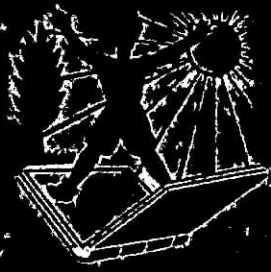


LABORATOIRE  
SCIENTIFIQUE

SCIENCE  
525



# L'école nouvelle *française*

- S. Roller. *L'image en géographie.*  
R. Dottrens. *A propos d'Écriture Script.*  
Striftou-Kriaras. *Les enfants uniques.*  
M.-L. Goniche. *Une expérience d'éducation nouvelle en Angleterre.*  
E. S. *Une classe de latin.*  
P. de Lallemand. *Par où commencer ? (Suite.)*  
*Textes et poèmes d'enfants.*  
R. Cousinet. *Règles pratiques pour appliquer la méthode Cousinet.*  
Ch. Martin. *L'étude du milieu. Germination.*

INFORMATIONS. BIBLIOGRAPHIE  
VIE DU MOUVEMENT. REVUE DES REVUES

# L'école nouvelle française

Mouvement agréé par le Groupe Français d'Éducation Nouvelle.

Président d'honneur : ADOLPHE FERRIÈRE

Comité Directeur :

D<sup>r</sup> ANDRÉ BERGE ■ M<sup>lle</sup> CARROI ■ M<sup>lle</sup> R. CHÉDEVILLE ■ PIERRE DEFFONTAINES ■

M<sup>me</sup> DREYFUS-SÉE ■ D<sup>r</sup> DUBLINEAU ■ HENRI VAN ETTEN ■ M<sup>me</sup> GUÉRITTE ■

M<sup>lle</sup> LARY ■ M<sup>me</sup> 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.

École Nouvelle Française, 27, rue Jacob, Paris (6<sup>e</sup>). C. C. P. Paris 5255-74.

Membres adhérents : 200 fr. par an.

— bienfaiteurs : 300 fr. par an.

Belgique.

Coopérative du livre, 44, L. du Marais, Bruxelles, C. C. P. 7528-15.

Membres adhérents : 100 fr. belges.

— bienfaiteurs : 150 fr. belges.

Suisse.

Camille Joz-Roland, 1, rue Ami-Lullin, Genève.

pour E. N. F. C. c. p. n<sup>o</sup> 1-9181

Membres adhérents : 5 fr. suisses.

— bienfaiteurs : 8 fr. suisses.

Tout demandé de changement d'adresse doit être accompagné de la somme de 7 fr. en timbres-poste et toute lettre demandant réponse, d'un timbre.

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

27, Rue Jacob, Paris (VI<sup>e</sup>) Danton 84-60 et 61.

## L'IMAGE EN GÉOGRAPHIE

### Rôle de l'enseignement individualisé

L'ENSEIGNEMENT de la géographie, comme chacun en convient aujourd'hui, ne se limite pas à la connaissance de la carte et à la mémorisation d'une certaine nomenclature. La géographie, telle que nous l'enseignons à l'école, vise à faire connaître un pays, non pas de manière exhaustive, mais d'une manière vivante, nous dirions volontiers parlante. L'enfant doit prendre contact avec le pays dont nous parlons et s'en faire peu à peu une image colorée, aimable, et utile aussi, en ce sens que les informations que nous communiquons à nos élèves doivent leur permettre de se sentir un peu « chez eux », s'il leur arrive de se rendre une fois dans les contrées étrangères que nous avons précisément pour tâche de leur rendre familières.

Ainsi la géographie ne sera pas seulement physique ou politique, elle sera surtout humaine. A cet égard, les meilleurs ouvrages nous sont venus de France, ceux de Jean Brunhes, particulièrement. Nous avons dès lors besoin, pour enseigner la géographie, de renseignements d'ordre géographique, météorologique, économique, historique, artistique (chants populaires, folklore), littéraire et photographique. Arrêtons-nous aux deux derniers. Les documents littéraires et les photographiques. Ce sont souvent les plus faciles à trouver et les premiers auxquels on fera appel. Chacun de nous, lorsqu'il prépare un voyage, consulte des ouvrages qui contiennent des textes — le plus souvent littéraires — et des illustrations, photos ou dessins. Le texte littéraire nous donne d'un pays une image impressionnante, pas toujours objective, peut-être, mais riche en émotion et bien propre à nous faire pénétrer dans « l'âme » d'une contrée.

Pensons aux croquis de Normandie de Guy de Maupassant. Les enfants si ces textes sont bien choisis, sont sensibles aux informations qu'ils leur peuvent communiquer et parviennent ainsi à se pénétrer du caractère singulier d'une contrée.

Viennent enfin les documents photographiques. Ils sont actuellement très abondants et le plus souvent fort bons : cartes postales, prospectus d'agences de tourisme, magazines de toutes sortes. L'*Illustration*, en particulier, nous a fourni, à nous autres Suisses, des visions de France qui n'ont pas peu contribué à nous rendre ce pays éminemment désirable. Nous pensons aux remarquables numéros spéciaux : l'Alsace, la Normandie et d'autres encore, sans parler des livraisons hebdomadaires toujours soignées.

La photographie est donc, pour l'enseignement de la géographie, un document de première valeur. Mais pour qu'elle ait toute sa vertu didactique, il faut d'abord qu'elle soit bien choisie (la qualité l'emportera toujours sur la quantité) et ensuite qu'elle soit regardée, par l'enfant, avec une attention doublée de réflexion. En effet, si aujourd'hui l'image est reine, n'oublions pas qu'elle flatte trop souvent notre paresse: on préfère le rapide coup d'œil jeté sur les illustrations d'un journal à la lecture de l'article de fond. Si donc l'école fait une place toujours plus grande à l'image elle ne doit pas, ce faisant, rendre l'élève passif. L'effort seul grandit et l'image que nous présenterons à nos élèves doit être pour eux l'occasion d'un travail, agréable sans doute, mais travail tout de même, et fructueux par conséquent.

Comment donc utiliser le document photographique ?

La présentation aux enfants se fera de manière d'abord collective. Un appareil de projection de vues par épiscopie rendra ici de précieux services. Ces appareils qui permettent en général la diascopie aussi (diapositifs) sont fort coûteux (plusieurs centaines de francs suisses) et toutes les écoles sont loin d'en être dotées. On peut cependant en construire soi-même avec des moyens de fortune; ils rendront les mêmes services que les premiers. C'est donc dans la salle d'école obscure que se fait la première présentation des documents. Ceux-ci seront peu nombreux et caractéristiques. Le maître, pour chacun d'eux, engage un entretien familier entre lui et les élèves, montrant et surtout faisant observer et suscitant la réflexion.

