluées.

3. Au Comité provisoire de :

a) Faire appel à l'U.N.E.S.C.O. pour obtenir une subvention provenant des fonds destinés aux écoles.

b) Etablir le taux de cotisations annuelles des membres du C.M.E.P. en tenant compte de la situation économique de chaque pays.

c) Faire paraître un bulletin international d'éducation préscolaire.

d) Réunir une bibliothèque d'ouvrages internationaux traitant de l'éducation de la jeune enfance.

L'Assemblée procéda à l'élection du comité provisoire, composé de 14 membres, dont la présidence fut confiée à l'unanimité à M^{me} Alva Myrdal, qui fut l'âme du Congrès.

La résolution finale insista sur la portée pacifique du travail que poursuit le Conseil mondial de l'éducation préscolaire : « Les jeunes enfants sont les citoyens de demain; la manière dont ils sont formés aujourd'hui décidera à la fois du sort de la paix entre les nations et de la véritable démocratie dans chacune d'elles. Parce que nous croyons que la paix est une et indivisible, parce que nous nous opposons fermement à tout effort pour créer la haine et accroître la psychose de guerre, nous faisons appel à tous les parents, les maîtres, les citoyens pour protéger les enfants contre de telles influences »

Alice CLARET.

EDUCATION FAMILIALE

Reste tranquille !

Les petits enfants — et pas seulement les tout-petits — entendent si souvent cette injonction dans la bouche de leur mère qu'ils pourraient être tentés de croire que le meilleur moyen de croître et de se développer et de connaître le monde qui les entoure, c'est de ne toucher à rien, de ne pas regarder grand'chose et de n'exécuter aucun mouvement. Quand l'enfant avance la main pour toucher à un objet qui l'intéresse et que les yeux ne suffisent pas à lui faire connaître (car pour percevoir il faut que l'enfant, au sens de la vue, ajoute celui du toucher), « reste tranquille ». Quand l'enfant, aussitôt qu'il est capable de se tenir debout et de marcher un peu, veut descendre de sa voiture et la pousser, lui aussi, à l'imitation de sa mère, « reste tranquille ». Quand l'enfant monte dans l'autobus, s'assoit pour s'assurer qu'il aura bien une place, puis s'agenouille pour constater s'il pourra bien regarder par la fenêtre, « reste tranquille ». Quand l'enfant monte dans le train et, à peine assis, se relève pour utiliser le filet (exactement comme les grandes personnes) ou explorer le couloir (exactement comme les grandes personnes), « reste tranquille ». Voilà ce qu'il entend toute la journée, et d'autant plus abondamment qu'il ne reste jamais tranquille.

On comprend l'attitude des mères, surtout si elles ont plusieurs enfants, elles sont souvent fatiguées, et les mouvements des enfants les fatiguent davantage, au moins en ont-elles l'impression. Ensuite elles redoutent la critique de leurs contemporains, et tiennent à leur estime, même s'il s'agit de voisins de compartiment ou d'autobus, qu'elles ne connaissent pas. Et quand une mère a avec soi un enfant qui ne reste pas tranquille, et qu'à côté d'elle est assise une petite fille qui reste tranquille, elle est humiliée. La petite fille est « bien élevée », puisqu'elle se tient comme une grande personne (comme une grande personne « bien élevée »), et elle a été bien élevée puisque sa mère n'a plus besoin de lui dire de rester tranquille. « Il a suffi de lui dire une fois, peut-être deux, de rester tranquille, tandis qu'à mon enfant à moi, je l'ai dit cent fois et sans succès. Son enfant est plus obéissant que le mien, ou je suis moins habile qu'elle. Reste donc tranquille. »

Essayons de redonner un peu de courage à cette mère affligée.

Elle se trompe d'abord quand elle croit que ce qui la fatigue, lui donne un surcroît de fatigue, c'est l'activité de son enfant. Mais non. Ce qui la fatigue, c'est la peine qu'elle se donne pour réprimer cette activité. Qu'elle réfléchisse! En quoi peut-on être fatigué par le voi-

sinage d'un enfant qui escalade une banquette ou pousse sa voiture? On est fatigué parce qu'on dépense des forces, et la mère en dépense en effet. Qu'elle n'en dépense plus pour cet objet, qu'elle laisse l'enfant pousser et escalader, et elle ne sera plus fatiguée.

Mais cette agitation l'« énervera ». Mais cette fatigue nerveuse n'est due qu'au fait qu'elle se blâme de la tolérer, qu'elle estime qu'elle ne devrait pas le faire. Qu'elle cesse donc de se blâmer, qu'elle permette à l'enfant de ne pas rester tranquille, qu'elle le trouve tout naturel, et sa fatigue, ou plus exactement sa tension nerveuse, disparaîtra.

Mais si son enfant ne reste pas tranquille, et surtout si cela se produit dans un lieu public, elle sera mal jugée par les témoins. Tant pis. Quand on fait ce que, après réflexion, on croit bon de faire, on a jugé bon de faire, il faut savoir ne pas se soucier de l'opinion publique.

Mais, en ne restant pas tranquille, il peut arriver que l'enfant incommode autrui. C'est vrai. Mais ce n'est pas parce que l'enfant ne reste pas tranquille qu'il risque d'incommoder ses voisins, c'est parce que sa mère l'a sans cesse obligé, ou a sans doute essayé de l'obliger à rester tranquille. Si bien qu'il n'a jamais pu s'exercer à se mouvoir librement et harmonieusement. Ses mouvements ont toujours été réprimés et gênés et il est devenu maladroit. Pour savoir bien se mouvoir, là où l'intérêt le pousse, sans gêner personne, il faut que l'enfant ait appris et s'y soit exercé.

Mais n'est-ce pas bien agréable d'avoir avec soi une petite fille bien sage, qui sait rester tranquille? Cela ne prouve-t-il pas qu'elle a atteint un niveau de développement plus élevé que les autres enfants qui ne restent pas tranquilles? Tout dépend de ce que signifient cette sagesse et cette tranquillité.

La petite fille a-t-elle spontanément découvert que cette sagesse était une vertu? Il est permis d'avoir des doutes sur ce point.

Y a-t-elle été dressée par une maman autoritaire et qui sait se faire obéir? Alors ce résultat est assez inquiétant, car ce n'est pas avec un pareil dressage qu'on forme des individus capables plus tard de se conduire dans la vie.

Mais surtout, ne touche-t-elle à rien parce qu'elle n'a envie de toucher à rien? Ne descend-elle pas de sa voiture pour la pousser parce qu'elle n'a aucune envie de la pousser, et que cette action ne lui procurerait aucun plaisir? Ne s'assure-t-elle pas sa place dans l'autobus ou le compartiment de chemin de fer parce qu'elle est habituée à ce que sa maman s'en occupe pour elle, et parce qu'elle est incapable de le faire elle-même? Ne cherche-t-elle pas à regarder par la vitre, parce qu'elle n'a envie de rien voir de ce qui défile le long de l'autobus ou du train? Bref, ne fait-elle rien parce qu'elle ne s'intéresse à rien? La mère de celle qui ne reste pas tranquille est-elle alors bien sûre de préférer cette attitude, et de ne pas mieux aimer celle de son enfant, même si elle l'étonne et agace ou gêne les voisins. La tranquillité, la sagesse ne sont pas des qualités bien estimables, si elles s'accompagnent d'apathie, d'indifférence, d'un manque d'intérêt à quoi que ce soit. Avant d'envier la petite fille modèle, que la mère de l'enfant qui ne

reste pas, tranquille se demande si la petite fille est bien sage, ne bouge pas, n'exécute aucun mouvement uniquement parce que son esprit ne se meut pas davantage; parce que sa cervelle, et peut-être son cœur, restent tranquilles eux aussi et le resteront toute sa vie. Il y a, comme cela, au fond des classes, des enfants sages dont les maîtres voudraient bien qu'ils aient de temps en temps envie de toucher aux mathématiques, aux sciences ou à l'histoire.

La tranquillité n'est pas du tout en soi une vertu. Quand elle atteint à la perfection, comme on le voit parfois chez certains enfants, elle peut même en être tout le contraire. Elle peut dénoter une activité, une croissance, un développement considérablement ralentis. Et quand je vois, au cours d'un long voyage en train, un petit enfant de deux ou trois ans qui, pendant des heures, « reste tranquille », il m'arrive de concevoir quelques inquiétudes que je serais quelquefois tenté de faire partager aux parents.

N'obligeons pas les enfants à « rester tranquilles ». Ce serait très exactement les empêcher de vivre et de grandir, au moral comme au physique. Les enfants ont besoin de toucher, de marcher et de courir, et de pousser leur voiture et d'escalader les banquettes. Nous autres, adultes, qui avons accédé à la pensée (du moins le croyons-nous), pouvons nous contenter de promener notre vue sur les choses et d'assembler en notre esprit des images et des idées. Les petits enfants sont encore dans le monde du mouvement: ils pensent avec leurs mains, avec leurs jambes, avec les gestes et toutes les attitudes de leur corps. Ils vont à la découverte de l'univers, et ce n'est que quand on le connaît qu'on peut se contenter de le regarder, ce n'est que quand on ne s'y intéresse plus qu'il peut suffire de le voir. Le petit enfant n'en est pas là. Sa découverte de l'univers, précieuse, indispensable, est une exploration. On n'explore pas en restant chez soi, immobile.

Et encore une fois, que les mères se persuadent bien que cette activité de leurs enfants sera d'autant moins gênante pour eux et pour autrui, qu'elles l'auront laissée plus librement, plus paisiblement se manifester. C'est en ayant pu ne pas rester tranquille qu'on accède à la vraie tranquillité.

Roger COUSINET.

Nous organisons cette année, comme les années précédentes, une série de conférences. La première aura lieu le **samedi 26 février** à 17 h. 30. Elle sera faite par M^{lle} **Alice Claret**, inspectrice des écoles primaires belges. M^{lle} Claret qui a été une des collaboratrices du D^r Décroly à l'école de l'Ermitage, est particulièrement désignée pour nous parler de :

La vie dans une école rurale décrolyenne

Salle de la Société de Géographie

184, Boul. Saint-Germain. Métro : St-Germain-des-Prés, rue du Bac

POÈMES D'ENFANTS

Ces poèmes, qui nous ont été remis par M^{lle} Maurette, directrice de l'École Internationale de Genève, proviennent d'une classe d'enfants de 8 à 9 ans. Chaque année, dans cette classe, des enfants de toutes nationalités remplissent de poésies spontanées d'énormes cahiers qui ont fait notre admiration. Car 9 ans, c'est l'âge des poètes.

LE HERISSON

Un hérisson
Vêtu de coque de châtaigne
Bavarde avec la musaraigne
Dans un buisson :
— Beau temps pour la saison, madame ?
— Ah! Mon ami!
Bien beau temps, mais j'ai tant dormi
Que j'ai maigri de quatre grammes!

MARC, 9 ans.

LA PETITE ETOILE

Tout là-bas dans l'encre d'une sombre nuit
Je vois une petite étoile qui luit,
Sur la terre il n'y a plus aucun bruit,
Le monde entier est endormi,
Seule la petite étoile veille encore
Et se tournant vers Dieu elle l'implore :
« Oh! Bon Dieu ne me faites pas tomber
Car le vide m'a souvent terrifiée.
Je ne suis qu'une pauvre petite étoile.
Bientôt un beau soleil se leva
Et la petite étoile se cacha.
...Au revoir mignonne petite veilleuse,
Reviens bientôt et... sois lumineuse!

COLLIENNE, 8 ans.



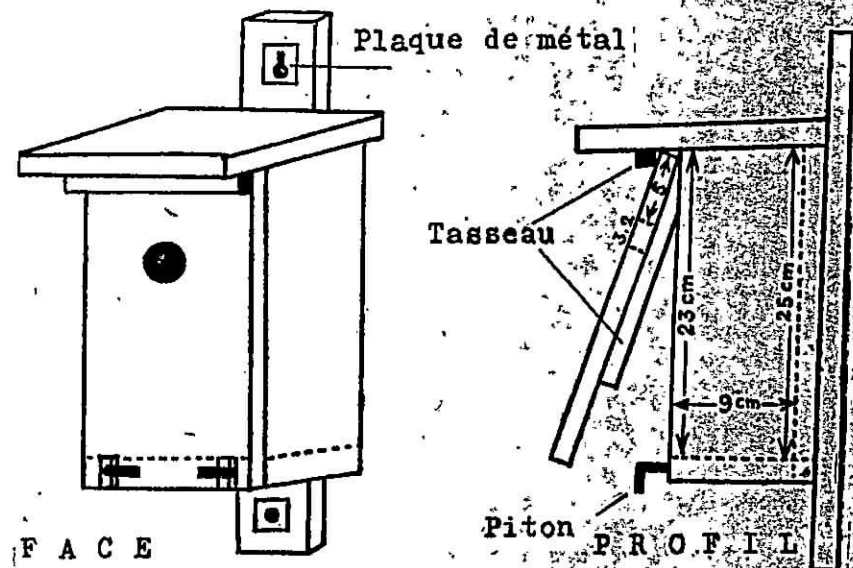
Les Nichoirs, ou la crise du logement chez les oiseaux

Dans la nature, d'assez nombreux oiseaux nichent dans les trous des arbres ou dans les cavités que les pics se sont ménagées à l'intérieur des troncs. Mais, à l'heure actuelle, dans les vergers, les parcs et les bois, on ne tolère guère d'arbres vermoulus ou à demi morts. Aussi, dans certains pays, des ornithologistes ou des amis de la nature se sont-ils émus de cet état de choses : ils ont étudié la disposition des cavités creusées par les pics ou ordinairement utilisées par les mésanges, la sitelle, les gobe-mouches, le torcol, les rouges-queues, l'étourneau et la huppe, et ont proposé de remplacer ces nids naturels par des nichoirs artificiels.

Le premier modèle employé fut, bien entendu, la bûche creuse, percée d'un orifice de sortie vers sa partie supérieure. Mais je doute que vous découvriez de telles branches dans votre bois à brûler ; et, pour creuser une bûche ordinaire, il vous faudrait des outils de sabotier que vous n'avez sans doute pas à votre disposition.

Aussi d'autres modèles ont-ils été essayés et adoptés... par les oiseaux. A la rigueur, des tuyaux de poêle convenablement obturés, de vieilles boîtes à conserves, des pots à fleurs dont on agrandit le trou de drainage peuvent convenir à quelques espèces : qui n'a vu des nids de pierrots ou de mésanges placés en des endroits inattendus comme une gouttière, un corps de pompe ou une boîte aux lettres ? C'est peut-être même la fréquence des nids de mésanges dans les boîtes aux lettres qui a suggéré l'emploi des nichoirs artificiels rappelant tellement cet objet qu'on ne les désigne plus que sous le nom de nichoirs-boîtes aux lettres.

Les dimensions intérieures du modèle le plus courant sont 9 cm. pour la section et 25 cm. pour la hauteur. De tels abris sont si simples à construire que tout enfant, pas trop maladroit, peut en assurer le montage si on lui fournit les pièces détachées ; les garçons qui savent tenir une scie débiteront eux-mêmes leurs pièces dans des chutes de planches ou dans du bois de caisse. Le trou de 32 mm. de diamètre qu'il faut ménager sur la face avant, à 5 cm. du toit, est sans doute la seule difficulté que l'on rencontrera. Les planches peuvent



NICHOIR « BOÎTE AUX LETTRES » (Modèle suisse)

être en bois blanc ; elles gagneraient à être rabotées sur une face, celle de l'extérieur, pour mieux laisser couler la pluie, et une couche de peinture ou de carbonyle en prolongerait la durée. Le toit peut être recouvert de zinc, mais cela en complique inutilement la réalisation, et l'on se contentera de l'établir en bois dur.

Divers dispositifs d'accrochage sont possibles ; cependant les spécialistes recommandent de fixer solidement la boîte par l'intermédiaire d'une barre plus haute que le nichoir et où l'on peut planter de longs clous : le conseil est sage, car, pour avoir négligé de m'y conformer, j'ai eu, l'an dernier, deux nichoirs décrochés dans les cours de récréation.