Voici, par exemple, une photo de Genève prise du Salève.

Reconnaissons le cadre général: le Jura dans le fond, ses sommets et ses cols; plus bas, les coteaux du pays de Genève; au centre, la ville sur les deux rives du fleuve; l'Arve et sa jonction avec le Rhône; les quartiers de la ville; le quartier qu'habitent les enfants; la plaine de Plainpalais qui leur est familière.

D'où cette photo a-t-elle été prise? A quelle heure? (on remarque l'éclairage des façades des maisons) Où est le Nord? A quelle saison est-on? (probablement en été, car il n'y a plus trace de neige sur le Jura). Mais à quel moment de l'été? Cherchez! Il y a sur cette photo quelque chose qui vous permettra de dire, avec une relative exactitude, la date où elle a été prise.

Recherche attentive de trente paires d'yeux. Le maître aide un peu et on finit par découvrir, sur la plaine de Plainpalais, une masse blanche, insolite: c'est la tente du cirque Knie qui prend ses quartiers, chez nous, chaque année, la semaine de la rentrée des classes, au début de septembre. Encore quelques questions (et elles peuvent se multiplier à l'infini) et l'on passera au document suivant.

Si l'on n'a pas d'épiscopie, on pourra fort bien grouper les élèves autour de soi et leur montrer les documents tels quels. Mais cela n'est possible qu'avec des classes peu nombreuses.

Un autre moyen de présenter les documents photographiques — et qui pourra faire suite à la séance en chambre noire — consiste à coller les photos sur carton (fiches de format normal A 5, 148 x 210 millimètres) en serrant l'image de numéros tracés à l'encre de Chine et placés aux endroits importants. Une carte annexe (format A 6, 148 x 105, carte postale) ou plus petite encore (format A 7, 105 x 74) contiendra la légende explicative.

Ainsi, pour l'image que nous évoquons tout à l'heure, nous pourrions avoir la légende suivante:

1. La chaîne du Jura.
2. Le col de la Faucille.
3. Le Crêt de la Neige.
4. La Dôle.
5. Le coteau de Pregny.
6. Le palais de la S. D. N.
7. La gare de Cornavin.
8. La rade.
9. La jetée des Eaux-Vivés.
10. La cathédrale.
11. La plaine de Plainpalais.
12. Le palais des Expositions.

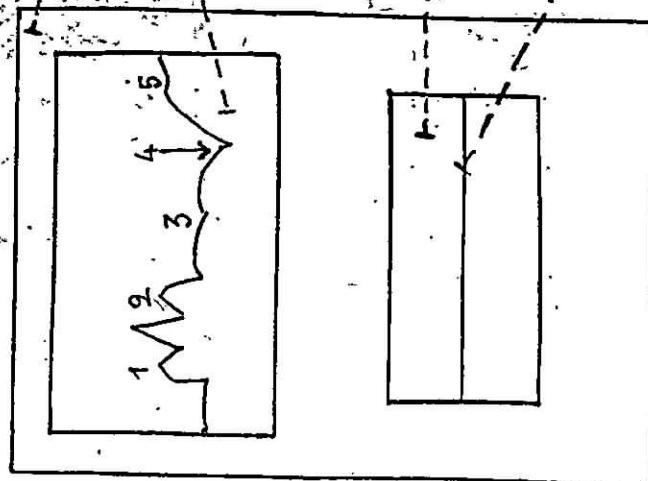
Cette nomenclature pourrait aussi s'accompagner de quelques-unes des questions posées dans la leçon collective.

Quels ponts voyons-nous sur l'Arve?

Où est le Nord? Observe pour cela les tours de la cathédrale: (Nous avons la tour du Nord et celle du Midi.)

A quelle heure la photo a-t-elle été prise? et de quel endroit? Comment ferais-tu pour rejoinde le photographe, quels tramis prendrais-tu, quels chemins?

Cette carte-légende est distincte de la carte-document qui elle ne porte aucun nom. Un cordon élastique, fixé dans la seconde de ces fiches, permet de lui joindre la première et de l'en séparer aussi.



On distribue les documents ainsi préparés aux enfants, un par élève si on en a un nombre suffisant, ou un pour deux élèves. Les enfants lisent la légende, observent la photo, tentent de répondre aux questions (ici un intéressant travail en équipe peut être institué), puis, à un signal, le document passe en d'autres mains. Au bout d'un temps plus ou moins long, de rotation, les documents ont passé entre toutes les mains et ainsi se sera faite une nouvelle imprégnation des esprits et des mémoires.

Une autre fois, des jeux-concours pourront être organisés : les enfants recevront les photos seules tandis que les légendes demeureront sur la table du maître ou dans un sac. Jean est appelé, il tire une carte et lit à haute voix les indications qu'elle porte. L'élève qui a l'image correspondant à la légende se lève, prend la carte que Jean vient de lire puis, à son tour, tire une nouvelle carte et lit. Ce jeu pourra être répété plusieurs fois. On fera aussi l'inverse, on tirera les photos et il faudra, d'après elle, trouver la légende correspondante.

Enfin, et tout naturellement, on en arrivera au travail individualisé. Les fiches-légendes seront alors remplacées par de simples questions auxquelles l'enfant devra répondre par écrit. Ainsi, pour l'exemple proposé plus haut, nous pourrions avoir :

Indique un nom pour chacun des endroits désignés par un numéro. Réponds aux questions suivantes.

Ces fiches peuvent être développées à l'infini et entraîner l'enfant ou une équipe à des recherches nombreuses et approfondies dans des ouvrages de références — à commencer par le manuel-atlas et le livre de lecture (le nôtre contient quelques textes de géographie) — que l'enfant trouvera dans la bibliothèque de classe. Nous pensons qu'il serait vain de donner plus de développement à cet exposé. Nous avons montré ce que nous avons fait avec des 9-10 ans pour la géographie locale. L'esprit inventif des maîtres saura, en l'enrichissant, transposer ce procédé aux autres études géographiques.

S. ROLLER.

## A propos d'écriture script.

Pour nos lecteurs qui ne les connaîtraient pas; nous reproduisons ici les caractères de l'alphabet script d'après la brochure de M. Poignon, *L'écriture script* éditée chez Bourrelier, 55, rue St-Placide.

## ALPHABET SCRIPT

a b c d e f g  
h i j k l m n  
o p q r s t u  
v w x y z

*Nos lecteurs n'ont sans doute pas oublié la valeur que La Nouvelle Éducation attribuait à l'écriture script, et la propagande si énergique que fit pendant les années Mme Guéritte en faveur de cette méthode. Elle la considérait à juste titre comme la seule rationnelle, et c'est grâce assurément à ses efforts que, si longtemps proscrite, l'écriture script est aujourd'hui officiellement autorisée dans les écoles primaires. Nous sommes donc heureux de publier aujourd'hui, sur ce sujet, un article de l'éducateur qui, en Suisse, en a été un des plus fervents propagandistes.*

LE PROBLÈME de l'enseignement de l'écriture et celui de l'écriture script, en particulier, qui ont déjà fait couler beaucoup d'encre, méritent d'être considérés sous un angle moins utilitaire qu'on ne le fait communément. Il en est de cette discipline fondamentale de l'école comme de toutes les autres : on a trop tendance à l'envisager sous l'aspect des nécessités journalières de l'enseignement et des résultats que l'on veut obtenir sans prendre, suffisamment, la peine de réfléchir à son importance dans le cadre général des problèmes de l'éducation.

Si la transformation radicale de l'enseignement de l'écriture opérée depuis quinze ans dans les écoles officielles du canton de Genève a si brillamment réussi, c'est, sans aucun doute, que les auteurs de cette réforme se sont donné pour tâche d'appliquer à l'enseignement de l'écriture les principes généraux de la pédagogie fonctionnelle en tenant compte, à la limite du possible, des données de la psychologie de l'enfant.

Pour pouvoir enseigner, il faut d'abord avoir une conviction étayée sur des faits. De ce point de vue, — je ne saurais trop le souligner, — le problème de l'enseignement de l'écriture n'est pas, comme on le croit trop souvent, un problème de caractères ou de signes : script ou anglaise, écriture liée ou écriture non liée. Il est de préciser le but que l'on veut atteindre, les raisons pour lesquelles on l'a fixé, avant de se préoccuper du choix des moyens les meilleurs permettant d'y aboutir.

Les réflexions qui suivent n'apporteront donc pas au lecteur une série de trucs pédagogiques, car le point de vue utilitaire ne sera abordé qu'en dernier lieu.

Il est peu de disciplines de l'enseignement primaire dans lesquelles aussi bien que dans l'écriture s'opposent les conceptions antagonistes qui partagent en deux groupes nettement séparés les éducateurs. Dans le premier, quel que soit leur âge, et quoi qu'ils en disent, se rassemblent tous ceux pour qui l'éducation correspond à la célèbre définition qu'en a donné Durkheim :

*Toute éducation consiste dans un effort continu pour IMPOSER à l'enfant des manières de voir, de sentir et d'agir auxquelles il ne serait pas spontanément arrivé.*

Ceux-là sont les traditionalistes, les conservateurs et, pour employer un mot bien gros, mais qui tout de même précise nettement leur position, les totalitaires. Quelle que soit la douceur qu'ils emploient, ils asservissent les enfants à leurs idées et à leurs conceptions comme si la vie n'évoluait pas et n'apportait pas chaque jour des problèmes nouveaux, des techniques nouvelles, réclamant une adaptation nécessaire.

Le second groupe dans lequel sont loin de se rencontrer toutes les jeunes classes d'instituteurs, et dans lequel ont pris place tant et tant de maîtres arrivés à la fin de leur carrière, est constitué par tous ceux qui sont convaincus qu'éduquer c'est donner aux enfants la possibilité d'accomplir leur destinée propre, c'est mettre à leur disposition les moyens et les techniques des générations qui les ont précédés pour leur permettre de se préparer à la vie qui sera la leur dans le monde de demain que nous ne pouvons qu'entrevoir.

Tout éducateur qui n'a pas réfléchi suffisamment à sa propre position face aux responsabilités qui lui incombent ne saurait faire œuvre utile. C'est lorsque lui-même, suivant les réflexions de son intelligence et ses tendances profondes, aura opté pour l'une ou l'autre des positions de conformisme ou de respect de l'avenir qu'il pourra faire œuvre utile. Il va sans dire que, quelle que soit cette position, l'œuvre peut être positive : lorsqu'on est sincère avec soi-même, on détient toujours une parcelle de la vérité. Les plus malheureux et les plus coupables sont ceux qui n'ont pas d'opinion et qui se trouvent dans cette situation lamentable de devoir éduquer les autres alors qu'ils ont oublié de s'éduquer eux-mêmes.

Avec tous les partisans de l'éducation fonctionnelle et de l'école nouvelle, j'appartiens au groupe de ceux pour qui l'éducation ne consiste pas seulement à intégrer l'enfant dans le milieu social existant, mais bien au contraire, à lui donner les moyens d'apporter à la communauté, dans laquelle il déroulera son existence, des forces nouvelles, des idées nouvelles, qui lui permettront de se transformer et de s'améliorer. Pour nous l'éducation est une libération.

Je disais, plus haut, que l'écriture est une des disciplines qui permet le mieux d'opposer ces deux catégories d'éducateurs. Jusqu'ici la position de contrainte a prévalu partout. En apprenant aux enfants à écrire, en exigeant que, dès l'âge de cinq ans, ils tracent immédiatement les caractères compliqués et évolués des adultes, on s'acharne à une tâche impossible. On prétend maintenir, sans y réussir, du reste, un type d'écriture créé il y a deux cents ans, imposé avec tous les moyens de coercition que possède l'école et que pas un seul enfant et pas un seul maître ne sont capables de tracer correctement lorsqu'ils écrivent naturellement et que personne n'a pu conserver pour son propre usage.

Parler de la décadence de l'écriture, et accuser l'école d'insuffisance en ce domaine, c'est simplifier bien fausement une question complexe. Si dans les écoles, on a maintenu l'enseignement de l'écriture cursive traditionnelle, c'est que ceux qui enseignent ont oublié de continuer à s'instruire et à acquiescir les ressources et les connaissances que la science psychologique met à leur disposition. Cette première erreur les a rendus impuissants pour lutter contre la pression extérieure, contre ce conservatisme ridicule des parents qui veulent que leurs enfants soient enseignés comme ils l'ont été eux-mêmes, et qui

prévalent maintenant dans le seul domaine de l'école une stagnation insupportable, alors que, partout ailleurs et dans tous les domaines, tout évolue et que tous profitent, en général, de cette évolution.