Il faut pouvoir visiter ces nichoirs, ne fût-ce que pour les nettoyer à l'automne, aussi l'avant du toit doit-il être mobile. Dans le modèle suisse, dont s'inspire le dessin, c'est l'avant qui est amovible : deux pitons, dans le bas, et un tasseau, sous le toit, le maintiennent parfaitement ; pour ouvrir, il suffit de tourner de 90° chaque piton (ne pas oublier une goutte d'huile ou de pétrole en les vissant).

Surtout ne mettez pas de cheville sous le trou de vol : l'occupant n'en a que faire et des corneilles ou des pics pourraient en profiter pour guetter les jeunes et les tuer.

Si j'en juge par une photo parue dans *l'Illustration*, les enfants des écoles du canton d'Aix-les-Bains construisirent, une année, des nichoirs de tous modèles, et une exposition rassembla toutes les réalisations, avant le premier printemps : une initiative analogue resté toujours souhaitable.

Mettez les nichoirs en place à la fin du mois de février, à une

cinquantaine de mètres les uns des autres, à faible hauteur (2 à 4 mètres), le long des arbres, même dans la cour de récréation. Orientez toujours l'orifice vers l'est, et disposez la boîte de manière qu'il n'y ait rien à redouter des vents dominants ou de la pluie.

Ce modèle usuel est habituellement occupé par la mésange bleue ou charbonnière, le pierrot, le grimpeur, le rossignol des murailles, le pic épicérette et aussi, paraît-il, par le torcol.

Toutes vos boîtes ne seront peut-être pas adoptées, la première année, mais le plaisir que vous aurez à voir les allées et venues des parents aux nichoirs occupés mérite que vous essayiez.

Ch. MARTIN.

« Tous ceux qui ont acquis l'expérience de l'enseignement savent quelle importance il faut attacher à la vision directe des choses, à la prise de contact avec la nature. »

Rien ne peut remplacer ce contact direct, ni les projections, ni même le film cinématographique, cependant doué d'une si puissante efficacité dans l'enseignement.

Cette opinion est celle de tous les éducateurs de quelque expérience; elle se précise et s'accroît à mesure que passent les années.

Durant ma longue carrière dans l'enseignement, de nombreux exemples concrets sont venus fortifier cette conviction; En voici un entre cent autres.

Prenez un jeune étudiant qui poursuit des études d'histologie. Vous lui posez dix questions sur la structure de dix organes différents: glandes salivaires, foie, muscle, thyroïde, etc... Il vous répond convenablement; il vous fait des schémas acceptables au tableau noir; il a bien compris les beaux dessins qui illustrent son traité.

Présentez alors au jeune candidat dix bonnes coupes des organes qu'il connaît bien théoriquement, il vous l'a prouvé; il n'en identifiera peut-être pas trois avec exactitude.

On ne saurait donc trop le répéter; rien ne peut remplacer l'étude des documents originaux fournis par la nature.

P. PORTIER.

(Extrait de la Préface à l'excellent manuel de G. Guignon: *Travaux pratiques de Sciences naturelles* (1^{re} partie: Géologie), Nathan, 1935.

1. On trouvera d'autres modèles et d'autres cotes dans les deux petits livres, déjà signalés:

Ansciau (G.): *Le familier de la nature*. Les Presses de l'Île-de-France.

Magaud d'Aubusseau: *La protection des Oiseaux*. Au siège de la Ligue pour la Protection des Oiseaux, 129, boulevard Saint-Germain, Paris-6^e.

INFORMATIONS

Depuis une vingtaine d'années, un certain nombre de psychologues, Gesell, Halverson aux Etats-Unis, Charlotte Bühler et ses élèves à Vienne et d'autres, ont poursuivi des recherches minutieuses sur les comportements de l'enfant pendant les premières années de sa vie à partir de sa naissance. Ces recherches aidées par la photographie instantanée ou par le cinéma. Au cours d'une séance organisée le 30 novembre dernier au Musée Pédagogique et présidée par le Professeur Wallon, M^{me} Roudinesco, médecin des hôpitaux, a présenté et commenté une série de films provenant du laboratoire du Professeur Gesell à la Yale University (Connecticut) et relatifs aux premiers mouvements du nouveau-né, au développement de la marche et au développement des mouvements de la préhension avec la main. Les vues, extrêmement significatives, avaient été prises à l'aide d'un petit appareil qui peut être dissimulé aux yeux des enfants. Ces recherches font partie de tout l'ensemble des travaux qui ont permis à A. Gesell d'établir ce qu'il appelle des « normes de maturation » (il a été un des premiers à employer le mot et à en préciser le sens) dans quatre domaines différents: le comportement moteur, le comportement d'adaptation, le développement du langage, le comportement social, et de constituer trente-quatre niveaux d'âge mental. On pourra ainsi désormais apprécier avec précision si un tout petit enfant a atteint le niveau mental de son âge chronologique, et prononcer un vrai diagnostic clinique. Et surtout, A. Gesell insiste sur ce point, l'examen dans les quatre domaines aura seul une importance significative. Si un enfant, par exemple, présente un retard de langage, on ne doit considérer ce retard comme important que si l'enfant présente aussi par ailleurs un retard dans le comportement moteur, par exemple, ou dans un ou plusieurs des trois autres comportements. Dans le cas contraire, le retard n'a pas de signification.

Stage d'information sur l'Education Nouvelle. — Un stage organisé par les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active, et dirigé par M^{me} G. de Failly et H. Laborde, aura lieu du 7 au 17 mars 1949, à Saint-Cloud. S'adresser aux C.E.M.E.A., 6, rue Anatole-de-la-Forge, Paris (17^e).

VIE DU MOUVEMENT

Les deux dernières réunions de notre Cercle de Gap, que dirige toujours si activement M^{me} Widmann, ont été consacrées, la première, comme notre stage de septembre, à la formation artistique, avec la collaboration de M. Genty, directeur d'une chorale locale et animateur d'importantes activités artistiques, et de professeurs de dessin de la ville; et la seconde, sur l'initiative de M^{lle} Cellier, Inspectrice de l'Assistance Publique, sur le problème de l'adoption, ce qui a permis d'intéressants échanges de vues sur la nature du sentiment maternel, la part de l'hérédité et de l'éducation dans la formation du caractère. Le Cercle de Gap est toujours très laborieux et nous ne saurions trop en féliciter son infatigable animatrice, M^{me} Widmann, M^{lle} Léautier et tous les amis qui assistent régulièrement aux séances.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

● J. WEIDMANN: *L'enseignement du dessin à l'Ecole Primaire* (Der Zeichenunterricht in der Volksschule, Aarau, M.R. Sauerlander, 1947). M. Weidmann croit à l'utilité du dessin (et de la peinture) pour les enfants et les adolescents, parce qu'il leur est utile comme initiation artistique, et parce qu'il permet aux maîtres de mieux connaître leurs élèves, le dessin étant révélateur (mais dans une certaine mesure, et d'une manière très difficile à apprécier) de leur personnalité. Il recommande, comme tous les éducateurs d'aujourd'hui, de laisser aux élèves le plus de liberté pos-

sible, « mais cela ne signifie pas que le maître se retire dans sa chaire, sous prétexte de ne pas influencer la création des enfants ». Il doit d'abord choisir des thèmes et même les imposer, il doit ensuite suivre de près le travail des élèves pendant qu'ils exécutent, conseiller, encourager « les faibles et les timides », et même faire faire à tous les âges ce qu'il appelle des exercices rythmiques d'assouplissement (*rythmische Lockerübungen*). Il y a là toute une méthode qui peut conduire peut-être à des résultats intéressants, si on en juge par les nombreuses reproductions de beaux dessins réalisés dans le livre, mais qui paraît bien dangereuse si elle est employée maladroitement : le problème est toujours de concilier un enseignement avec le respect du développement naturel de l'enfant dessinateur. L'ouvrage de M. Weidmann peut rendre surtout des services aux professeurs de dessin par le choix extrêmement abondant des thèmes qu'il leur propose. Il recommande très justement, comme Cizek, la comparaison par chaque enfant de son travail avec celui de ses camarades, l'observation et la critique mutuelles, ce qui évidemment peut avoir plus de valeur éducative quand tous ont traité le même sujet.

R. C.

● **A. BLOCH : Philosophie de l'Éducation Nouvelle. Aux Presses Universitaires de France.**

Le présent ouvrage, destiné à compléter la thèse principale de l'auteur : « Les tendances et la vie morale », se propose de montrer que cette thèse n'est pas valable seulement au niveau de l'adulte et sur le plan moral, mais tout autant sur le plan pédagogique, au niveau de l'enfant. Mieux encore, ce plan pédagogique devient en quelque sorte le lieu de la contre-épreuve aux considérations psychologiques antérieurement développées. Si l'École Nouvelle a raison, elles sont vraies.

Quel est donc l'objet de la première thèse? Que si l'on assure, sans refoulement et par voie de sublimation naturelle, le plein épanouissement des tendances, la vie morale se trouve bien plus sûrement réalisée que par la multitude des procédés coercitifs généralement mis en usage, et en particulier par celui de l'obligation morale qui, aux yeux de l'auteur, est traitée d'ordinaire comme une entité transcendante et extérieure à l'homme. Or, pour lui l'humanisme n'est possible que s'il est un naturalisme, un naturalisme pur et simple. Reprise, en somme, de la « morale sans obligation ni sanction » revue et corrigée par les maîtres de la psychanalyse viennoise : Freud et Adler.

Quel est l'objet de ce livre-ci? De montrer que, parmi les éducateurs « nouveaux », trois hommes ont particulièrement compris et illustré ce point de vue en l'appliquant à l'éducation : l'Américain Dewey, le Suisse Claparède, l'Allemand Kerchensteiner — ce dernier étant probablement le plus connu et le plus aimé. Une philosophie sous-tend la pensée de ces trois « pionniers », et cette philosophie est un immanentisme. Elle suppose que l'enfant ne peut s'intéresser qu'à ses propres tendances, tout ce qui pourrait lui être imposé du dehors lui étant *ipso facto* étranger. D'où condamnation de tout « dualisme », c'est-à-dire de toute pensée qui supposerait à l'état distinct et transcendant, quoique intérieur à la conscience, l'existence de l'obligation morale, et, par suite, condamnation d'un Foerster, si proche encore de l'impératif catégorique, voire même d'un Ferrière que nous aurions cru destiné à prendre place parmi les premiers et les meilleurs...

Louons dans cet ouvrage, outre l'explication très claire des doctrines, un grand et serein effort de mise au point. Il inspire à l'auteur, par exemple, aussi bien le procès de l'école dite « puérocentrique » qui présente, selon lui, des excès, que celui de l'école traditionnelle, d'où l'opportune distinction entre la morale d'autorité qui peut être une morale laïque et la morale reli-

gieuse qui n'est pas nécessairement d'autorité. D'un bout à l'autre on sent ce même effort pour apprécier les questions avec mesure et impartialité.

Le critère de l'école n'est donc pas à chercher dans les buts qu'elle se propose, mais dans la connaissance psychologique des enfants dont tout son fonctionnement témoigne. La célèbre analyse de Dewey sur l'attention et l'effort, adoptée par Claparède, il la fait sienne. A sa lumière il condamne les excès : « Entre la pédagogie unilatérale qui prétend angliser l'enfant « en l'ignorant, et la pédagogie unilatérale qui se contente de cultiver en « lui la bête, ou, si l'on veut, entre la pédagogie qui veut obtenir que l'enfant « se dépasse sans s'affirmer et celle qui accepte que l'enfant s'affirme sans « se dépasser, elle entend faire la synthèse, persuadée que l'affirmation la « plus énergique de soi est non un arrêt, mais un mouvement, et aussi, à « chacun de ses moments et de ses degrés, un dépassement de soi ».

Louons aussi son effort pour s'éloigner de l'optimisme rousseauïste qui lui paraît simpliste et naïf, sans retomber dans le pessimisme impliqué par le régime des sanctions et de la défiance à l'égard des enfants. « Ni ange, ni bête », oui, mais Pascal superposait l'ordre du cœur à celui de la raison, et reconnaissait les conflits qui surgissent entre ces deux ordres. M. Bloch, lui, croit à la possibilité d'une sublimation spontanée, naturelle des tendances, sans intervention extrinsèque de l'obligation morale, et donc sans conflit, comme si le seul fait d'avoir reconnu, à la source et au cœur de l'homme, l'existence d'« instincts sociaux », le dispensait de rechercher en eux ce qui est bon et ce qui ne l'est pas. Volontiers, dans son premier ouvrage, il tend à identifier (p. 241) « instincts sociaux », « instincts altruistes » et « nobles tendances », et à se donner ainsi, dès le départ, à l'état infus, cette obligation morale, dont il faut bien dire cependant, conformément à l'expérience, qu'elle ne sublimera les tendances qu'au prix d'une lutte pas forcément spectaculaire mais consciente, et parfois dure. Ainsi, pour M. Bloch, sous l'effet d'une éducation compétente, doit se déclencher en quelque sorte un déterminisme psychologique qui, peu à peu et sans heurt, débouçnera dans l'harmonie et la morale. Nous ne le croyons pas. Toute tendance dite supérieure parce que complexe n'est pas nécessairement bonne, et l'on peut voir des hommes intelligents et amoraux qu'une éducation soucieuse de ne rien brimer en eux a doués finalement d'une efficacité féroce. Entre l'ordre psychologique et l'ordre moral, il y a différence de nature.

Ajoutons que certaines écoles nouvelles, cependant authentiques, sont peut-être moins soucieuses d'un juste équilibre entre les extrêmes que d'un effort en profondeur et d'une individualisation poussée que l'école traditionnelle, même bien faite, à cause de ses programmes chargés et de sa tendance encyclopédique, ne permettra jamais. L'école nouvelle, même déconcertante parfois, a beaucoup plus de chance de produire des personnalités hors-série. Sans doute ne doit-elle être, à aucun degré, « école d'amateurisme, de dilettantes et de touche-à-tout ». C'est même là le contraire de l'esprit « éducation nouvelle ».

Ces quelques remarques ne nous empêchent pas de nous féliciter grandement que vienne de paraître un ouvrage maniable, clair, et attentif à faire pénétrer plus avant qu'on en a coutume dans la philosophie de l'éducation nouvelle.

M.-A. CARROL

● **Georges MAUCO : Éducation de la sensibilité chez l'enfant. (Editions Familiales de France.)**

En intitulant son livre : *Éducation de la sensibilité chez l'enfant*, Georges Mauco sait bien que son titre n'est restrictif qu'en apparence; car avec les problèmes de l'éducation de la sensibilité, ce sont tous les problèmes éducatifs de base qui se trouvent en somme posés. Sous de prétendues déficiences intellectuelles, scolaires, morales et parfois même

physiques, il arrive que l'observateur averti retrouve la blessure affective qui est à l'origine du mal. Georges Maucó est précisément un observateur très averti aussi bien des idées que des êtres : et les nombreux exemples que nous offre son étude sont bien de nature à convaincre les plus sceptiques de cette primauté de la sensibilité que trop de pédagogues, familiaux ou scolaires, méconnaissent et négligent dangereusement aujourd'hui encore.

L'auteur cite le mot fameux de Chesterton : « Que doit connaître en premier lieu le professeur qui veut enseigner le latin à John? — Le latin? — Non, John! » Ce mot aurait aussi bien pu servir d'exergue au livre tout entier, car presque chaque page en est l'illustration. Il va de soi que le latin n'est pris ici qu'à titre d'exemple, et que la vérité première, exprimée avec tant de bonheur par Chesterton, concerne tout ce que l'on souhaite d'enseigner ou d'inculquer à John, comme à tous les autres enfants du monde, dans n'importe quel domaine que ce soit. La pédagogie s'est en effet souvent discréditée par une fâcheuse tendance à n'être qu'un ensemble de principes sans aucun contact avec la réalité vivante du jeune être auquel on prétend les appliquer. L'ouvrage de G. Maucó appartient à la tendance inverse, à laquelle nous sommes nous-mêmes attachés : à ses yeux, comme aux nôtres, l'objet de la pédagogie, c'est essentiellement l'enfant; et c'est de la connaissance approfondie de cet objet que l'on peut tirer les principes applicables à son éducation.

Notons que cette précieuse contribution à la psychologie enfantine a été publiée par les *Études de science et de doctrine familiales*, que l'on est heureux de voir ainsi s'orienter résolument vers une conception de la famille, dégagée de la sclérose qui a tellement nui au développement même de la vie familiale dans la cité moderne. D^r André BERGE.

● D^r A. BERGE : *L'Éducation sexuelle et affective*. Paris, les Éditions du Scarabée, 1948.

Le D^r Berge poursuit son examen des différents problèmes pédagogiques. Après l'éducation familiale et les défauts de l'enfant, il étudie aujourd'hui l'éducation sexuelle et affective, indiquant par ce seul titre la part considérable qu'à ses yeux la sexualité occupe dans l'affectivité des enfants et des adolescents. « Les notions que nous donnerons ici, dit en outre l'auteur dans les premières pages de son livre, sont inspirées par les travaux et les découvertes de la psychanalyse. » Il s'agit donc d'une application de la psychanalyse, que d'ailleurs le D^r Berge manie avec conviction et avec prudence, à la solution d'un problème psychologique et moral, et à un problème qu'on pourrait aussi qualifier de pratiqué puisqu'il touche à des difficultés de la vie familiale et de la vie préscolaire des enfants. Une première partie est consacrée à la pédagogie de la sexualité, au développement de la sexualité chez l'enfant et chez l'adolescent, à l'attitude que doit prendre l'éducateur en présence, à partir des premières curiosités enfantines, des différentes manifestations de cette sexualité. Dans une seconde partie, l'auteur analyse la psychologie enfantine et la psychologie masculine, et étudie en particulier ce qu'il appelle « la crise de la condition féminine », qui lui suggère de fines réflexions psychologiques. La conclusion montre les rapports de la morale et de la sexualité. Indépendamment de la construction solide de l'ouvrage, on trouvera dans celui-ci, comme dans tous ceux du D^r Berge, de nombreuses suggestions qui en font un guide précieux pour les éducateurs et surtout pour les parents.

R. C.

ERRATA (numéro précédent)

- P. 54, ligne 24, lire : est, au lieu de étalt.
- P. 56, ligne 1, lire : avait, au lieu de a.
- P. 56, ligne 8, lire : subissait, au lieu de subit.

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

Université Catholique de l'Ouest
Montrouge - Paris

FICHES DE DÉCOUVERTES

Pour entraîner vos élèves à une recherche personnelle et active, l'École Nouvelle Française vous propose ses fiches de découvertes. Elles apprennent à observer, à recueillir des documents, à les élaborer, tout en laissant large place à l'initiative. Pour maîtres et élèves, elles sont un moyen facile et pratique de s'initier aux méthodes actives.

FICHES PARUES

Série scolaire :

1. L'île de la Cité et l'île Saint-Louis.
2. Arènes de Nîmes.
3. La Meije vue du Lac Lerié.
4. Poteaux indicateurs (âge : 11 ans). (Épuisé.)
5. Les coupures d'électricité (11-13 ans). (Épuisé.)
6. Le marché (10 ans). (Épuisé.)
7. Le lait (9 ans). (Épuisé.)
8. Les automobiles (13-14 ans). (Épuisé.)
9. Votre École (9-10 ans).
10. La Soie (filles : 11-12 ans);
11. La Route (8-10 ans).
12. Les Rues (10-11 ans).
13. Les Ponts (9-10 ans).
14. La Gare (9-11 ans).
15. L'Aviation (12-14 ans).
16. Qui suis-je? (10 ans).

Franco par 10 fiches : 20 fr.

Série Vacances :

La Mer Le Village
La Forêt La Ferme

La série des 32 fiches de vacances se vend globalement sous couverture.

Franco : 80 fr.

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

LE PREMIER DICTIONNAIRE DE L'ENFANT :

LE DICTIONNAIRE AUX MILLE IMAGES

par Amélie DUBOUQUET

Un intelligent intermédiaire entre le livre et la boîte de matériel éducatif, qui contiendrait mille mots et mille images. Il soutient l'intérêt pour la lecture par la variété et la découverte de nouvelles images - premiers exercices de lecture globale.

280 francs

UN LIVRE UTILE AUX INSTITUTRICES ET AUX MAMANS



Collection de l'Ecole Nouvelle Française
AUX PRESSES D'ILE DE FRANCE
1, rue Garancière, PARIS (6^e)

LABORATOIRE DES SCIENCES
DE L'EDUCATION - A 420
UNIVERSITE PARIS 8
2, rue de la Liberté
93015 SAINT-DENIS CEDEX



l'école nouvelle *française*

- F.-M. CHATELAIN. Enquête ou découvertes?
Michel DUMOND .. Quatre mois de lecture globale au cours préparatoire.
DEFFONTAINES ... Les Hommes et la Géographie.
R. COUSINET..... Les enfants sauvages.
Anne JACQUES.... Blanchissage et sens moral.

EDUCATION FAMILIALE

- R. COUSINET..... Occupe-toi.
De quelques erreurs communes.
●
Ch. MARTIN..... Les mémoires d'un marronnier.

INFORMATIONS — VIE DU MOUVEMENT

BIBLIOGRAPHIE

MARS - AVRIL 1949 - N° 6 - 7

QUATRIÈME ANNÉE

L'école nouvelle française

Mouvement agréé par le Groupe Français d'Education Nouvelle.

Président d'honneur : ADOLPHE FERRIÈRE

Comité Directeur :

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

Secrétaires de rédaction :

ROGER COUSINET et F.-M. CHATELAIN.



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

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

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

FRANCE

Ecole Nouvelle Française, 1, rue Garancière.
Tél. ODE. 54-99 - C. C. P. Paris 5255-74

Membres bienfaiteurs : 450 fr. par an
— adhérents : 350 fr. —
Etranger : 400 fr.

SUISSE

Camil Joz-Roland, 1, rue Ami-Lullin, Genève
pour E.N.F. c. c. p. n° 1-9181
Membres : 8 fr. suisses

BELGIQUE

M^{lle} Alice CLARET, 21, avenue Fœstraat, Uccle-Bruxelles
pour E.N.F. c. c. p. n° 609-35
Membres : 100 fr. belges

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

PERMANENCE (JEUDI DE 14 A 18 H.)

1, rue Garancière - Paris (VI^e)
ODEon 54-99

Enquêtes ou Découvertes ?

Dans notre avant-dernier numéro (décembre-janvier, p. 51), nous demandions à nos membres de nous faire part des résultats qu'ils avaient obtenus à l'aide de nos fiches de découvertes, et de nous envoyer, lorsque c'était possible, les travaux de leurs élèves.

Nous remercions tous ceux qui ont déjà répondu à notre appel par leurs lettres et leurs envois. Nous comptons en recevoir d'autres et nous vous demandons de continuer à nous faire part de vos expériences au fur et à mesure qu'elles se dérouleront, afin qu'elles puissent servir à tous.

Les travaux qui nous sont parvenus jusqu'ici concernent surtout nos fiches de découvertes sur la ferme, le village, la mer (série « B », n° 17 à 47). Les lettres concernent des découvertes variées entreprises soit à l'aide de nos fiches (n° 1 à 17), soit, plus souvent encore, des fiches établies par des maîtres sur les objets les plus divers : monuments, plantes, villes, sites, animaux, etc... De ces travaux et de cette correspondance nous pouvons déjà dégager quelques remarques importantes, nous semble-t-il, pour la mise au point et le bon emploi des fiches de découvertes.

Heureux résultats.

Parmi les petites monographies que nous avons sous les yeux, albums, livrets et cahiers de tous formats et de toutes dimensions, certains répondent tellement à notre attente.

Voici, par exemple, un petit album de douze pages, écrites en belle écriture script, sur une ferme de la Sarthe. L'auteur, un garçon de huit ans et demi, nous fait parcourir la ferme depuis l'entrée, par la basse-cour jusqu'au champ le plus éloigné, en passant par la bergerie, la maison, le « champ des veaux », etc... L'ordre topographique qu'il a suivi n'a pas été suggéré par les fiches, et il n'en est d'ailleurs pas esclave. Ce qui l'intéresse, c'est d'abord la batteuse, dont il décrit avec force détails le mécanisme compliqué. Il raconte aussi, avec un plaisir évident, à l'occasion d'une rivière qui borde un champ, « l'histoire d'un gué sur la Loire » dont il a « entendu parler », et celle de la vieille usine située autrefois sur le « pré de la fonderie », et « qui fondait des cailloux bleus, car quand ils sont bleus il y a du minéral de fer dedans ». Petite monographie en tous points originale, à l'égard de laquelle les fiches de découvertes n'ont été qu'une orientation et un stimulant.

Un autre album de dix-huit pages, composé par un garçon de neuf ans et demi, pendant ses vacances à La Trinité-sur-Mer, est encore plus personnel. Il est tout entier consacré aux « bateaux » et à la

« pêche ». Successivement, en de petits chapitres, pleins de charme et de vie, l'auteur décrit les bateaux de pêche, qu'il va voir souvent, nous dit-il : « chalutiers », « thoniers », « barques de pêche ». Ces récits sont pleins d'observations concrètes mêlées de réflexions recueillies auprès des pêcheurs du port. Il explique ensuite d'une manière précise les modes de pêches qu'il connaît : « la pêche aux casiers », « à l'épervier », etc... et raconte enfin ses exploits et ses belles aventures de pêcheurs : pêche des « lançons », des crevettes, des « coques », et surtout des maquereaux, la plus passionnante de toutes. Nos six fiches de découvertes sur la mer (n° 17 à 23) n'ont été, pour lui, on le voit, qu'un guide qui l'a incité à se lancer à la recherche sur deux pistes qu'il a choisies selon son intérêt et qu'il a suivies aussi loin qu'il a voulu.

A l'égard de toutes ces découvertes imprévues et originales que nous trouvons dans beaucoup d'albums, les fiches de découvertes n'ont été qu'un lointain « point de départ ». Disons tout de suite que ce sont ces découvertes les plus inattendues et les plus personnelles qui ont, selon nous, le plus de valeur.

Tous les travaux que nous avons actuellement sous les yeux n'ont pas le même degré d'originalité. Il arrive souvent que des enfants commencent par suivre l'ordre des fiches, et même celui des questions. Puis, tout à coup, ils partent dans une certaine direction. Ils ont trouvé leur voie, celle de leur intérêt et deviennent de véritables explorateurs. Leur style change aussitôt, et tel travail qui commence par de pauvres phrases anonymes devient brusquement un récit vécu et pittoresque.

Succès ou échecs.

Mais dans quelques travaux, nous attendons en vain le moment où les auteurs se libéreront de leur guide et avanceront seuls, selon leur propre initiative. Voici trois albums, écrits avec beaucoup de soins par des fillettes de onze ans environ, qui ne sont qu'une longue suite de réponses aux questions posées par nos fiches. Deux de ces travaux sont intitulés « Mon Village » : dans l'un, consacré à Mazingarde (P.-de-C.), l'auteur a consacré régulièrement un paragraphe, de deux à quatre lignes en moyenne, à chaque question de nos fiches sur « Le village » (n° 32 à 38) ; dans l'autre, sur « Liré », le village de du Bellay, les réponses sont un peu plus longues et forment un récit suivi. Mais dans le troisième travail, intitulé « Une ferme de Flandre », la fillette a aligné, avec soin, les unes sous les autres, les réponses, qu'elle a pris soin de numéroter. A chacune de nos fiches sur « La ferme » (n° 40 à 47) correspond une page de l'album, et à chaque question une réponse d'une ligne, ou deux au maximum. Il est vrai que les lignes sont longues, vu le format de l'album (32 cm. X 17).

Dans ces trois travaux, les élèves ont donc cru devoir répondre aux questions des fiches de découvertes comme on répond aux questions des manuels dans les devoirs scolaires. Ces travaux-là, jugés selon l'esprit de l'éducation nouvelle, sont-ils un échec ?

Nous l'avons pensé tout d'abord. Mais, en les regardant de près, nous avons constaté que tous les trois contiennent des croquis, des

plans, des graphiques, des dessins à la plume et en couleurs, des illustrations très nombreuses et parfois remarquables qui dénotent un travail de recherche personnelle et un intérêt tout à fait évident. Une vue d'ensemble du village de Liré, un magnifique plan de Mazingarde un croquis à la plume des mangeoires de chevaux, le graphique de la meilleure vache laitière de l'étable, et celui des habitants de Mazingarde selon leur profession, ont demandé à leurs auteurs des observations et des recherches considérables. C'est par le dessin plus que par le texte que ces fillettes ont exprimé leur travail.

PROBLÈME A RÉSOUDRE

Il n'en est pas moins vrai que le texte de ces albums nous déçoit, et plus encore leur allure de réponse à un questionnaire imposé, c'est-à-dire leur absence d'initiative. A ces points de vue, ces travaux ne sont-ils pas un échec ? Et cet échec, d'où vient-il ? Des fiches de découvertes ou de leur utilisation déficiente ?

Le problème est grave pour nous qui cherchons dans les fiches de découvertes un moyen (parmi d'autres) d'initier les élèves et les maîtres à l'éducation nouvelle. Nous l'avons abordé franchement dans plusieurs réunions de travail de notre groupe parisien, en versant au débat les lettres de nos correspondants. Et nous avons été amenés à quelques réflexions et conclusions dont nous voulons vous faire part.

Ne soyons pas trop pessimistes.

Pour ce qui concerne ces textes qui nous ont déçus, une de nos correspondantes nous écrit :

« Moi aussi j'ai été troublée devant certains livrets de mes enfants, témoignant d'un travail consciencieux et apparemment dépourvu d'initiative. Mais ne serions-nous pas trop pessimistes ? D'abord, nous sommes inexacts quand nous disons que l'enfant n'a rien découvert parce qu'il a répondu à une question. Les questions des fiches étaient en général assez suggestives ; y avoir répondu suppose certainement des démarches, des recherches qui ont demandé aux enfants efforts, esprit de suite, travail méthodique, et tout cela leur a apporté des enrichissements sensibles... De plus, à propos de ces recherches, l'enfant a pu faire des trouvailles et des découvertes très personnelles dont il ne se rend pas compte pour plusieurs raisons : 1° il n'éprouve pas le besoin de les dire ; 2° il n'ose pas les dire ; 3° il a la paresse de les exprimer ; 4° enfin, on ne les lui demande pas... Je crois que les enfants ont tant de peine à s'extérioriser, à s'exprimer, qu'ils répugnent à narrer, comme nous le voudrions, toutes leurs découvertes, et cela d'autant plus qu'elles sont plus personnelles. »

Il est à noter, en effet, que ce sont les albums les plus pauvres par le texte qui contiennent les croquis, les dessins, les illustrations les plus nombreuses et surtout les plus remarquables.

Erreurs commises.

Mais cela ne résout pas le problème posé. Nous reconnaissons que l'enfant n'a pas à exprimer ce qu'il préfère garder secrètement pour lui. Et nous avons trop de respect pour l'enfant pour nous étonner de ses silences. Ce qui nous gêne, dans les quelques albums incriminés, c'est précisément d'avoir abouti, contre notre désir, à ce travail méthodique et, selon l'expression d'un correspondant, d'allure « terriblement scolaire ». D'où viennent, dans ces cas, cette absence d'initiative et cette pauvreté de texte? Des fiches ou bien de leur emploi défectueux?

(A suivre.)

F.-M. CHATELAIN.

NOS CONFÉRENCES

Voici les titres des deux conférences qui compléteront notre première série.

Jeudi 10 mars, à 17 h. 15

Expériences vécues d'éducation nouvelle

par

M^{lle} Françoise Jasson

Directrice de notre école nouvelle "La Source" (Bellevue).

Jeudi 17 mars, à 17 h. 15

Le village d'enfants "Pestalozzi"

avec film

par **Jean Roger**

SALLE DE LA SOCIÉTÉ DE GÉOGRAPHIE

184, Boul. Saint-Germain - Métro : Rue du Bac, St-Germain-des-Prés

Participation aux frais : 80 f. - Membres adhérents : 50 f. - Étudiants : 30 f.

Quatre mois de "Lecture Globale"

au cours préparatoire

Après les exposés de M^{me} E. Margairaz¹, nous pensons que le récit pratique d'une expérience menée au cours préparatoire par un jeune maître placé dans les conditions que l'on rencontre d'ordinaire dans l'enseignement public, encouragera quelques-uns de nos membres à s'engager dans la même voie ou à nous transmettre, eux aussi, les résultats de leurs expériences en cours.