Notre connaissance, aujourd'hui, des raisons profondes pour lesquelles il est impossible de maintenir l'enseignement traditionnel de l'écriture cursive. Tant du point de vue psychologique que du point de vue esthétique, la preuve a été fournie surabondamment des erreurs que l'on continue à commettre. L'écriture dite anglaise correspond à un stade de l'évolution artistique qui est dépassé aujourd'hui. Puis, la psychologie nous a prouvé qu'à l'âge où il apprend à écrire, l'enfant n'a pas les moyens mentaux suffisants pour percevoir et distinguer les formes compliquées de cette écriture. L'anatomie et la physiologie nous ont enseigné à leur tour — et cela on aurait pu le savoir depuis bien longtemps — que la main de l'enfant est impuissante à posséder la souplesse nécessaire au tracé d'une écriture avec pleins et déliés. Des volumes ont été écrits sur cette question, et ce n'est pas en quelques lignes qu'il est possible de les aborder.

Pourquoi en est-on venu, dans nombre de pays, à commencer l'enseignement de l'écriture par ce type de caractères qu'on appelle le script ? Pour des raisons bien diverses que je ne fais qu'énumérer :

1. Ce sont des caractères de forme simple : cercles, et droites dont la perception et la reproduction, par le jeune enfant, sont faciles.

2. Chaque signe est tracé pour lui-même et lorsque l'enfant en a acquis le tracé, cette acquisition est définitive, alors qu'avec l'écriture liée on oblige l'enfant à apprendre le tracé des lettres séparées qu'il lui faut, ensuite, déformer pour les lier les unes aux autres. Il est tout de même curieux, depuis le temps qu'on enseigne à écrire, que personne ne s'en soit avisé ! Essayez, lecteur, de tracer en belle calligraphie un o et un s et, dessous, écrivez le mot os. Je vous laisse à vos réflexions, quand vous constaterez l'impossibilité où vous êtes de souder ces deux lettres sans faire subir à l'une ou à l'autre la déformation permettant de les joindre. Mais, je le répète, la question des caractères est une question secondaire.

3. Les caractères script ne sont donnés qu'à titre de schémas. Ils permettent la lente acquisition d'une écriture personnelle, qui s'affermir au cours de la croissance et de la scolarité. C'en est fini de l'apprentissage d'une écriture « scolaire » à laquelle succède l'écriture que chacun se donne parce que l'écriture est un moyen d'expression.

Les nouvelles méthodes d'enseignement de l'écriture ont apporté une autre amélioration considérable en supprimant l'emploi de la plume pointue. Dans les écoles de Genève, celui-ci est interdit. La plume pointue, qui permet les pleins et les déliés de la calligraphie, est un instrument perfectionné qu'utilisent certains adultes dans leur profession, en particulier les maîtres d'école. Elle reste, pour la majorité des scribes, un outil trop délicat et fort mal employé. L'introduction des plumes émoussées (à l'exception des plumes genre Redis) permet à chacun de tenir sa plume d'après les possibilités de sa main. Nous ne sommes pas tous fabriqués de la même manière. La façon dont notre main est constituée, la longueur, l'épaisseur des doigts, leur mobilité permet ou ne permet pas telle tenue de plume. Chacun choisit celle qui lui convient et qui est normale pour lui. Une telle liberté est rendue pos-

sible par l'emploi des plumes mousses ; elle est exclue avec les plumes pointues ou les plumes à disque, qui obligent à tenir le porte-plume d'une certaine manière et dans une certaine direction. Cette amélioration — tenue libre du porte-plume — est infiniment plus importante que celle qui résulte du choix des caractères. Aucun enfant, aucun adulte ne pourra jamais écrire convenablement, tant qu'il n'aura pas trouvé pour accomplir cet acte un instrument lui convenant et qu'il tiendra comme lui seul peut le tenir. Il y a encore des gens qui s'insurgent contre cette liberté de la tenue de la plume. C'est là que se montre d'une manière caractéristique l'attitude de contrainte dont je parlais au début. Or il est avéré que la plupart des adultes ne tiennent pas leur porte-plume comme on le leur a appris à l'école, et le nombre des maîtres est bien restreint qui observent eux-mêmes, dans leur écriture libre, les prescriptions qu'ils imposent à leurs élèves pendant les leçons d'écriture.

Pourquoi tarderait-on plus longtemps à donner à chaque enfant un instrument lui convenant, alors que seraient dénoncés à la vindicte publique les parents ridicules qui imposeraient à leurs enfants le port de souliers dans lesquels leurs pieds ne pourraient entrer ou, au contraire, d'une pointure trop grande ne leur convenant pas.

Pour résumer ces réflexions générales, voici quelques thèses extrêmement simples auxquelles le lecteur voudra bien réfléchir.

1. Le but de l'enseignement de l'écriture est d'obtenir de tous les élèves une écriture lisible et courante, aussi belle que possible, et des travaux présentés avec goût.

2. L'enseignement de l'écriture doit tenir compte du développement physique et intellectuel des élèves. Il doit être progressif et fondé sur les données de la psychologie de l'enfant.

a) Du début à la fin de la scolarité, cet enseignement doit tenir compte des capacités physiques et mentales des écoliers et des différences individuelles.

b) Le premier enseignement doit utiliser des formes simples et être donné par la méthode globale, le syncrétisme dominant la vie mentale de l'enfant à l'âge où il apprend à écrire. Il est en étroite liaison avec l'enseignement du dessin, de la lecture et du langage.

c) L'enseignement de la calligraphie est du ressort des écoles spéciales. L'école primaire développe l'écriture naturelle de chaque élève et améliore celle-ci autant que faire se peut.

d) L'écriture est un moyen d'expression et, une forme d'art populaire. L'enseignement vise à la culture de l'élève et non pas seulement à l'acquisition d'une technique.

Dans un article ultérieur, je reviendrai sur les questions spéciales que pose l'écriture script, en particulier celle de la liaison.

ROBERT DOTTRENS,

Directeur des Études pédagogiques,  
Genève.

## Les enfants uniques.

J'AI proposé de résumer dans cet article une thèse de doctorat présentée en 1938 à l'Université d'Athènes et qui avait pour objet l'étude systématique de la façon dont se forme l'individualité des enfants uniques, d'après les influences d'un milieu familial où manquent des frères et des sœurs.

La recherche a été effectuée au Laboratoire de Pédagogie expérimentale de l'Université d'Athènes et a porté sur 35 enfants (de 6 à 7 ans) appartenant à l'École expérimentale de l'Université. Elle a porté spécialement sur des enfants de cet âge, les influences de la famille étant plus sensibles chez eux. Les enfants plus âgés sont également soumis à d'autres influences, étrangères à l'environnement familial. Un riche matériel a été systématiquement recueilli. Il comprend des journaux d'observations et psychogrammes pratiqués directement, des caractéristiques enregistrées librement par les éducateurs, des renseignements obtenus dans les familles sur la façon de vivre de l'enfant et ses réactions dans le milieu familial, des questionnaires spéciaux, enfin les résultats des mensurations de l'intelligence (par l'adaptation grecque de l'Échelle Binet-Simon) et de l'état somatique.

On a recouru à un matériel aussi varié et étendu que possible, pour étudier les sujets de la façon la plus sûre et sous tous les aspects. Ce matériel repose évidemment sur des méthodes différentes et provient des sources les plus importantes d'où l'on puisse tirer des informations sur la vie mentale et sociale des sujets. On a pu aussi compléter les renseignements et en établir le contrôle réciproque ainsi que des résultats acquis. Pour l'élaboration du matériel, j'ai appliqué la méthode quantitative, mais aussi qualitative. Enfin, les résultats acquis ont été interprétés, en utilisant les exemples livrés par le matériel nouveau.

Le point de départ de la recherche a été le comportement du sujet vis-à-vis de la société et spécialement son adaptation à la vie scolaire, les particularités de son caractère (sentiment social, tendance à s'imposer, défauts du caractère). On a également examiné la façon d'agir de ces enfants pendant leurs jeux, leur état intellectuel, leur rendement scolaire, leur état physique et surtout leur santé et la résistance de leur organisme aux actions nuisibles, l'état de leur système nerveux, leur motricité et leur langage.

J'ai étudié parallèlement les causes déterminant le comportement des enfants uniques vis-à-vis du milieu social et, en général, toutes leurs particularités.

Les recherches effectuées m'ont permis de classer les enfants uniques en deux catégories : les *sociables* et les *insociables*. La première catégorie comprend : les *sociables purs* ; et les *sociables à tendances égoïstes* ; la seconde catégorie : les *agressifs* et les *solitaires*. De ces deux catégories, celle des *insociables* comporte le plus de représentants (les deux tiers des enfants uniques). Les cas des *sociables purs* sont rares (8,6 p. 100) par rapport aux

sociables à tendances égoïstes qu'on rencontre plus souvent (25,7 p. 100). Quant aux *insociables*, la proportion est la suivante : 40 p. 100 d'agressifs et 25,7 p. 100 solitaires.

On rencontre régulièrement chez les enfants uniques et à un degré très fort, la tendance à dominer, mais il est à noter que les sujets n'ont pas tous les mêmes façons de s'imposer. Les *sociables* et les *solitaires* emploient des moyens doux, les autres des moyens violents. Des aptitudes défectueuses de caractère sont à remarquer chez la plupart des enfants uniques, plus spécialement chez les *agressifs*, puis chez les *sociables à inclination égoïste* plus rarement chez les *solitaires*. Les *sociables purs* n'ont pas de défauts caractéristiques.

On trouve aussi chez les enfants uniques les qualités favorables à leur évolution, comme la confiance en soi, des sentiments de sympathie envers les autres, des qualités de chef qui, chez les *agressifs*, n'offrent pas de manifestations continues et manquent complètement chez les *solitaires*. Le comportement de ces enfants dans leurs jeux est analogue à leur caractère propre. Tout d'abord la plupart des enfants uniques ont une vive inclination pour les jeux ; seuls les *solitaires* en sont presque tous privés. Examinant ensuite la participation des enfants uniques à des jeux d'ensemble, j'ai conclu qu'ils prennent part tous les *sociables*, mais très peu d'*insociables*. Quant à ce qui concerne l'état intellectuel des enfants uniques, ils sont doués en moyenne d'une intelligence supérieure (Q. I. 115). Parmi eux, on trouve souvent des enfants à intelligence très précocée, il s'agit de ces enfants que nous appelons « micromégales », car leur comportement rappelle celui des adultes. Le rendement scolaire des enfants uniques est, en général, très satisfaisant. En classe, les *sociables* réussissent tout particulièrement.

Le développement corporel des enfants uniques, à part des rares exceptions, est bon, mais la santé, en général, surtout celle des *insociables*, est débilé. Les enfants uniques ont, en général, le système nerveux affaibli, sans ceux qui appartiennent à la catégorie des *sociables purs*. Dans toutes les catégories, on trouve une vive inclination au mouvement, elle est de règle pour les sujets *sociables à tendances égoïstes* et pour les *agressifs*. Cette disposition, à mon avis, est due moins à la vitalité qu'à une faiblesse du système nerveux.

A part de rares exceptions, le langage de l'enfant unique n'est pas normal, mais présente soit un développement extraordinaire, soit un retard accompagné souvent d'un défaut de prononciation ou d'une difficulté d'expression. Le développement anormal se rencontre chez les *sociables* ; la déficience du développement apparaît chez les *insociables*. En général, parmi les enfants uniques, les *sociables* ont une bonne formation physique ; elle est plutôt défectueuse chez les autres.

CATHERINE STRIFTOU-KRIARAS.

## Une expérience d'éducation nouvelle en Angleterre.

LES VACANCES dernières j'ai rencontré des éducateurs anglais. L'un d'eux me fit remarquer que les éducateurs s'étaient, jusqu'ici, beaucoup occupés de la formation intellectuelle et physique de leurs élèves, sans s'inquiéter assez de l'épanouissement de leur être intime, et en négligeant la formation essentielle de leur sensibilité et de leur tempérament artistique. Il ajouta qu'un groupe d'éducateurs s'était mis à la tâche depuis une dizaine d'années pour réparer cette déplorable lacune et, grâce à son aide obligeante, je pus visiter une école du comté de Worcester. Là, j'é devrais voir mettre en pratique les principes d'après lesquels des éducatrices espèrent aider au développement humain total de leurs élèves.