Nous apprenons, le 30 septembre dernier, qu'un cours préparatoire nous est confié, en milieu urbain, dans une école publique de garçons. Nous décidons qu'il ne saurait être question pour nous d'utiliser les antiques syllabaires tout neufs qui nous sont remis et que nous empaquetons soigneusement pour les mettre à l'abri de la poussière.

L'étude antérieure du remarquable exposé de M^{me} Margairaz : *L'apprentissage de la lecture par la méthode globale* (Delachaux-Niestlé, 1947), les conclusions encourageantes des conférences pédagogiques 1946-47 consacrées à cette question, enfin et surtout le désir de créer une classe active et de donner de la joie aux enfants, tout cela nous invitait irrésistiblement à adopter cette méthode.

Des conditions de travail normales.

Dans quelles conditions engageons-nous cette expérience? Précisons que nous avons rencontré des conditions de travail que l'on peut considérer comme normales :

Elèves : 36 inscrits, mais 5 inscriptions très tardives, 7 à 8 absents en moyenne par jour. Tous, sauf 7, venaient de l'école maternelle sans être initiés à la lecture (quelques-uns étaient, tout au plus, capables de nommer les voyelles). 3 redoublants seulement, parce qu'une classe parallèle forte les recueillait, recevant d'autre part les forts de l'école maternelle. Age physique moyen en octobre : 6 ans 4 mois; 8 enfants ont moins de 5 ans d'âge mental. Milieu très modeste, enfants assez livrés à eux-mêmes; 5 garçonnets sont bien suivis dans leur famille, qui s'est toujours conformée à nos conseils pour la lecture

1. Ecole Nouvelle Française, avril 1946 et octobre 1947.

et l'écriture script. Donc, bonnes conditions d'observation et d'appréciation, compensant la faiblesse.

Local: exigü (6 m. X 6 m. 50), mais doté de deux beaux pans de mur qui seront bien utiles; *meublier*: estrade et bureau, que nous avons relégués, l'un et l'autre dans les coins, deux tableaux, l'un à volets, l'autre sur chevalet, antiques tables à deux au dessus incliné si incommode.

Conditions psychologiques: quelques collègues s'intéressent à notre travail et nous promettent même la collaboration de leurs élèves. Directeur assez sceptique: « Ah! vous adoptez cette méthode! On verra en février... » Inspecteur considérant avant tout les résultats, quelle que soit la méthode. Aucune difficulté, au contraire, du côté des parents. Certains nous ont même offert spontanément une aide très délicate, en nous remettant une somme destinée à l'achat d'une douzaine d'albums de lecture.

Donc, tout bien pesé, conditions normales.

La méthode globale! Pourquoi?

Vu le caractère pratique de notre exposé, nous n'insisterons pas ici sur les motifs psychologiques et pédagogiques qui justifient l'emploi de la méthode. Nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage et aux articles déjà cités de M^{lle} Margairaz, instruments indispensables, et à une récente publication belge de la collection « Plans d'étude »: *L'enseignement de la lecture par la méthode globale*¹, travail de caractère assez pédagogique, dû à un inspecteur belge fort de dix années d'expérience.

Disons simplement que nous avons adopté la méthode globale, *méthode naturelle et vivante*, parce qu'elle favorise la libre expression et affine à ce point les qualités d'observation, qu'elle mène à la *découverte personnelle des secrets de la lecture*, sans mécanisation fastidieuse; parce qu'elle aboutit d'emblée à une *lecture intelligente* et facilite l'acquisition de l'orthographe; parce qu'elle est *aussi rapide* que la méthode syllabique, en fin de compte; parce qu'elle rend possible très tôt l'*individualisation des tâches* (avantage précieux en raison des absences fréquentes ou prolongées et des inégalités considérables d'intelligence et de rythme de travail); enfin, parce qu'elle permet une *souple coordination des activités*.

Ces deux dernières préoccupations nous ont tout de suite amené à régler les questions d'emploi du temps et de progression mensuelle.

Face aux prescriptions réglementaires.

On ne sait peut-être pas assez que les instructions officielles ne préconisent aucune méthode de lecture: « Entre la méthode d'épella-

tion et la méthode syllabique ou la méthode globale, nous ne faisons aucun choix; des expériences se poursuivent, qui décideront. L'essentiel est que l'enfant prenne plaisir à cet apprentissage difficile. S'il y prend plaisir, en y consacrant le temps fixé par le programme nouveau (10 heures par semaine), au bout de trois mois il saura lire et au bout de l'année il saura lire couramment. » (Instructions officielles.)

Qui autorise une méthode doit en accepter conditions et conséquences: emploi du temps plus souple et progression plus floue qu'avec la méthode syllabique. Voici d'ailleurs comment nous nous sommes tiré d'affaire.

Le tableau ci-dessous tient lieu de progression. Il indique un choix de centres d'intérêt — moins systématiques que chez Decroly, à qui nous les devons — leur ordre probable, la succession des étapes de l'apprentissage de la lecture, compte tenu des différences individualisées, le mode de travail et les méthodes correspondant à chacune de ces étapes.

CHOIX DE CENTRES D'INTÉRÊT		LECTURE			
		MÉTHODE		PROGRESSION	
Utilisation permanente des faits divers occasionnels.	La rentrée. (Les vacances, la classe)	oct.	Enseignement collectif avec individualisation progressive.	De la phrase au mot.	
	L'automne.	nov.			
	A la découverte du temps.	déc.		Travail libre et individualisé.	Décomposition du mot.
	L'hiver. (Noël, les jouets)	janv.			
	Carnaval.	fév.	Lecture courante.		
	Printemps. (Animaux et plantes en classe)	mars			
	L'été. (Des idées pour les vacances)	avril	juin	juil.	

L'affichage de l'emploi du temps, très souple, n'a de raison d'être que pendant la première période, dite d'enseignement collectif, prédo-

1. HENDRIX, éd. Desoer, Liège. (Dépositaire en France, Josse, 12, r. Littré,

minant. Nous avons multiplié le nombre des séances de dessin, chant, langue française, sans en augmenter la durée théorique réglementaire, afin de les faire graviter autour de la lecture; mais nous avons toujours considéré que notre devoir était de nous laisser guider par les intérêts mobiles des enfants.

Nous prenons seulement les précautions suivantes :

Pendant la première période, un tableau synoptique rempli au fur et à mesure montre le travail effectué et justifie toutes modifications dues aux nécessités de la coordination.

Pendant la seconde période de travail libre et individualisé, la progression est remplacée par l'analyse du contenu de nos fichiers. Un registre de contrôle permet de montrer où en est et la classe, et chaque enfant. Quant aux travaux libres, ils laissent des traces.

L'APPLICATION DE LA MÉTHODE

Choix des textes.

Parce qu'elle ne recourt à l'emploi d'aucun manuel, la véritable méthode globale doit permettre à la classe de travailler sur des textes exprimés spontanément ou avec l'aide du maître. Il n'est pas interdit, pour introduire plus de variété, d'utiliser, surtout pendant l'étape de décomposition du mot, et, pour quelques-uns, du début du déchiffrement, chants et poésies, au lieu de les faire apprendre par audition. Ces temps derniers, nous avons composé aussi quelques textes de révision liés au calcul et aux notions de temps.

Il est indispensable que textes ou mots soient constamment sous les yeux des enfants, d'abord dans l'ordre, puis sous forme de mots mélangés que l'on classe ensemble de différentes manières, avant de passer plus tard à la décomposition. Aussi, jusqu'en fin janvier nous avons toujours imprimé, ce qui peut se faire avec l'aide de deux ou trois grands élèves, des *textes muraux* en grosses lettres « script », bien lisibles, au moyen de caractères en contre-plaqué¹. Il est temps de s'arrêter dès que les forts qui commencent à lire abordent directement des fiches individualisées, puis albums de lecture. Le stock de mots, alors suffisant, permet aux moins avancés de se consacrer aux tâches individuelles de décomposition, dont les premiers n'ont pas eu du tout besoin.

Nous avons donc imprimé 14 petits textes : 7 largement inspirés par les enfants, 4 chants connus (écourtés) et 3 brefs poèmes. Ajoutons-y 150 mots d'usage courant, introduits successivement dans la classe : jours de la semaine, mois, date, pancartes sur quelques objets, prénoms les plus fréquents, l'heure, les noms de mesures et les nombres

1. On peut les trouver à la Librairie Centrale d'Éducation Nouvelle, 12, r. Littré, Paris.

en lettres. Écrits sur feuilles format commercial pliées en deux, tous les mots reposent à cheval sur quelques rangées de cordonnet bien tendu. Pour la commodité, nous avons confectionné un cadre mobile pouvant se placer devant le tableau pour l'étude des textes nouveaux.

De ces textes les enfants reçoivent au fur et à mesure un exemplaire individuel photocopié par un grand élève. L'ensemble constitue le livret de lecture. Suivant toujours les indications de M^{me} Margairaz, nous avons tenu aussi à remettre, jusqu'au début décembre, c'est-à-dire pendant l'étape de la reconnaissance du mot, nos premiers textes découpés en mots. Ceux-ci donnent lieu à des jeux de reconstitution ou d'invention très goûtés.

Les étapes.

L'ouvrage belge de la collection « Plan d'études » distingue trois étapes : 1. la phrase (sept., oct., nov.) ; 2. le mot (déc., janv., fév.) ; 3. analyse et synthèse du mot (mars-avril). L'auteur déclare « qu'entre la méthode qui analyse d'emblée la phrase et isole chacun de ses éléments et celle qui conseille d'attendre que l'élève effectue lui-même cette opération, il y a place pour une méthode qui, tout en respectant l'évolution de la perception enfantine, ouvre adroitement la voie à l'analyse et en fait sentir le besoin », car, ajoute-t-il, « il est rare que l'analyse spontanée du mot ait lieu avant janvier ». Cette progression nous ayant paru lente — on verra nos résultats en février — on lira quelques lignes plus loin, comment nous sommes passé d'emblée de la phrase au mot. Avec M^{me} Margairaz, nous distinguerons donc deux étapes : 1. la décomposition en mots ; 2. la décomposition en syllabes.

Les premiers jours, nous avons laissé parler les enfants, qui nous ont raconté leurs vacances et ont dessiné. En ce qui concerne les débuts de la lecture proprement dite, nous avons suivi les indications d'un article de cette revue que M^{me} Margairaz a consacré entièrement à cette question. Nous avons utilisé des lotos, avec mots en carton à placer sous le nom déjà écrit d'un objet dessiné, imprimé en gros script quelques prénoms et les noms de quelques objets de la classe. Trois jours après la rentrée, chaque enfant trouvait, fixé devant sa rainure, un prisme en carton portant ses nom et prénom sur les deux faces. Ainsi, nos élèves ont-ils pu écrire très vite leur nom sur leurs travaux et par la suite nous fournir des remarques de ce genre : « Je vois un deux, trois dessins comme dans mon nom. »

Première étape : le mot (octobre à début décembre).

Pour ne point étonner les spécialistes qui pourraient être surpris de notre rapidité, précisons que nos horaires consacrent dix heures hebdomadaires à la lecture, beaucoup plus qu'en Suisse; mais nous assurons que nous n'avons jamais provoqué les remarques ou compa-

1. L'apprentissage de la lecture par la méthode globale, E.N.F., avril 1946.

raisons des enfants. Celles-ci jaillissent spontanément, et ce sont bien les élèves qui découvrent. Notons aussi en passant que l'emploi exclusif du « script » pendant toute la période d'apprentissage nous semble avoir contribué largement à la rapidité des progrès.

La méthode.

Nous partons le plus souvent possible d'un fait qui a frappé toute la classe. Les occasions sont plutôt trop nombreuses. Nous laissons bien observer. Nous notons ce qu'expriment spontanément quelques enfants et recherchons ensemble ce qui plaît le mieux. Chaque enfant dessine alors ce qui a été dit, presque toujours sans modèle. Un des meilleurs reproduit son dessin au grand tableau.

Personnages, animaux ou choses reçoivent une flèche, plus tard un numéro. Le maître au tableau, chaque enfant sur sa feuille écrivent alors dans la partie gauche, laissée libre, les noms correspondants. En procédant de la sorte, nous pensons avoir facilité non seulement la reconnaissance du mot, mais aussi celle des mots voisins et des groupes formant un tout. Du même coup sont satisfaites les exigences du programme concernant le vocabulaire. Avant d'écrire sur leur feuille, les enfants suivent du doigt le déplacement de la craie (écriture en l'air), excellent apprentissage de l'écriture script, sans étude traditionnelle de lettres séparées, et merveilleux entraînement de la mémoire motrice.

Ceci fait, le maître seul écrit le texte au tableau ou le dispose mot à mot sur le cadre. Au début, un texte de quatre lignes, intelligemment coupé, suffit largement. Il est l'objet de deux opérations distinctes : la première a lieu immédiatement, la seconde le lendemain après-midi.

a) Présentation et étude du texte.

Nous suivons ici de très près la technique décrite par M^{me} Margairaz.

— Les enfants observent silencieusement le texte. Certains retrouvent avec joie les mots des dessins. La baguette du maître glisse sous chaque mot.

— Le maître lit alors lentement le texte (une ou deux fois, en soulignant avec la baguette les mots qu'il lit successivement, tout en conservant une lecture expressive).

— Quelques enfants lisent à haute voix.

— Nous demandons de dire le contenu de chacune des lignes dans l'ordre, puis en sautant. Dès que le texte est su presque par cœur, nous montrons les mots repères au hasard, puis c'est le tour des mots voisins. C'est très souvent un détail qui permet la reconnaissance; les mots de la fin et du début de la ligne sont en général bien retenus.

Les mots courts : articles prépositions, pronoms le sont moins. Il ne convient pas d'exiger immédiatement leur reconnaissance isolée. Leur rencontre fréquente y suppléera. La réintégration, c'est-à-dire

le retour au début de la ligne pour retrouver le mot, disparaît au fur et à mesure après les exercices de décomposition.

— Assez fréquemment les enfants ont écrit le texte sous leur dessin. Revenant au tableau à volets, nous écrivons mot à mot. Les enfants suivent toujours du doigt le tracé. Nous fermons les volets et ils écrivent tout ou partie, puis corrigent le plus possible eux-mêmes. Puis on chante, récite ou mime, selon les cas.

— Le texte individuel photocopie est remis à ce moment et pourra ainsi être revu à la maison.

b) Décomposition du texte en mots.

Le lendemain après-midi, nous faisons une lecture de rappel rapide, puis donnons les textes sur carton que nous avons fait découper en mots par des grands. L'enfant possède donc deux textes. Les mots sont mis en désordre et on forme à nouveau les phrases avec modèle, et quelques-unes sans modèle.

Le maître demande ensuite de chercher un mot nommé, puis d'autres, et vérifie chaque fois.

Exercice inverse, il mélange un peu les mots du texte mural et les montre pour que la classe ou des élèves les nomment. Chaque enfant emporte ses deux textes à la maison.

Sans doute, il faut procéder à de fréquentes révisions, mais c'est facile puisque tout demeure affiché. Vers le 20 octobre, on recopie les textes petit à petit au cahier illustré. Ensuite, courant novembre, nous distribuons une première liste de mots mélangés (une centaine). Un peu plus tard, nous désarticulons les textes muraux, et le maître ou quelques élèves proposent des phrases. Nous appelons cela des textes mélangés. Leur contenu, parfois cocasse, amuse beaucoup. A titre de contrôle, nous dictons aux faibles et moyens quelques mots qu'ils écrivent en regardant les textes muraux, tandis que les forts, placés pour ne pas voir, reproduisent de mémoire le texte même ou nous puisons les mots, et qui est révisé à la maison. Certains, nous pouvons l'affirmer, réussissent fort bien ce petit tour de force. C'est déjà un début d'individualisation de l'enseignement. Ajoutons pour finir que, pendant octobre et novembre, nous avons lié dessin, lecture et écriture, au moyen d'un petit dictionnaire, bloc-notes de format réduit, contenant les dessins et noms d'un assez grand nombre de choses de la classe ou d'affaires de l'écolier, suspendues au préalable et munies de pancartes. Les enfants ont manifesté pour ce genre d'activités un véritable engouement.