Une de ces disciples du Tchèque Rudolph Laban m'expliqua longuement comment les éducateurs de son école étaient convaincus que l'éducation telle qu'elle a été donnée un peu partout, même avec les méthodes actives, a négligé ce qui, à leurs yeux, resté l'essentiel de la personne humaine. Nous nous sommes jusqu'ici ingéniés à faire apprendre des choses et à développer les puissances d'assimilation intellectuelle, nous avons essayé, par ailleurs, de former le jugement, l'imagination, le pouvoir d'expression des idées et des sentiments, l'habileté manuelle, nous avons travaillé à fortifier, dans tous les domaines, les qualités d'analyse et de synthèse de nos enfants, nous avons voulu de toute notre bonne volonté, leur donner le goût du beau et du bien, en les leur montrant d'une part, et en les encourageant dans leurs efforts pour les atteindre d'autre part ; mais jamais nous n'avons pensé qu'en eux-mêmes les enfants portent des trésors de beauté ; jamais nous ne nous sommes inquiétés de les laisser exprimer cette beauté qui dort en leur âme et que le geste naturel révèle, quand ce geste reste vraiment naturel, c'est-à-dire simple, spontané, et correspondant à des besoins réels ou à des notions essentielles. Susciter ces gestes naturels, c'est faire exprimer aux enfants la beauté qu'ils portent en eux, et qui leur est bien personnelle, c'est leur en faire prendre conscience, c'est les libérer aussi de ce qui est caché au fond d'eux-mêmes.

Que de grâce simple et touchante j'ai vu ainsi s'épanouir dans ce groupe de fillettes guidées par une toute jeune monitrice, encore un peu maladroite,

mais dont les maladrotes mêmes soulignaient l'excellence de la méthode. Les enfants étaient vêtues de tuniques bleues pour les unes, jaunes pour les autres, placées sur des rangs, comme dans la gymnastique la plus traditionnelle, ou en rond, ou groupées au hasard des exercices et selon l'exigence de ceux-ci. Cette manière de se placer n'est pas dans l'esprit de la méthode, car c'est une disposition artificielle. Les fillettes se sont disposées ainsi parce qu'elles étaient habituées aux leçons de gymnastique traditionnelle, au fur et à mesure de la leçon, des formations diverses surgent. En effet, la plus grande liberté doit être laissée aux enfants pour leur faire acquérir le sens de l'espace afin que se développe en eux le pouvoir de s'isoler dans une foule ou de sympathiser avec elle.

Elles recevaient des ordres de ce genre : Faites-moi un mouvement, de poussée de bas en haut... un mouvement fort et lent... un mouvement fort et bref... un mouvement rapide et doux... un mouvement rapide et fort... Maintenant, poussez devant vous un objet qui devient de plus en plus léger. Souvent le piano accompagnait le geste, et instinctivement les enfants en suivaient la cadence. Les visages étaient recueillis et joyeux. Tout au fond d'elles-mêmes, chacune selon sa nature, elles cherchaient à retrouver, pour l'exprimer, ce qu'elles sentaient. Tous les gestes étaient au moins acceptables, en ce sens qu'aucun ne faisait fausse note dans l'ensemble. Beaucoup de fillettes avaient une grâce exquise. Toutes agissaient séparément, pour elles seules, selon un ordre collectif : quelle diversité dans l'unité, quelle cohésion dans la variété de l'ensemble. J'étais émerveillée. Je le fus plus encore quand je fus invitée par le directeur à voir les films en couleurs, tournés pendant l'été, en plein air. Là, des enfants en short bleu clair et en blouse marine évoluaient, gracieusement, dans une douce lumière. Il était évident que les enfants filmés étaient plus entraînés que les petites filles de chair que j'avais vu évoluer en tunique. C'est là que les ensembles étaient beaux. Car ces ensembles-là avaient une âme, une âme faite de la fusion de toutes les âmes des petites filles qui formaient le groupe, une âme mouvante et vibrante toujours prête à s'exprimer avec l'inattendu de la vie même.

Est-ce là tout ? Non. Ce n'est pas par un simple leçon de gymnastique, si bien conduite soit-elle, qu'on peut espérer voir les enfants s'exprimer complètement dans la profondeur totale de leur être. Le dessin sert tout autant que le geste. Le dessin n'est-il pas d'ailleurs l'expression d'un geste ? La fixation d'un mouvement choisi pour son harmonie et sa vérité ? J'ai vu les dessins, des dessins maladroits au possible, et dont la technique primitive ferait gémir certains professeurs, mais la hardiesse, l'ampleur, le mouvement, les rachetaient ; ils étaient vrais et vibrants ; les couleurs en étaient vives, presque crues... peut-être dans ce pays aux ciels lavés, aux teintes adoucies par les brumes, l'œil cherche-t-il l'éclat que lui révèle la nature, quand le soleil sourit enfin après une longue pluie fine ; peut-être aime-t-il particulièrement à s'arrêter sur ces rares chatoyements, et les choisit-il préférablement à tous autres, pour les fixer par le pinceau. Quoi, qu'il en soit, la vie débordait de ces œuvres naïves.

Musique, danse naturelle, dessin, est-ce là tout de cette méthode synpathique ? Elle serait déjà certes fort attachante si elle ne portait que sur ces disciplines pour aider l'enfant à se libérer par l'expression de ce qu'il porte en lui, mais visant à l'expression totale de l'être, elle va beaucoup plus



loin et devient un véritable humanisme, car elle conduit à l'expression écrite des sentiments et des idées.

Le geste naturel librement esquissé correspond aux mouvements de base essentiels à ceux que la vie saine exige de nous, il est du domaine de la matière. Le geste dramatique librement esquissé correspond aux sentiments et aux émotions que soulève en nous la vie de chaque jour, il est du domaine de l'âme. Cependant, le geste naturel prépare au geste dramatique parce que les sentiments et les attitudes sont intimement liés. L'enfant qui a, de lui-même, marché à pas pesants pour porter quelque fardeau imaginaire, exprimera de lui-même, par une marche similaire, le poids du chagrin et des ans, car la marche alourdie l'a incliné à la tristesse, l'amenant à joindre en son être le sentiment de tristesse au mouvement d'une marche apesantie. Par un processus de déroulement inverse, le sentiment de tristesse appellera chez lui le geste de la marche alourdie. Ainsi l'expression mimée des textes sera-t-elle plus juste et plus belle plus complète et plus dépoillée aussi, chez les enfants qui auront été entraînés à la danse naturelle. Raconter par gestes de belles histoires, c'est quelque chose de passionnant, et la parole vient normalement ponctuer le geste. Peu à peu, le discours s'allonge, et nous en arrivons normalement à l'expression écrite des choses, senties et vécues dans le jeu dramatique. Qui ne se rendrait compte que c'est une singulière soumission à la vérité que cette méthode exige ? Elle est entièrement orientée vers la sincérité, et par là elle devient outil de formation morale : de cette formation morale sans paroles, si chère aux Anglais. Mais, comme toujours, c'est une arme à double tranchant, et il faut aux éducateurs une surveillance stricte d'eux-mêmes pour qu'ils ne substituent pas leurs gestes, leurs sentiments, leurs pensées, aux gestes, aux sentiments, aux pensées de leurs élèves, car alors, au lieu de permettre à leurs enfants le plein épanouissement de ce qu'ils ont au fond d'eux-mêmes, ils les dresseront tout simplement à jouer consciemment « un rôle » convenu ; au lieu de leur apprendre à vivre selon la vérité, ils les entraîneraient savamment à la dissimulation et à la comédie ? C'est pourquoi les éducateurs qui usent de cette méthode d'expression personnelle totale ne doivent jamais ni blâmer, ni complimenter, mais seulement encourager. Il leur faut bannir sévèrement toute suggestion d'ordre affectif ou intellectuel, quand ils guident les enfants dans leurs activités. Si les résultats promis par l'emploi de cette technique sont attirants, les dangers courus sont très grands ; mais n'est-ce pas toujours ainsi quand il s'agit de méthodes actives ? Cependant, en ce cas plus qu'en d'autres, il me paraît singulièrement imprudent surtout pour de jeunes maîtres, de se lancer dans l'application de cette technique sans l'avoir lentement et prudemment expérimentée.

Il me reste maintenant à dire que l'emploi du temps de l'école, où j'ai vu appliquer cette méthode, est très similaire à l'emploi du temps des écoles « classiques ». Il y a deux périodes de danse naturelle par semaine, deux de dessin, une ou deux de chant. Nous sommes là devant un exemple de la sagesse britannique qui ne bouleverse rien, mais modifie lentement et sûrement... n'est-ce pas ainsi que se font les révolutions en profondeur ?

M.-L. GONICHE.

## Travail en équipes dans une classe de latin.

*En France, les classes de sixièmes et cinquièmes nouvelles ont fait pénétrer le travail par équipes dans l'enseignement du second degré. Ce bref compte rendu nous montrera un effort parallèle réalisé au collège classique de Laisanne (Suisse).*

Nous sommes dans un magnifique bâtiment scolaire qui domine la ville et le lac ; dans une classe aérée, lumineuse, vingt-trois élèves de onze à douze ans viennent de déplacer leurs traditionnels pupitres pour travailler en équipes.

Une leçon de grammaire sur l'accord du pronom relatif a été faite précédemment, dans les conditions ordinaires ; le professeur expliquant la question aux élèves.

Maintenant va avoir lieu l'application, le travail d'équipe entrant en jeu. L'exercice indiqué est un thème ; 1<sup>re</sup> phrase : « ce brigand, qui a commis bien des crimes... »

Pour la 1<sup>re</sup> partie, le travail se fait individuellement, un élève par équipe étant chargé de chercher les mots dans le lexique, peu de bruit à ce moment. Environ la moitié ont traduit : *qui commisit multa scelera*. Presque autant *qui multa scelera commisit*. Un seul : *multa scelera qui commisit*. (chose curieuse, celui-ci, qui a fait l'inversion la plus indépendante, est le seul qui n'appartienne pas à un milieu intellectuel). Enfin, un dernier sans avoir pris le lexique, avait traduit par *lairocinia*, mot qu'il connaissait, pris de doute, il vérifia cependant, et changea.

Après une demi-heure environ, le texte étant traduit au brouillon, la discussion commence et la scène s'anime sensiblement. Dans l'équipe, chacun, tour à tour, lit sa traduction, les autres faisant des objections et apportant des corrections ; parfois, l'intéressé se montre rétif et il faut insister pour le convaincre ; parfois, encore, il arrive à réfuter les objections et à faire triompher sa conception ; des argumentations très soutenues peuvent porter par exemple sur la fonction des mots, lorsqu'il n'y a pas évidence absolue.

Pendant tout ce travail, le professeur se promène, souriant, entre les équipes ; on le consulte (assez rarement) avec une liberté déférente, il n'indique jamais une solution, ce qui nuirait à la réflexion personnelle et favoriserait une équipe au détriment d'une autre ; il montre la voie, fournit une indication de recherche, recommande la lecture d'un paragraphe de grammaire qui élucidera le point ; et chacun aussitôt de s'y mettre.

Dans tout ceci, aucune tension ; pas non plus de désordre ; une atmosphère de collaboration cordiale et, quant aux élèves, d'intérêt sincère dans leur travail.

Dans chaque équipe, sitôt le texte définitif établi, celui qui est chargé de rédiger la copie s'en occupe, tandis que les autres s'attaquent à l'exercice suivant.

Le professeur de cette classe, M. Stammelbach, a constaté que cette méthode obtient les résultats suivants : 1<sup>o</sup> apprendre à travailler en commun

rôle social) ; 2° discuter, critiquer les solutions des autres (critiques entre égaux et plus seulement de l'adulte envers l'enfant, point important de la formation intellectuelle) ; 3° apprendre à chercher dans les livres, à les bien utiliser, ce qui n'est pas autre chose que donner à l'élève une méthode de travail : recherche et contrôle.

Il faut ajouter que le travail par équipes est encore utilisé ici dans les jeux dramatiques et que ces collégiens ont le chance de poursuivre leurs études françaises et latines, pendant trois années, sous la souple et adroite direction du même professeur.

E. S.

## PAR OU COMMENCER ?

### IV. — ACTIVITÉS LIBRES

**I**L FAUT MOBILISER les activités de l'enfant pour l'épanouir, développer toutes ses aptitudes, disait-on ici-même<sup>1</sup>. Mais, comment faire, demandent les débutants.

Il y a une possibilité ouverte à chacun. Laissez donc à vos élèves, quelque temps pour agir à leur gré, un moment où, sans devoir ni leçon imposés, chaque élève exécute un travail de son choix. Dans toutes les méthodes actives, les activités spontanées ont une place plus ou moins prépondérante. Voyez les petits montessoriens, c'est d'après leur libre choix qu'ils utilisent tel ou tel matériel. Chez Decroly, cette liberté est plus étendue, il y a de nombreux travaux spontanés, confiance laissée aux initiatives personnelles dès la première année (6 ans). De grands éducateurs ont même donné presque toute la formation scolaire en s'appuyant sur ces travaux libres.