Déjà quelques remarques sur les mots surgissent, et nous commençons à entrer dans la seconde étape. Nous la décrirons dans la suite de cet article. Disons déjà que les résultats obtenus au bout de quatre mois sont très encourageants. Une dizaine d'élèves peuvent aborder la lecture d'albums et cinq ou six viennent de recevoir les jeux de M^{me} Guéritte, dont les premiers n'ont plus besoin.

Michel DUMOND.

Les Hommes et la Géographie

Si nous nous rappelons nos souvenirs scolaires de la géographie, ils sont, en général, assez médiocres. Il est rare qu'on entende dire que cette science ait apporté un élément important et fructueux à la formation d'un jeune homme. On la considère plutôt comme un ensemble de connaissances qu'il est bon de savoir pour ne pas paraître ignorant de la Terre sur laquelle nous vivons. Elle se réduit à n'être qu'une science de noms, chargée de mettre dans la mémoire les principales étiquettes que les hommes ont attachées aux divers faits de la surface. Car il est bon de connaître et de situer quelques-unes de ces étiquettes pour pouvoir suivre les événements qui se déroulent sur le globe.

C'est bien restreindre la fonction de la géographie que de n'en attendre ainsi que les services d'un dictionnaire succinct de noms de lieux, d'un *vade vecum* pour localisations. Car elle a son fondement dans une des curiosités primordiales de l'homme (à laquelle elle veut répondre) : la curiosité de la Terre qui, durant leur vie, leur sert de cage, le besoin d'en connaître les limites, les conditions et les modes d'utilisation. Aussi occupe-t-elle une place très ancienne dans les préoccupations de l'esprit humain. L'homme est même passé vis-à-vis d'elle par toute une série d'attitudes variées; elle a répondu à des besoins multiples et qui ont changé au cours des temps, ou plutôt se sont ajoutés les uns aux autres et ont augmenté ainsi son utilité et son rôle.

Le service fondamental que la géographie a été chargée de rendre aux hommes, c'est de leur permettre de se reconnaître et de se situer; savoir où l'on est, ce qu'est ce coin de terre où se concentrent nos activités. Il faudrait se libérer de tout ce que nous ont apporté d'informations les découvertes, les cartes, les récits de voyages, se faire une âme d'enfant vis-à-vis d'une Terre neuve et inconnue avec laquelle il faut prendre contact. Comment ne pas se perdre? Comment se diriger? Aucune direction; aucune route. Et l'homme commence avec la géographie cet immense travail de repérage, de localisation. D'abord en s'aidant du ciel, si mobile cependant, il retient des directions, il précise des points, si importants qu'on les appelle cardinaux. Sans doute, un Sud d'abord, correspondant au point le plus élevé de la courbe journalière du soleil, puis un Nord repérable grâce à la fixité d'une étoile singulière qui, entre toutes les autres, ne se déplace pas. Ainsi des orientations sont établies à la fois pour les nuits et pour les jours. Les autres directions sont moins fixes; l'Est et l'Ouest correspondent au couchant et au levant du soleil; mais ces points changeant chaque jour et suivant les saisons, il a fallu les fixer arbitrairement à la perpen-

diculaire établie sur la ligne Nord-Sud. Merveilleux travail que les enfants comprendront mieux que nous, car ils ne sont pas encombrés de découvertes et informations surajoutées, et cherchent à se reconnaître. A nous de les y aider.

Le repérage des directions est un premier travail de classe. On orientera la classe, l'école, la rue; la commune; les diverses maisons des élèves. Sont-elles plus à l'Est, plus au Nord? On rendra réelles des indications comme : « Tu es à l'Est. — Nous marchons vers le Sud. » Ces directions une fois fixées, on pourra s'éloigner davantage, dépasser la commune et chercher ce qu'on trouve en poussant dans différentes directions. Cette géographie des directions nous lancera progressivement dans l'espace; les éloignements s'accroissant, on comprendra progressivement les dimensions, réalité indispensable à saisir.

Une autre géographie apparaîtra alors, géographie pratique qui découvre lentement la grandeur des différents domaines, les distances. Il ne s'agira plus de directions, mais de dimensions : d'abord les petites distances, celles du voisinage, et puis la Terre s'agrandit, s'élargit. De même que les directions ont donné du champ, les distances vont donner des mesures; après la découverte des orientations, seulement doit venir la découverte des grandeurs.

Une géographie mathématique avec des chiffres-étalons a succédé à la géographie astronomique; elle s'est exprimée au moyen de plans s'efforçant à respecter les proportions en indiquant le chiffre des distances représentées. Le plan deviendra une carte dont l'échelle grandira progressivement et qui comportera toujours des chiffres de distances, pour que lentement on entre dans les grandioses mesures des masses continentales et de la Terre entière.

Situation et dimensions, premières conquêtes, et de quelle importance, de la géographie. Alors l'homme peut se risquer en des visites de sa cage, en commencer la reconnaissance. Le voici attiré par tous les « ailleurs ». Comment est-ce là où nous ne sommes pas? L'immense curiosité de sa Terre porte l'homme à la découverte, et c'est la géographie des étonnements, des curiosités, celle des récits de voyages et des explorations. La géographie porte en elle tout le potentiel de curiosité de l'humanité vis-à-vis de sa cage terrestre. Cette dernière attitude à l'égard de cette science en fait essentiellement une géographie descriptive succédant et s'entremêlant à la géographie astronomique et mathématique. Mais est-ce encore vraiment une science? Récits, anecdotes, évocations, n'est-ce pas plutôt un art, préparant à la vraie science géographique, celle qui aborde l'explication, qui essaie de comprendre les causalités, et même d'établir des règles et des lois.

Pierre DEFFONTAINES

Les Enfants Sauvages

Depuis la fondation de Rome, on a vu reparaître à différentes périodes des récits, plus ou moins fabuleux, d'enfants élevés par des animaux sauvages, en particulier au XVIII^e siècle, où on espérait s'en servir pour élucider les problèmes des « idées innées », jusqu'au jour où, utilisant ceux qui circulaient, surtout comme il est naturel, dans l'Inde, peuplée de bêtes fauves, Kipling ait élevé un hymne magnifique à la vie naturelle, en humiliant d'ailleurs les Hindous sous les pieds des animaux. Cet Anglais hyper-civilisé devait ensuite triompher à la fois des uns et des autres en faisant, à la fin, du héros du *Livre de la Jungle*, un fonctionnaire au service de l'administration anglaise. Mais la science n'a rien à tirer de cet admirable poème, pas plus que des légendes qui en ont été la source. Et combien pourtant un fait authentique, une observation exacte, seraient précieuses, permettraient de résoudre non des problèmes philosophiques, qui aujourd'hui seraient périmés, mais d'importants problèmes psychologiques.

C'est pourquoi des psychologues ont accueilli si favorablement une observation relatée dans un livre paru pendant la dernière guerre¹, et qui semble présenter toutes les garanties d'authenticité.

Voici les faits. Un missionnaire hindou protestant, dirigeant avec sa femme un orphelinat à Midnagore, dans la province du Bengale, fut informé au cours de l'année 1920 que des indigènes avaient rencontré un groupe de loups, qu'accompagnaient deux « esprits ». Ces loups paraissaient avoir pour refuge une grande termitière abandonnée. Embusqué au haut d'un arbre avec des amis, le Révérend Singh constata en effet que des êtres humains accompagnaient les loups. Le 17 octobre, il fit démolir la termitière et, après avoir dû faire tuer la mère louve, qui les avait attaqués furieusement, il découvrit à l'intérieur, pelotonnés avec deux louveteaux, deux petites filles paraissant avoir, l'une 1 an 1/2, l'autre 8 ans. Il recueillit les deux enfants et les emmena à l'orphelinat, où il les confia aux soins de sa femme. La plus jeune mourut moins d'un an après sa capture, le 21 septembre 1921, l'aînée vécut jusqu'au 14 novembre 1929.

Au cours des neuf années qu'elle passa dans l'orphelinat, elle passa de la vie animale à un commencement de vie humaine et fit quelques progrès dont les étapes furent enregistrées dans un journal de ses faits et gestes tenu par le Révérend Singh, journal auquel s'ajoutent quelques précisions et éclaircissements qu'il a fournis oralement ou par

1. Les enfants élevés par les loups et l'homme sauvage (Wolf-Children et Feral Man), par le Rév. J.A.L. Singh et le Prof. R.M. Zingg, New-York, Hasper, et Br., 1942.

écrit¹. Ce journal contient moins de détails que n'en souhaiteraient les lecteurs (et s'il y en avait davantage, ils en souhaiteraient sans doute encore davantage), mais on conçoit que le Révérend Singh et sa femme, dont on nous signale le cœur charitable, aient tenu à faire preuve envers ces malheureux enfants de tendresse, de bonté, à les entourer de soins, à en faire le plus rapidement possible et le mieux possible des êtres humains, et cela pour des raisons religieuses et morales toutes naturelles. Et il est bien vrai, d'ailleurs, que les soins physiques donnés à la petite Kamala par M^{me} Singh (les massages en particulier), le régime physique et alimentaire auquel elle la soumit, et surtout l'affection qu'elle lui témoigna, aidèrent considérablement aux progrès de l'enfant. C'est grâce à l'affectivité surtout (et ceci, qui s'ajoute à tout ce que nous ont appris les observations faites ces dernières années sur des enfants orphelins et déportés, est de première importance) que ces progrès ont pu être réalisés. C'est à cause de l'affection (dont les massages lui donnaient en quelque sorte une traduction physique) qui lui était témoignée par sa « mère », et qu'elle lui témoignait en retour, que l'enfant a appris à être propre, à manger comme un être humain, à prononcer, en en connaissant le sens, une cinquantaine de mots, à freiner quelques-unes de ses impulsions instinctives. Nous trouvons là un exemple particulièrement significatif de la place que tient l'amour dans l'éducation, et du fait que bien des problèmes ne se posent pas quand les enfants se sentent compris et aimés de leurs parents et de leurs éducateurs, et vivent dans une atmosphère de sympathie.

Au point de vue biologique, il n'y a rien d'étonnant dans ce qu'on nous apprend de la vie animale de Kamala. Il est naturel qu'elle ait eu une grande voracité, qu'elle ait manifesté une préférence marquée au point de refuser tous les autres aliments pour la viande crue et le lait (elle avait dû rencontrer la mère louve, au moment où celle-ci venait de mettre bas, être acceptée comme ses propres petits et autorisée à téter à chaque nouvelle portée, mais il y a là encore des points troublants de psychologie animale). Il est probable également que, n'ayant pas « appris à tuer », comme Mowgli, et n'en ayant pas la force, elle se nourrissait des débris de chair et d'os que laissaient les loups quand ils étaient repus. Il est naturel également qu'elle ait eu des sens particulièrement développés, un odorat et une ouïe très supérieurs aux organes humains, des yeux brillant la nuit, une extrême vélocité. Mais là aussi des détails nous manquent. On aurait aimé savoir quels instincts animaux l'enfant avait acquis et conservés, si par exemple, elle était capable de suivre à la piste une créature humaine ou un animal, d'en reconnaître la trace un temps assez long après son passage, etc. Des expériences auraient pu être faites dans ce domaine et dans d'autres connexes. On conçoit que le Révérend Singh et sa femme n'aient pas pu ou n'aient pas voulu les faire.

Le problème biologique le plus curieux qui me paraît se poser est

1. Ce journal a paru assez intéressant au célèbre psychologue américain A. Gesell, pour que (outre sa préface au livre du Rév. Singh) il y ait consacré un ouvrage entier : *Wolf Child and Human Child*, New-York, Hasper et Brothers, 1948.

celui de la station debout et de la marche. Ces enfants, au moment où elles ont été capturées, ne marchaient et ne couraient qu'à quatre pattes, et étaient d'ailleurs incapables de se tenir debout. Il a fallu une aide et des exercices prolongés pour que Kamala puisse, au bout de deux ans, se tenir seule sur ses genoux, et il en a fallu quatre pour qu'elle marche seule. On pourrait dire qu'elles imitaient les loups avec lesquels elles vivaient, mais un enfant ne se tient pas debout parce qu'il imite les grandes personnes. Il se tient debout parce qu'il est naturel qu'il en soit ainsi, parce qu'il est « la bête verticale », comme disait Rosny. Les enfants humains aussi continuent, pendant la première année, à marcher et à courir à quatre pattes¹, mais à un an, tous les enfants se tiennent debout et marchent sur leurs pieds. A ce point de vue, il est fâcheux que nous n'ayons aucune observation sur la plus jeune des petites filles. Si le Révérend Singh lui a attribué un âge d'environ 1 an 1/2, elle devait marcher. Marchait-elle, se tenait-elle debout seule? Le journal est muet sur ce point. Peut-être, puisqu'elle devait mourir moins d'un an plus tard, était-elle déjà trop faible pour être l'objet d'un examen sérieux. Mais il semble bien difficile de croire que Kamala, qui, en 1920, était robuste, ait toujours marché à quatre pattes. Elle a dû, à l'âge normal, se tenir debout et marcher. Le problème serait donc de savoir pourquoi elle n'a pas continué. Encore une fois, ce ne peut être parce qu'elle vivait avec des quadrupèdes. Le petit paysan qui vit au milieu des chevaux, des vaches, des moutons, des chèvres, des chiens, se redresse tout comme le petit citadin et ne s'attarde pas davantage sur ses genoux et sur ses mains, d'autant plus que, passé un certain âge, la marche à quatre pattes est fatigante. Il est donc probable que Kamala n'a pas continué à se redresser parce que la station et la marche debout lui étaient inutiles, ou même nuisibles. Un enfant se tient debout parce que c'est son attitude naturelle, mais aussi pour tenir la main de sa mère, pour prendre toutes sortes de choses qu'il ne peut atteindre que debout¹. Au contraire, pour un enfant vivant dans une jungle et avec des bêtes, la station debout ne sert à rien. Elle est à chaque instant contre-indiquée, quand il faut se cacher, se glisser dans un trou ou sous un abri pour échapper à la poursuite d'un fauve. Elle était inutile à la petite Kamala pour satisfaire son besoin essentiel, qui était le besoin de manger, puisque les aliments étaient toujours par terre. Elle a donc dû, par nécessité, vivre toujours courbée, baissée, ce qui a rendu si difficile le jeu de ses articulations quand elle a dû apprendre à se redresser et à se tenir debout. La satisfaction des deux besoins essentiels à un enfant vivant à l'état sauvage : le besoin de manger et le besoin de se cacher, a conduit vraisemblablement à l'abandon d'une attitude qui n'apportait pas cette satisfaction, mais même l'empêchait.

1. La marche et la course de Kamala, à quatre pattes, sont d'ailleurs minutieusement décrites par le Rd. Singh, et accompagnées de photographies.

1. La petite Kamala fut exercée d'abord à se tenir sur les genoux, puis sur ses pieds, par la présentation de différents objets qui lui faisaient envie et que M^{me} Singh plaça successivement sur un tabouret, puis sur une table. C'est donc le besoin qui rétablit peu à peu la fonction.

Il y aurait encore évidemment bien d'autres problèmes psychologiques à élucider. L'attitude de Kamala envers les autres enfants, par exemple, envers qui elle a toujours manifesté de l'indifférence (comme si elle ne les voyait pas) ou de l'agressivité, sauf dans un cas assez curieux. Le journal nous apprend que le 21 décembre 1920, on s'aperçut que les deux petites filles s'étaient très attachées à un petit enfant trouvé auquel on avait donné le nom de Benjamin. Cet enfant avait à peine un an et ne marchait pas encore. Mais brusquement, le 31 décembre, Benjamin fut mordu et sérieusement griffé par les deux petites. A partir de ce moment, il eut peur d'elle et les évita. Le Révérend Singh ne put savoir ce qui s'était passé. Les deux petites s'étaient-elles attachées à l'enfant parce qu'il marchait à quatre pattes, ou plutôt se traînait par terre (le journal note les deux comportements : le déplacement sur les mains et les genoux, utilisé surtout pour la marche, et la course sur les mains et les pieds) comme elles-mêmes et comme les louveteaux? Ont-elles été terrifiées en voyant le petit Benjamin se dresser? Le journal ne nous apprend rien sur l'évolution de la marche de ce dernier.

Il faudrait signaler aussi l'indifférence physique aux variations de la température, indifférence qui disparut peu à peu, la diminution progressive de l'acuité sensorielle, l'apparition des larmes, du sourire, la très lente accoutumance à la présence des autres enfants dans l'orphelinat, toutes sortes de problèmes sur lesquels l'ouvrage du Révérend Singh ne fournit pas de données satisfaisantes, et qui laissent encore sans réponse certaine bien des questions relatives aux rôles de l'hérédité et du milieu.

Un dernier point me semble intéressant à noter. La petite Kamala vivait avec des êtres vivants qui n'ont pas de mains. Or, l'anthropologie nous apprend l'importance de la main dans le développement de l'humanité. L'*homo faber* a précédé l'*homo sapiens*; c'est là un lieu commun sur lequel je n'insiste pas. L'homme a des mains (comme le singe), dont il se sert pour prendre, mais aussi pour tâter, explorer et fabriquer (ce que le singe ne fait pas). L'usage de la main conduit à l'utilisation de l'outil, et on sait que seuls les singes supérieurs sont capables d'apprendre à se servir d'un outil, à ajouter à l'action insuffisante de leurs mains l'aide d'un instrument (un bâton, par exemple, pour atteindre quelque chose). Or, nous ne voyons pas que la petite Kamala soit arrivée à ce stade, même dans les dernières années de sa vie. Sans doute, elle se sert de bonne heure de ses mains pour toucher, atteindre, saisir. Une photographie du 18 septembre 1922, donc un peu moins de deux ans après sa capture, et alors qu'elle n'a encore fait que des progrès à peu près insensibles, nous la montre dévorant les entrailles d'un poulet mort et les portant à sa bouche avec sa main droite. Mais elle ne va pas beaucoup plus loin. Comme un singe, elle se sert de ses mains pour toucher, atteindre, saisir. Elle ne paraît ni désireuse, ni capable d'arranger, d'ordonner, et surtout de construire. Aurait-elle pu le faire? Aurait-on obtenu d'elle des progrès plus rapides en essayant d'exercer ses mains à quelques simples et menus travaux? Ou bien ne l'a-t-elle fait spontanément?

ment qu'à de rares exceptions, parce qu'elle est restée à un stade de maturation inférieure? N'est-elle pas restée à un stade inférieur surtout, sinon uniquement, parce que son activité était entièrement absorbée par la satisfaction, toujours imparfaite d'ailleurs, du besoin de se nourrir et du besoin d'assurer seule sa propre sécurité? Et le nouveau-né humain ne se développe-t-il pas parce que ces deux besoins, primordiaux pour lui, sont assurés par la mère? On voit combien de questions pose cette expérience inachevée.

R. COUSINET.

Blanchissage et Sens Moral

J'avais dernièrement la garde d'un enfant de vingt mois qui prenait à faire sa toilette un plaisir surprenant. Non seulement il aimait le contact de l'eau, mais il semblait s'intéresser beaucoup à l'action du savon sur sa peau, qui devenait rose pendant que l'eau se troublait. Il n'était même tout à fait heureux que lorsque celle-ci était très sale, comme pour justifier notre action, son bain.

Et ceci confirmait mon idée qu'il y a dans les soins de l'hygiène et du ménage mille occasions d'une action éducative encore mal connue et mal employée.

En effet, l'idée n'est pas neuve de faire-participer un enfant, même très jeune, à l'entretien de ses jouets, de ses vêtements. C'est d'abord l'apprentissage d'une première indépendance matérielle, jointe à l'idée de ne pas peser sur les autres. Ainsi, on lui dit : « Apprends à nouer tes lacets de souliers. »

On étend très souvent l'idée dans le sens d'un service à rendre : « Veux-tu balayer les miettes tombées sous la table? », ou bien : « Si vous arrachiez les mauvaises herbes de l'allée, votre père serait content. »

En somme, on y voit presque toujours un léger sacrifice, accepté par affection, en vue d'un bien commun, confort, propreté, que le mot « service » employé par les Mouvements de jeunesse rend très bien. Le développement de qualités sociales.

Sur le plan personnel, c'est au plus l'occasion d'initier les enfants à l'art ménager, de les rendre débrouillards et adroits en même temps que complaisants.

Mais je pense qu'il y a là beaucoup plus, et autre chose. Non peine, mais joie, et joie individuelle.

Ainsi, quand je vois les petits Louveteaux regretter de laisser les « peluches » pour passer à d'autres exercices, est-ce seulement parce qu'on y chantait en chœur et parce qu'on préparait le repas commun?

Je ne le crois pas. Car alors, quel serait le plaisir de la femme seule qui épluche des pommes de terre pour son propre déjeuner? Pourquoi pousse-t-on un soupir de satisfaction après avoir effacé une tache et rangé un tiroir? Ce n'est pas le service rendu.

Il y a une joie intérieure à établir, et surtout à réaliser l'ordre qui est toute intime et individuelle.

Joie complète, parce qu'elle est des sens et de l'esprit : c'est cette pomme de terre blanche qui se cachait sous la pelure noire et qui apparaît sous l'eau qui coule. Cette vitre terne qui devient claire, d'autant plus que vous l'avez frottée. Ce linge propre, récompense personnelle de la laveuse, en dehors de toute utilité sociale.

Nous devrions savoir, à mon avis, utiliser à des fins éducatives ce sentiment instinctif.

D'abord, parce que l'occasion est si fréquente de réparer et de remettre les choses en place dans un monde qui se déränge, s'use et se salit! C'est l'éducation continue.

Enfin, on peut y voir l'occasion d'actions efficaces, de point en point explicables, et par là éducatives : la confiture a sali l'assiette, qu'il faut laver à l'eau chaude, essuyer, puis salir à nouveau. La boue tâche les chaussures, qu'on frotte et fait briller. Et qu'on remet. L'enfant place son action dans un cycle de vie. Son efficacité évidente le satisfait et nous permet de nous taire.

C'est la joie du bébé dans son bain.

L'occasion de réagir est plus fréquente que l'occasion d'agir. Pourquoi lui donner moins de valeur éducative? Je suis tentée de croire qu'elle en a plus, car il s'y joint une joie de réparation.

Par exemple, quand rien ne va plus, chez les enfants, je mets le contenu du coffre à jouets par terre, ou un tiroir pêle-mêle, et nous commençons les grands rangements. Insensiblement, avec chaque chose qui reprend sa place, avec le chaos qui s'organise, les nerfs se calment, et les idées aussi retournent à leur place dans les têtes et dans les cœurs.

Quand c'est fini, si nous ne sommes pas heureux, nous recommençons, ce qui prouve bien qu'il ne s'agissait pas d'ordonner des jouets, mais nous-mêmes.

Peut-être direz-vous que, pour les petites filles, un atavisme féminin intervient, souvenir des gestes qui, au cours des siècles, ont tant rangé, astiqué le monde?

Ce n'est pas cela seulement.

C'est que nous avons besoin, pour notre propre réconfort, de triompher du mal, quelle que soit son importance.

Je me souviens en avoir nettement pris conscience au cours d'un stage d'infirmière. Croyant m'être agréable, on m'avait confié l'entretien des outils du chariot opératoire, outils qui doivent être nettoyés avant d'être salis et tenus, disait-on, en état de propreté continue.

Or, c'était un travail désespérant. Incontrôlable. Stérile, si l'on peut dire. Exigeant un effort neutre, abstrait.

C'est cette fois-là que je devais faire appel aux sentiments secondaires d'altruisme et de conscience professionnelle.

Sur ma demande, la monitrice, qui n'y comprenait rien, trouva très facilement dans la salle des objets moins propres à me donner à nettoyer, et me rendit l'efficacité et la joie.

J'en conclus que poussière, taches, boue, désordre et mal dans le monde, vus comme mal, sont un bien aussi, comme ennemis qu'on peut vaincre. Ils nous forcent, mille fois par jour, à prendre parti pour le bien. Ils nous entretiennent en état de combativité et nous réconfortent par de faciles occasions de victoire.

La femme qui lamente son enfant n'est pas seulement perdue d'amour maternel, mais d'une autre sorte d'amour, plus subtil : simple amour du linge propre qui remplacera le linge sali et, par cette réparation, aidera l'enfant à grandir. Elle choisit l'ordre, donc l'avenir.

A cette préférence du bien sur le mal, au désir d'y contribuer, nous sommes tous accessibles, et dès l'enfance.

Or, c'est le sentiment premier en éducation, le point de départ. On le renforce par l'action matérielle : effacer, blanchir, éclaircir sont de simples gestes qui peuvent effacer, blanchir, éclaircir bien des choses en nous.

Ne pouvait-on appliquer cette idée aux méthodes de la rééducation ?

L'éducation nouvelle qui, depuis si longtemps, connaît et emploie la joie d'agir, tarde, à mon sens, à entraîner l'enfant à cette remise en ordre du monde autour de lui, travail qui, tout humblement, s'apparente à l'honneur des métiers qui réparent et qui guérissent. « Chaque homme, dit Gandhi, est responsable de ses propres déchets. Il en est le correcteur, le purificateur. »

Dans cette lutte pour la pureté, il n'est point d'âge.

Ceci explique, à l'inverse, l'influence du désordre sur les esprits jeunes, et comment la pauvreté — qui n'est pas tant manque d'objets que manque de place, encombrement, taudis — mène à l'abdication du pouvoir de triompher des choses. Puis des sentiments et des idées.

Les enfants sont très sensibles à cette sorte de désespoir.

Nous en sommes responsables.

Car s'il y a combat contre le monde, il ne doit pas être inégal. Et c'est ici qu'interviendra l'éducateur, qui, prenant lui-même appui sur les choses, y cherchera ses alliées et organisera le cadre de vie matérielle de l'enfant afin qu'il y trouve toujours l'occasion d'actions possibles, réconfortantes, bien plus liées qu'on ne le croit à la rectitude de son sens moral.

Anne JACQUES.

EDUCATION FAMILIALE

Occupe-toi

L'enfant doit donc rester tranquille, parce que son activité fatigue sa mère (du moins le croit-elle), mais il ne faut pas non plus qu'il soit inoccupé et passe son temps à ne rien faire. D'abord, parce que l'oisiveté est, comme chacun sait, la mère de tous les vices. Ensuite, parce qu'il est fâcheux de voir ne rien faire des enfants qui doivent croître, se développer, s'instruire, bref qui ont tant à faire. L'activité des enfants est gênante, mais leur inactivité est choquante. Alors, quand la mère a enjoint à son enfant assez souvent, et avec assez de force, de rester tranquille, et qu'il reste effectivement tranquille, paisiblement assis sur sa petite chaise et regardant devant soi, elle ajoute : « Ne reste pas là à ne rien faire. Occupe-toi. »

S'il était permis à l'enfant de répondre (on sait qu'un enfant qui répond est un mauvais enfant, parce qu'il oblige les parents à préciser et à expliquer leurs ordres, ce qui est parfois bien gênant), il pourrait demander d'abord ce qu'il doit faire, s'il doit rester tranquille ou s'occuper. Et, surtout s'il est encore un petit enfant, s'il n'est pas astreint aux devoirs à faire, aux leçons à apprendre, à tout, ce que le maître, d'accord avec les parents, a inventé pour occuper les enfants, il pourrait demander à quoi sa mère veut qu'il s'occupe. Pour un petit de 2, de 3, de 4 ans, s'occuper c'est découvrir et manipuler, voir et toucher, et aussi construire et détruire (qui sont une même occupation). Il ne pourra donc s'occuper que s'il a quelque chose à voir, quelque chose à manier. S'il vit dans le désert, ou au milieu d'objets qu'il n'a pas le droit de toucher, ce qui revient au même, il peut rester tranquille, mais il ne peut pas s'occuper.

La maman a certes raison de vouloir que son enfant s'occupe : sa croissance est en effet à ce prix ; on ne se développe pas par une continuelle inaction.

Mais pour qu'un enfant s'occupe, deux conditions lui sont nécessaires, indispensables.

La première est qu'il ait un domaine à lui, où il vivra tout seul. Aux parents, qui parlent sans cesse des sacrifices qu'ils font pour leurs enfants, c'est là, dans l'état actuel de nos logis, le premier sacrifice. S'il n'y a qu'un enfant, quelque exigu que soit le logement, on peut lui donner une pièce qui soit à lui, à lui seul, où il vivra comme il voudra. S'il y a plusieurs enfants, le problème est plus difficile à résoudre, il n'est pas insoluble. Il faut que les parents s'ingénient, se restreignent, mais le problème doit être résolu. La mère (quand il s'agit d'une mère qui reste à la maison) a elle-même besoin, au moins

pendant une partie de la journée, de solitude, et du calme que donne la solitude. L'enfant en a plus besoin encore. Il faut qu'il puisse faire ses expériences en paix. Il faut surtout qu'il puisse s'occuper quand il en a le désir, et, quand il en a le désir, rester tranquille, non pas selon le désir de sa mère. Pendant la vie d'un petit enfant, en effet, de 2 à 5 ou 6 ans, les périodes d'occupation sont coupées de périodes de tranquillité. Après avoir agi, énergiquement même et quelquefois avec passion, subitement il s'arrête et reste inactif pendant un temps plus ou moins long, sans doute laissant peu à peu en lui cette action se transformer en pensée, digérant mentalement, comme son corps digère sa nourriture. Il faut respecter autant ces périodes d'action que ces périodes d'apparent repos. Si la mère n'en est pas témoin, elle ne sera pas tentée de se plaindre, à contre-temps, tantôt de ce manque de tranquillité, tantôt de ce manque d'occupation, et l'enfant échappera à ses observations gênantes.

La seconde condition indispensable, c'est que l'enfant, pour se conformer au conseil de s'occuper, puisse s'occuper à quelque chose. Un enfant ne peut pas inventer des occupations. Ce qui lui appartient en propre est né en lui, se développe avec lui d'un cours continu; c'est l'action. Il est toujours prêt à agir, il veut toujours agir. Mais l'action d'un être normal ne s'exerce pas à vide. Il lui faut des matériaux sur lesquels elle s'exerce. Il faut donc que cette pièce du logement, ce coin qu'on lui a donné, enferme des objets dont il puisse se servir et sur lesquels il puisse agir. C'est-à-dire, d'abord, pas de « jouets mécaniques ». Le jouet mécanique, non seulement ne favorise pas l'action, mais il l'empêche. On ne peut pas agir sur un jouet mécanique, puisqu'il agit de lui-même, on ne peut que le regarder fonctionner; et comme un enfant ne peut se contenter de regarder, il veut ajouter son action à celle du jouet, il veut, lui aussi, le « faire marcher », et il le casse. Il casse d'ailleurs aussi, quelquefois pour voir comment il fonctionne; c'est pourquoi je disais plus haut que construire et détruire sont souvent pour un enfant une même occupation. Donc, pas de jouets mécaniques. Et, d'une façon générale, peu de jouets, au moins pendant le premier âge, jusqu'à 5 ans environ, à l'âge où les enfants commencent à jouer ensemble. Jusque-là, ce qui convient le mieux, ce sont les matériaux les plus simples : cubes, terre à modeler, morceaux de bois sans forme déterminée, objets usuels, et tant de choses que les parents jettent parce qu'ils n'en ont plus usage, mais sont précieuses aux enfants. Il y a un âge de bric-à-brac et un âge de la conservation. Les enfants se plaisent au plus grand nombre de choses, qui satisfont leur besoin de propriété, et aident à se construire, en l'étendant en quelque sorte dans l'espace, et par l'action qu'elle exerce, une personnalité qui se forme. Tel objet, rangé dans un coin, en sort tout à coup, à l'appel d'une action qui l'attendait.

Ainsi, une place pour l'enfant, et dans cette place assez de choses pour l'occuper. Ainsi, la mère n'aura pas besoin de dire à l'enfant de rester tranquille, puisqu'elle ne le verra plus agir, ni de s'occuper, car il s'occupera sans qu'on ait jamais besoin de le lui dire.

Roger COUSINET.

De Quelques Erreurs Communes

Les parents et les éducateurs se transmettent d'une génération à l'autre des affirmations quasi proverbiales et qui finissent par avoir à leurs yeux force de lois. M^{me} C. B. Stendler, professeur assistante d'éducation à l'Université d'Illinois, en signale, dans le numéro de janvier de la revue américaine *L'Education de l'Enfance* (Childhood Education), quelques-unes dont elle fait énergiquement le procès. C'est par exemple cette affirmation : « Si l'enfant fait cela une fois », il le fera toujours et en prendra l'habitude. « Donc, pour lui faire acquérir de bonnes habitudes, nous devons corriger un enfant la première fois qu'il fait quelque chose de mal. » Affirmer cela, c'est ignorer la succession des étapes et la maturation. « En passant d'un stade de développement à un autre, dit très justement M^{me} Stendler, l'enfant révisera bien des habitudes qui ont dominé en lui pendant un certain temps. L'enfant d'âge préscolaire qui dit « J'en ai pas » se débarrassera spontanément de façons de parler de ce genre quand il prendra les façons de parler de son groupe. En d'autres termes, quelques-uns des traits que nous voyons chez les enfants peuvent être attribués à un stade particulier de leur développement, et disparaîtront avec l'âge. » Là où l'habitude persiste et ne disparaît pas avec le développement, il s'agit bien souvent d'un arrêt ou d'un retard attribuable, dans bien des cas à des causes émotionnelles.

Voici une autre affirmation : « S'il se donnait un peu plus de peine », il ferait ceci ou cela. Mais qu'il suffise de vouloir pour pouvoir ne signifie pas autre chose que ceci qu'en voulant on peut davantage, mais à condition que déjà on puisse. Or, il est extrêmement difficile de juger avec exactitude de ce que peut un enfant. En outre, là aussi ce sont des obstacles émotionnels qui peuvent l'empêcher de faire ce plus grand effort qu'on lui demande. « Un élève peut, par exemple, être incapable d'apprendre à lire parce qu'on lui aura dit d'une façon un peu trop brutale que décidément la lecture ne lui réussit pas. » Enfin, l'enfant ou l'adolescent peuvent ne pas progresser dans une activité scolaire simplement parce que tout leur effort se porte à ce moment-là sur un domaine extra-scolaire.

On dit aussi : « S'il sait qu'on est content de lui », il ne travaillera plus. « Jean a fait d'excellentes compositions pendant le trimestre, mais sur son bulletin nous ne lui donnerons qu'un *bien*, pour qu'il désire au trimestre suivant obtenir un *très bien*. Un *très bien* pourrait l'empêcher de s'efforcer de faire mieux. » Mais, à la base de cette affirmation, comme de beaucoup d'autres affirmations pédagogiques, et c'est ce qui retarde tant les progrès de l'éducation, il y a une erreur psychologique. Peut-être vaudrait-il mieux, ou serait-il plus commode, qu'il en soit comme on l'affirme : Parents et éducateurs pourraient ainsi

doser et graduer habilement les éloges, de manière à obtenir de l'enfant un progrès régulier. Seulement, il n'en est pas ainsi. L'expérience montre que les petits enfants sont très sensibles aux éloges, et que les éloges les excitent au contraire à entreprendre une tâche plus difficile. Bien plus, cette attitude des parents et des éducateurs a l'inconvénient d'empêcher l'enfant de sentir qu'il peut, s'il le veut, « abaisser le niveau de ses aspirations ». Si l'enfant n'a pas cette impression, s'il est ainsi maintenu dans un état de tension artificiel, il tendra au contraire vers le moindre effort.

On dit encore : « *S'il s'amuse* », il ne s'instruira pas, parce que l'instruction est une activité pénible. Mais « nous avons trop tendance à croire que les enfants ne peuvent s'instruire (apprendre) que quand ils sont occupés, sous la direction du maître, à des tâches ennuyeuses ou difficiles ». Alors que nous pourrions nous réjouir de voir les enfants s'amuser, « il reste encore du puritain en la plupart d'entre nous, et nous avons assez fortement cette impression que les enfants ne doivent pas trop prendre de plaisir quand ils sont censés travailler ».

On dit encore : « *Il lui arrivera quelquefois d'échouer* », il faut donc qu'il fasse de bonne heure connaissance avec les difficultés et les échecs. Mais « le fait de rencontrer des échecs continuels ou des échecs dans un domaine jugé important donne-t-il à l'enfant une formation réelle? Une institutrice est-elle incitée à mieux faire parce que son inspecteur lui dit qu'elle est une maîtresse médiocre et inférieure à ses collègues? Une femme est-elle une meilleure ménagère parce que son mari lui fait continuellement remarquer que la maison est mal tenue, que ses chemises ne sont pas convenablement repassées, qu'elle dépense trop et qu'elle n'est pas d'ailleurs meilleure mère? La croissance apporte inévitablement de nombreux désappointements. Plutôt que d'imposer à tous les enfants les mêmes normes qui automatiquement entraîneront pour quelques-uns des échecs, l'éducateur qui tient à former des enfants vivant dans un état de sécurité¹ les aide à se fixer un but qu'ils puissent atteindre. Le fait d'avoir de nombreuses occasions de réussir forme chez l'enfant le sens du pouvoir : il sent qu'il peut agir et réaliser, qu'il est bon à quelque chose. Quand il sera ainsi sûr de lui, il saura mieux supporter les inévitables désappointements qu'il rencontrera dans la vie ».

R. C.

1. *Building secure children in our schools*, c'est le titre de l'article de M^{lle} C. Stendler qui veut montrer que beaucoup d'enfants sont préparés (*maladjusted*) à la vie, d'une façon quelquefois dangereuse pour eux-mêmes et pour la société, et souvent à cause de l'attitude des parents et des éducateurs qu'elle critique ici.

Les Mémoires d'un Marronnier

Avez-vous déjà remarqué que l'histoire d'un arbre est inscrite sur son écorce? Il n'est pas nécessaire d'être grand clerc pour déchiffrer ces hiéroglyphes, et c'est même un plaisir pour les enfants de se livrer à un tel exercice de lecture dès qu'ils sont en possession du code. Détachez, par exemple, du marronnier le plus proche un rameau d'une trentaine de centimètres de longueur, et examinez-le.

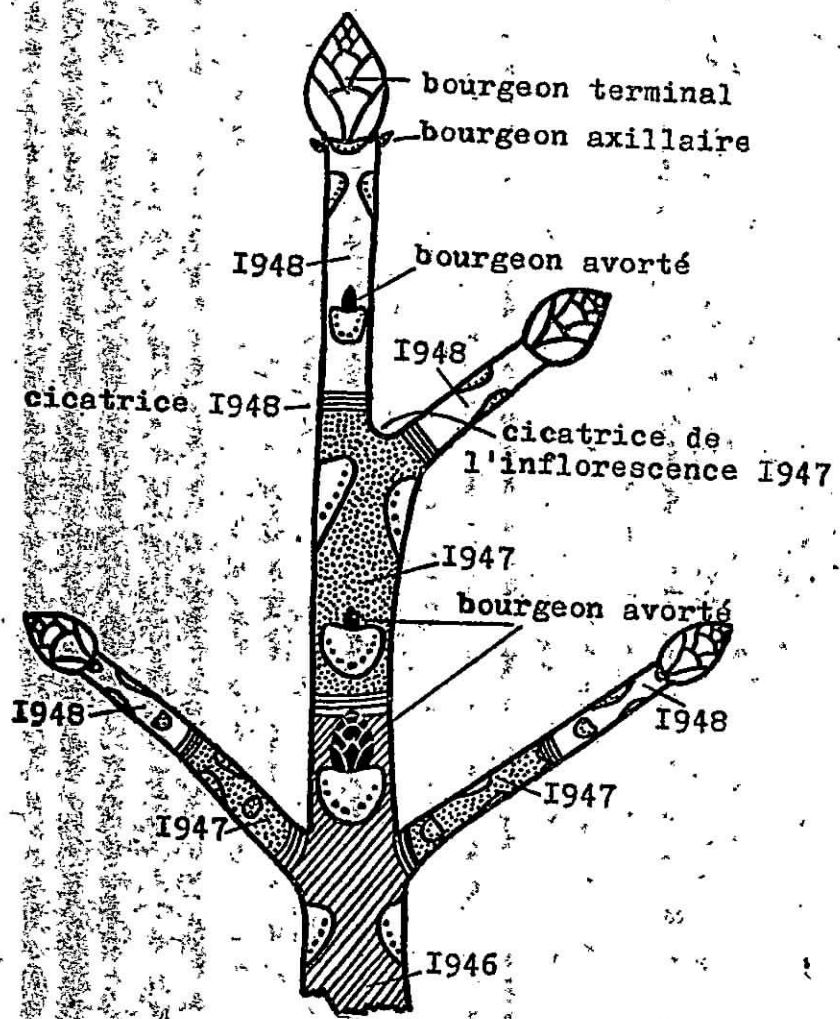
Les gros bourgeons de l'extrémité frappent immédiatement le regard par leur aspect luisant; de plus, ils poissent les doigts d'une matière visqueuse. Vus de près, ces bourgeons se révèlent constitués d'écailles brunes imbriquées et régulièrement opposées, qui alternent de 90° d'une paire à la suivante. Ces écailles sont des feuilles modifiées dont le rôle consiste à protéger des rigueurs de l'hiver le bourgeon proprement dit : il suffit, pour s'en rendre compte, de fendre au couteau ce paquet d'écailles brunes, selon la longueur : les enveloppes, verdâtres en leur milieu, forment une loge où repose un amas laineux sans forme définie, future grappe de fleurs ou futur rameau.

Cette pousse en puissance, enfermée dans sa collerette membraneuse, semble engoncée dans un col de forme bizarre qui est simplement l'ensemble des traces laissées sur la tige par les feuilles de la saison précédente. Ce sont des taches claires parsemées de points sombres, opposées deux à deux et alternant également de 90° avec la paire de cicatrices qui leur fait immédiatement suite. La plupart de ces taches, en forme de cœur, ne manquent pas d'élégance. Les points sombres, au nombre de 3 à 10, correspondent aux vaisseaux nourriciers de la feuille; s'ils sont un peu en relief, cela vient de leur consistance plus ligneuse : parfois, en effet, au moment où la queue de la feuille se détache, ces faisceaux, plus résistants, maintiennent quelque temps le pétiole sur la tige.

De minuscules bourgeons existent, au sommet de chaque cicatrice foliaire : ces bourgeons auraient pu venir des rameaux secondaires; toutefois, la très grosse majorité avorte, car leur développement est inhibé par les gros bourgeons situés au-dessus d'eux; mais que ces concurrents mieux placés viennent à disparaître, et les avortons, bénéficiant alors d'une excellente situation, deviennent à leur tour d'importants chefs de file.

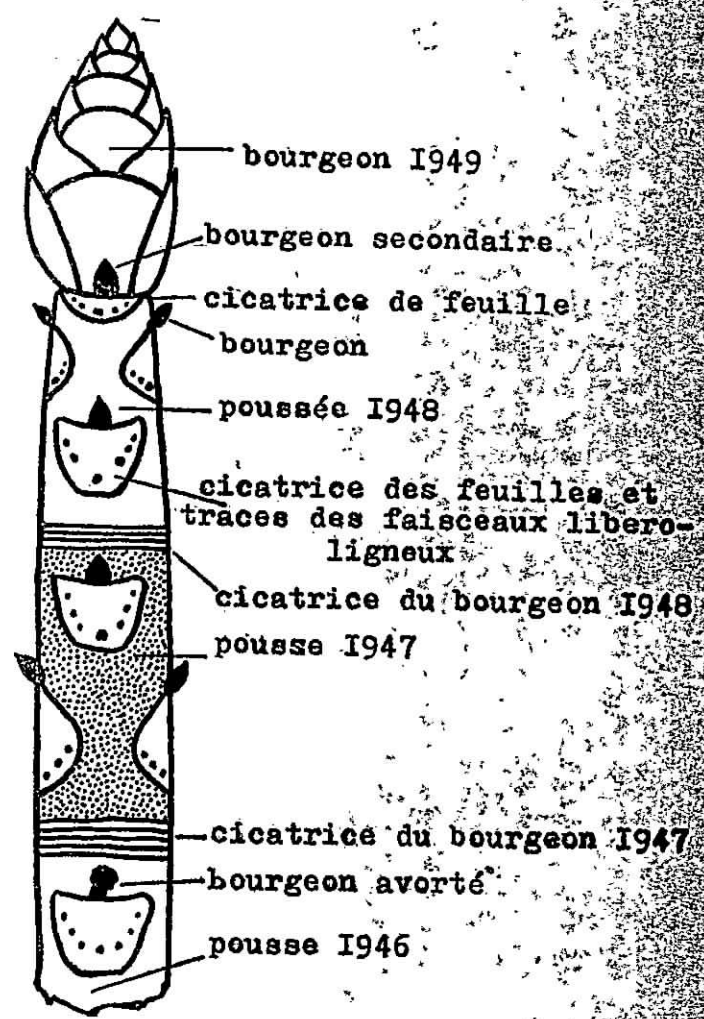
Quelques centimètres au-dessous du bourgeon principal, on voit un premier bracelet d'entailles circulaires dans l'écorce : c'est l'emplacement du précédent bourgeon terminal, dont les écailles sont tombées au dernier printemps.

Puis, au-dessous de ce bracelet, l'histoire recommence : on trouve de nouveau, et selon une disposition analogue, des traces de pétioles



des bourgeons et un second bracelet qui nous reporte deux ans en arriere. La succession se renouvelle de multiples fois : je viens ainsi de dénombrer plus de quinze printemps sur une brindille, mais il est vrai que ce rameau était mal situé sur sa branche, se développait avec peine et possédait ainsi une histoire très condensée.

A certains endroits, la branche bifurque : c'est souvent à cause d'une inflorescence, parce qu'une grappe de plus tient, chez le marronnier, la place d'un bourgeon de charpente, et ce serait la fin de l'histoire du rameau si des bourgeons auxiliaires n'assuraient pas alors la persistance de la ramure : on reconnaît cet incident à la cicatrice en cuvette que pincent deux brindilles divergentes.



Tout le long de la branche, des rameaux secondaires se sont plus au moins développés. Ils sont aussi faciles à dater que le rameau principal, si l'on part de leur bourgeon terminal : en effet, celui-ci est également précédé de cicatrices de pétioles, de bracelets annulaires, de ramilles ou de bourgeons avortés, jusqu'au niveau de l'insertion sur la branche principale.

Chacun sait que l'on peut évaluer l'âge d'un arbre en comptant les anneaux que présente une section du tronc. Rien n'est plus facile que de confronter ici les deux méthodes; vous pouvez rendre la coupe de votre rameau plus lisible encore en la menant très obliquement. Mais que pensez-vous des résultats?...

INFORMATIONS

La Presse nous apprend que la Confédération Nationale de la Famille Rurale, au cours d'un récent congrès, a émis le vœu que le contrôle médical soit mieux organisé dans les écoles de campagne. C'est un vœu fort légitime auquel nous nous associons volontiers. Nous ferons plus de réserves en ce qui concerne les vœux relatifs à l'éducation physique. Il est très juste, sans doute, de souhaiter « que le matériel scolaire (tables, éclairage) ne soit pas le premier agent de déformation physique ». Mais que, à la campagne, on se plaigne « que la formation physique donnée aux petits ruraux soit trop souvent insuffisante », et que la Confédération Nationale de la Famille Rurale souhaite « que les écoles soient dotées de terrains de jeux judicieusement équipés », voilà qui est pour le moins surprenant. Qu'après avoir commis la folie de construire au milieu des villes des écoles privées d'espace, on soit ensuite obligé de chercher à y annexer des terrains de jeux dont on s'est volontairement privé, cela est évidemment déplorable. Mais à la campagne! Outre les cours de récréation, n'y a-t-il donc plus de chemins, de sentiers, de bois, de landes, de ruisseaux, de tout ce qui permet, non pas l'éducation physique, mais la vie physique qui y est bien supérieure? Écoutons les réflexions si justes de G. Bachelard : « Quand l'enfant, au gymnase, dans la sciure, s'efforce au saut en longueur, il n'éprouve qu'une émulation. S'il est le premier dans cet exercice, il est le premier entre des hommes. Quel autre orgueil, quel orgueil surhumain de sauter l'obstacle naturel, de franchir d'un bond le ruisseau! On a beau être seul, on est le premier. On est le premier dans l'ordre de la nature. Et l'enfant, en un jeu sans fin, sous la saulée, va d'une prairie à l'autre, maître des deux mondes, bravant l'eau tumultueuse. Que d'images viennent prendre là leur origine naturelle! Que de rêveries viennent prendre là le goût de la puissance, le goût du triomphe, le goût du mépris pour ce que l'on surmonte. L'enfant qui saute par-dessus le ruisseau du grand pré sait rêver les aventures, il sait rêver la force, l'élan, il sait rêver l'audace. Il a vraiment chaussé les bottes de sept lieues. » (*L'eau et les rêves*).

Les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active organisent à Saint-Cloud, du 27 mars au 9 avril, un *stage de chant et de danse*. S'adresser aux C.E.M.E.A., 6, rue Anatole de la Forge, Paris (17^e).

M^{me} E. Hatinguais, Directrice du Centre International d'Études Pédagogiques, vient de créer sous le patronage de M. G. Monod, Directeur Général de l'Enseignement du Second Degré, et de M. Abraham, Directeur du Service des Relations Universitaires et Culturelles entre la France et l'Étranger, une Association dite « Association des Amis de Sèvres », qui a pour objet d'aider au rayonnement des idées pédagogiques discutées au cours des stages et de maintenir entre ses membres des rapports d'amitié et d'aide mutuelle. L'Association, qui a son siège à Sèvres, 1, rue Léon-Journault, se propose de publier régulièrement un bulletin, dont le premier numéro, qui vient de paraître, contient des chroniques sur l'activité du Centre.

Qu'est-ce que le B.U.S.?

Le Bureau Universitaire de Statistique et de Documentation Scolaires et Professionnelles (B.U.S.) est un organisme de documentation et d'information dépendant du Ministère de l'Éducation Nationale.

Créé pour répondre aux demandes de renseignements du public il met,

à la disposition de tous, une documentation complète et précise sur les divers établissements d'enseignement et sur les professions auxquelles ils préparent.

Les renseignements sont donnés oralement ou par écrit (joindre un timbre pour la réponse) par les Centres Régionaux du B.U.S. qui fonctionnent au siège de chaque Académie (à Paris : au B.U.I.C., 5, place Saint-Michel. DAN. 71-42 à 44).

VIE DU MOUVEMENT

Rectification.

Dans un numéro de « l'Éducateur » (1^{er} février 1949), M. Freinet accuse l'École Nouvelle Française catholique de l'avoir démarqué. Nous ne nous soucions pas de commencer une polémique, mais nous pensons devoir aux membres de notre mouvement de publier une rectification nécessaire. Ils savent bien, par la composition de notre Comité-Directeur, par tous les articles de notre revue depuis sa fondation, que l'E.N.F. n'est pas catholique, ni aucunement confessionnelle, mais purement technique, et que nous nous sommes toujours efforcés, avec succès, croyons-nous, de travailler d'une façon objective, en dehors de toute attitude religieuse ou politique. L'E.N.F. est vouée exclusivement à la cause de l'éducation nouvelle, sans aucune autre préoccupation. Quant à démarquer « l'Éducateur », nous ne comprenons pas ce que M. Freinet veut dire. Certes, nous ne prétendons pas avoir tout inventé. Nous savons et pensons que d'autres aussi auraient à rendre justice à tous ceux qui ont travaillé avant nous — depuis trois générations — et ceux qui travaillent en même temps que nous dans le même domaine, en particulier à notre respecté Président, M. Ferrière, aux Decroly, Claparède, aux maîtres de l'Institut Rousseau, pour ne citer que ceux-là, à qui tant de pédagogues sont redevables.

Nous leur rendons justice, nous utilisons leurs travaux, nous ne négligeons aucune occasion de reconnaître notre dette. Mais nous ne croyons pas avoir jamais fait un emprunt sans en avoir signalé la source. Encore moins a-t-on le droit de nous accuser d'avoir démarqué autrui. Nous espérons que M. Freinet voudra bien s'en convaincre. (N.D.L.R.).

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

- G. DRISCOLL : *Comment étudier le comportement des enfants*, trad. A. Gommès, Paris, les Editions du Scarabée, s. d.

Ce petit livre suppose un consentement de la part des éducateurs, un désir effectif de connaître le comportement de leurs élèves, une décision de s'arrêter de temps en temps de les instruire pour les regarder, de « consacrer quelques minutes chaque jour à étudier le comportement de l'enfant », au lieu de le diriger (p. 44). S'ils y consentent, s'ils veulent bien se laisser convaincre que c'est à cette condition seulement que leur activité enseignante ne jouera pas à vide, ils trouveront ici un guide excellent qui leur indiquera d'une façon précise dans quelles occasions et sur quels problèmes d'ordre général et particulier leur observation peut s'exercer. R. C.

- J. HEMMING : *Enseignez-leur à vivre* (Teach them to live), Londres, W. Heinemann, 1948.

Le souci se manifeste de plus en plus, chez les pédagogues, de chercher à apprécier le rendement des méthodes d'éducation nouvelle, non plus en termes de résultats scolaires, mais au point de vue de l'éducation générale. Ce que M^{me} Gardner¹ avait fait pour l'enseignement primaire, des éduca-

teurs américains, sous les auspices de la *New Education Fellowship* et de la *Progressive Education Association*, viennent de le faire pour l'enseignement secondaire. Le problème pédagogique mettait face à face les exigences des Universités, représentées par un examen d'entrée demandant surtout des connaissances formelles, et le désir d'un certain nombre de directeurs d'établissements secondaires qui voulaient introduire dans leurs maisons des méthodes d'éducation nouvelle. Une expérience qui dura huit ans (*the eight-year study*), de 1933 à 1940, eut donc d'abord pour objet de chercher si « le niveau des études exigé par les Universités américaines serait menacé au cas où seraient écartées les restrictions imposées aux établissements secondaires par l'examen d'entrée ». L'expérience se développant, après accord avec un certain nombre d'Universités, dans trente écoles, ces écoles devinrent des laboratoires pédagogiques, de telle sorte qu'elles furent peu à peu transformées en communautés scolaires préparant les élèves à leur futur rôle de citoyens d'une démocratie. On s'est donc efforcé de donner aux élèves une éducation qui développe chez eux de bonnes méthodes de pensée, de bonnes habitudes de travail, de bonnes habitudes sociales, un sens esthétique, l'ébauché d'une philosophie de la vie. Et plus qu'à l'enseignement proprement dit, on eût recours à une vie communautaire qui faisait le plus de place possible aux travaux de groupe, mais aussi qui mêlait étroitement les professeurs à la vie des élèves. En outre, cette vie multipliait les contacts entre les professeurs, de telle façon que chacun devenait beaucoup moins soucieux d'enseigner sa spécialité que de travailler, en collaboration avec ses collègues, à l'éducation des élèves. On lira, dans le livre vivant de M. Hemming, le récit de cette véritable aventure pédagogique, les essais, les échecs, les découvertes, les épreuves ingénieuses proposées aux élèves pour leur faire acquérir de bonnes habitudes de pensée, les résultats obtenus, la place tenue dans les Universités par les élèves soumis à cette expérience, la comparaison, entièrement favorable, avec les étudiants provenant d'autres lycées. *L'étude de huit ans* marque une date dans l'histoire de l'éducation nouvelle.

● J. E. SEGERS : *La psychologie de l'enfant normal et anormal d'après le Docteur Decroly*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1948.

Le Professeur H. Wallon dit joliment, dans une courte et substantielle préface, que « se portant ombre à soi-même, Decroly éducateur a éclipsé Decroly pédagogue ». Et il est bien vrai que le nom de Decroly évoque aussitôt dans l'esprit de ceux qui l'entendent les jeux éducatifs, la lecture globale, les centres d'intérêt, les quatre besoins primordiaux, les trois fonctions d'observation-association-expression, et que trop d'éducateurs méconnaissent ou même ignorent totalement le prodigieux travail psychologique qui, au cours de plus de vingt-cinq ans de labeur, a permis ces réalisations pédagogiques et justifié ce qu'on a appelé, d'une façon générale, la méthode Decroly. Par cet important ouvrage, un des élèves du maître, M. Segers, comble cette lacune. D'abord en rendant à Decroly l'hommage qui lui est dû, en tant que précurseur dans tant de domaines, en signalant par exemple qu'il a été l'un des premiers à utiliser le cinéma pour l'observation des petits enfants. M. Segers a, en outre, entrepris de dépouiller les innombrables articles psychologiques de son maître, et de les classer sous les rubriques les plus importantes : étude du caractère, évolution du langage, psychologie du dessin, mesure de l'intelligence, etc... Il rend ainsi un grand service aux étudiants, qui éprouvent beaucoup de difficultés à retrouver

1. Voir *l'Ecole Nouvelle Française*, déc. 1948, janv. 1949.

des travaux éparpillés dans tant de revues peu accessibles, et à tous ses lecteurs en leur faisant connaître une œuvre qui, sur bien des points, garde encore une très grande valeur, confirmée par les recherches d'autres psychologues. R. C.

● G. PALMADE : *La Psychotechnique*. Collection « Que sais-je? ». Paris, les Presses Universitaires de France, 1948.

La tâche était difficile de résumer en un petit volume d'information un aussi vaste sujet. M. Palmade y est parvenu, d'abord en le restreignant au problème de « l'adaptation de l'homme au travail », et en ne consacrant à la fin de son livre, que quelques pages au plus vaste problème de la psychotechnique; ensuite, en disant ce qu'il voulait dire avec le plus de clarté et de concision possible. Il étudie successivement les méthodes qui permettent de mesurer les aptitudes d'un ouvrier pour son métier, son comportement à l'intérieur de ce métier, sa conduite (qui dépasse le comportement en ce qu'elle tient compte de la personnalité tout entière de l'individu). L'exposé est méthodique et contient une riche et exacte information. R. C.

● P. ROSSELLO : *Peut-on faire de l'école active si le maître n'est pas un homme d'action ?* Cahiers de Pédagogie expérimentale et de Psychologie de l'enfant, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, s. d.

Ce n'est qu'une brochure de dix pages, mais riche de pensée. L'école d'autrefois formait des intellectuels, parce que sa clientèle était à peu près uniquement composée d'intellectuels. Aujourd'hui, « le type intellectuel n'est représenté dans nos classes que par une minorité ». L'intellectualisme tend à reculer pour céder la place à « une conception du monde beaucoup plus pragmatique. Les méthodes actives doivent permettre l'action et préparer à l'action. Ce n'est pas vers l'acquisition de connaissances que dorénavant l'école va tendre, mais vers l'acquisition d'expériences ». Et si l'on veut que le maître soit pour ses élèves un modèle, il ne peut donc plus se contenter d'être un distributeur de savoir. Il faut qu'il ait d'autres qualités et une activité différente. R. C.

● Ch. BRUNOLD : *Esquisse d'une pédagogie de la redécouverte dans l'enseignement scientifique*. Paris, Masson et C^{ie}, 1948.

M. Brunold ne présente sans doute son ouvrage que comme une esquisse pour essayer de constituer des humanités scientifiques, en opposant à « la science-bilan, ou science faite, la science qui se fait » par la place qu'il juge nécessaire de donner à la fois à l'histoire des sciences et à l'activité de l'élève, à la redécouverte des faits et des lois scientifiques, à l'heuristique, comme disait autrefois la pédagogie allemande. Mais si l'ouvrage ne se présente d'abord que comme une esquisse, au fur et à mesure qu'on lit les chapitres consacrés à l'enseignement des mathématiques, de la physique, de la chimie, on constate qu'il y a là les principes d'une méthode féconde qui dépassent largement la modestie du titre. La méthode exposée ici fait sans cesse appel à l'activité et à l'initiative de l'élève, et a l'avantage de rétablir des liens nécessaires entre des disciplines qui sont toujours maintenues isolées les unes des autres, et de donner des habitudes de travail « bien plus précieuses que l'acquisition des faits ». R. C.

● D'Iscult à Violaine. Editions du Feu Nouveau, Paris.

Cette séquence d'articles de valeur, où figurent entre autres Roger Fons, Paul Donceur, Jacques Madaule..., constitue une étude très intéressante.

sante du sentiment amoureux dans la littérature française. D'Iseult à Violaine, en passant par la Princesse de Clèves, M^{me} Bovary, la Porte Etroite, etc., le lecteur est entraîné, par de savantes gradations, jusqu'aux plus profondes complexités, erreurs, perversions de l'amour, afin de n'en garder, après soustractions successives, que la solide substance et la beauté.

C. V.

- WEST LATHROP : *Le Prisonnier de la Rivière Noire*, traduit par Th. GOVY, illustré. Ed. du Seuil, Paris.

C'est une histoire de Peaux-Rouges... et c'est beaucoup plus. Passionnante, inquiétante, mais surtout riche d'enseignements de toutes sortes. Elle fait connaître la vie et les ressources que la grande nature offre à ceux qui la connaissent et l'aiment. Elle est éminemment éducative en ce qu'elle donne une grande leçon de bonté, de compréhension entre races, et non pas seulement cette espèce de générosité et de bravoure un peu stériles. Notons enfin le mérite remarquable de ce roman d'aventures, dont chaque page — même celles de description — est si intéressante qu'on n'a jamais la tentation de passer outre pour aller plus vite et voir « comment ça finit ».

C. V.

LIVRES RECUS

J. J. DESSOULAVY : *Topo, Eléments de cartographie suisse*. Coll. « Cahiers d'enseignement pratique », Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1948. — A. FAUVILLE : *Eléments de psychologie de l'enfant et de l'adolescent*. Nauwelaert, Louvain, 1948. — M. D'ALENÇON : *Le Corsaire de Honfleur*. Paris, Ed. « A l'Enfant Poète », 1948. — P. CHAPONNIERE : *Le petit ours de pain d'épice*. Coll. « Les Heures enchantées », Paris, Ed. Bourrelier, 1948. — J. PARY : *L'Amour des camarades*. Coll. « Tentatives Pédagogiques », Paris et Lille, V. Michon, 1948. — R. BRICHET : *L'obligation scolaire - La Caisse des Ecoles - Les Constructions scolaires*. Paris, « La vie communale et départementale », s. d. — Ad. FERRIERE : *L'Ecole Active à travers l'Europe*. Coll. « Tentatives Pédagogiques », Paris et Lille, V. Michon, 1948. — S. R. SLAVSON : *The practice of group therapy*. New-York, International Universities Press, 1947. — K. C. GARRISON : *The Psychology of Adolescence*. New-York, Prentice Hall, 1947. — R. CLOZIER : *Nos demeures*. Coll. « La joie de connaître », Paris, Ed. Bourrelier, 1948. — R. GAL : *Histoire de l'éducation*. Coll. « Que sais-je? », Paris, Presses Universitaires de France, 1948. — W. WOLFF : *The Personality of the Preschool child*. New-York, Grune & Stratton, 1947. — D. BURLINGHAM et A. FREUD : *Enfants sans famille*. Nouvelle Encyclopédie Pédagogique, Paris, Les Presses Universitaires de France, 1949. — J. PIAGET, B. INHELDER et A. SZEMINSKA : *La Géométrie spontanée de l'enfant*. Paris, Les Presses Universitaires de France, 1948.

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

ECOLE NORMALE SOCIALE DE L'EST

20, Rue Rari

FICHES DE DECOUVERTES

SERIE " B "

Pour entraîner vos élèves à une recherche personnelle et active, l'École Nouvelle Française vous propose ses fiches de découvertes. Elles apprennent à observer, à recueillir des documents, à les élaborer, tout en laissant large place à l'initiative. Pour maîtres et élèves, elles sont un moyen facile et pratique de s'initier aux méthodes actives.

La Mer
La Forêt

Le Village
La Ferme

La série des 32 fiches se vend
globalement sous couverture
Franco : 80 fr.

Voici un livre qui remplacera avantageusement les ennuyeux devoirs de vacances. Bêtes, plantes, monuments, étoiles; il apprend à découvrir tout cela. Les enfants y trouvent toutes indications utiles, mais on leur laisse la joie de la trouvaille.
Beau cadeau de vacances pour 9 à 14 ans!

Anne Jacques et Renée Chédeville

EN VACANCES

PETIT GUIDE DES VACANCES ACTIVES

Une brochure agréablement illustrée,
entièrement en deux couleurs. Prix : 25 fr.