Pour tant, quand on débute, il est possible de laisser chaque semaine un certain temps pour que les élèves puissent suivre leur intérêt personnel : exécuter un travail dont ils fixeront eux-mêmes les modalités, les moyens de réalisation, le rythme, la durée. Ils peuvent en effet consacrer à un travail une ou plusieurs séances.

Leur choix se portera tantôt sur des sujets qui sont en corrélation avec le travail courant de la classe dont ils partiront pour en approfondir une partie ; tantôt sur la satisfaction d'une curiosité toute personnelle. Certains élèves poursuivront des lectures et tireront des renseignements ; d'autres illustreront un texte d'après leur seule imagination ou d'après des documents ; ils écriront une composition à leur fantaisie en prose ou en vers (nous avons reproduit quelques-uns de ces poèmes) ou ils rédigeront un récit d'un événement,

1. Voir *Mobiliser l'activité de l'enfant*, par F. M. Chatelain, janvier 1946.

d'une promenade dont ils veulent garder le souvenir ; ils dramatiseront une histoire qui les a intéressés. Ils examineront un animal, une plante et noteront leurs observations ou bien ils classeront une collection. Ils poseront et résoudreont un problème. Ils donneront une étude du pays par un plan ou un graphique.

Voici une expérience qui nous a été communiquée par une de nos abonnées et qui est appelée à bon droit « l'heure joyeuse ».

La classe est divisée en cinq groupes, à la fin de la matinée chacune prenait des livres ; à l'intérieur de chaque groupe, on cherche quelle lecture intéressante on pourrait bien faire, chacune lit des yeux, pour elle seule, le passage intéressant étant choisi, on reprend une lecture en commun en se répartissant les rôles s'il s'agit d'une scène, on désigne le récitant s'il est nécessaire, ou bien on attribue à chacun tel ou tel passage. On lit cette fois à mi-voix, ou du moins cela devrait être à mi-voix, mais comment ne pas vivre la colère de Géronte, comment ne pas rire des conseils donnés au malade imaginaire, ou ne pas s'indigner de la cruauté de Mme Thenardier ? Et puis, il faut reprendre celle qui articule mal, celle qui ne met pas assez de vie dans son expression. L'institutrice n'intervient que pour calmer Soudain, on entend un groupe annoncer : « Nous sommes prêtes. » Toute la classe se rassemble de nouveau. C'est comme au théâtre : on veut voir et entendre. L'équipe lit alors pour toute la classe. Mais les auditeurs ne veulent rien perdre et sont sévères : « Articule mieux. — Tu lis trop vite. — Qu'est-ce que ça veut dire ? » Et on cherche une explication, et on reprend la phrase mal lue. Parfois, nous commentons la lecture : chacune a le droit de dire ce qu'elle lui suggère : souvenirs, réflexions, etc...

Dans une autre classe, où le centre d'intérêt était l'étude du grillon, un élève étudie un des ennemis de grillon (fourmi, lézard, veff, grenouille brune), ou l'alpiste, plante dont les grains ressemblent aux œufs du grillon.

Il est à souhaiter que ces activités, comme le nom l'indique, soient vraiment choisies spontanément par les élèves et répondent par conséquent à un désir de recherche personnelle. Toutefois, surtout au début, il existe certains élèves qui réagissent peu à cette proposition, soit indolence naturelle, soit déformation amenée par une méthode trop passive employée précédemment. Il faut alors leur faire des propositions en tâchant de susciter des intérêts qu'ils ont manifestés à un autre moment. Mettre à leur portée des matériaux qui les attirent ; encourager les premiers efforts, mais aussi signaler les erreurs, non en faisant des reproches, mais plutôt en proposant des possibilités de perfectionnement. D'ailleurs, la plupart des enfants sont enchantés de pouvoir réaliser seul ou en groupe une œuvre personnelle.

Pour le maître aussi ces moments sont précieux. Ces activités nous permettent de centrer le reste de notre enseignement sur la vie de l'enfant, puisque nous la connaissons dans une de ses manifestations les plus originales dans ses intérêts profonds.

P. DE LALLEMAND

Voir : MONTÉSSORI, *L'enfant*, chapitre : Le Livre choix. — A. HAMAIDE, *La méthode Decroly*, travaux spontanés. — F. M. CHATELAIN, *L'École Nouvelle Française*, janvier, février, mai 1946.

Observations librés  
de Zoologie.

Une fois, avec mon papa, j'ai vu un nid. Je croyais que c'était un nid de rats. Je vois un petit trou. Je glisse deux doigts à l'intérieur, car je croyais voir un rat brun. Tout à coup, voilà un petit bec. C'était la mère etrogodyte qui couvait. Elle pond quatre à six œufs, tout petits, comme de gros pois dans un nid en mousse construit sur un vieux saule ou dans les tas de bois. Le nid est fait de paille, de mousse, et de plumes entremêlées.

(HENRI, 9 ans.)

Dans mon village, on appelle l'aromie musquée (musc doré). Ses antennes sont très longues. Le bout de ses pattes, dessous, est couleur de terre sèche. La couleur de sa tête, de son thorax, et de ses ailes antérieures est mordée avec des reflets verts ; un espace rouge, puis un espace doré, puis vert ou mauve reluisent du plus vif éclat. Ses pattes sont noires. Deux espèces de pointes sont attachées à son thorax. Cette odeur musquée qu'elle répand me plaît. Son ventre et le dessous de son thorax ont une couleur gris doré qui fait penser à du poil.

(ANDRÉ, 11 ans.)

L'AROMIE MUSQUÉE.

- « Elle sent la rose. »
- « Elle a une odeur de savonnette. »
- « C'est rare, les bêtes qui sentent bon. »
- « Elle a des raies sous le ventre. »
- « Dis, Roger, c'est bien sur la vigne que tu l'as trouvée ? »
- « Le maître a dit à la dame : « Encore un capricorne ? » Ça veut dire qu'il a de grandes cornes. »
- « Je voudrais savoir si elle est utile. »
- « Elle sent trop bon. »
- « Elle a la même couleur que le carabe doré. »
- « Que la cétoïne dorée. »
- « Elle vole, donc, ce n'est pas un carabe, car les trois carabes que nous avons eus ne volaient pas. »

(Notations d'un groupe d'enfants de 7 à 8 ans.)

POÈMES D'ENFANTS

Poèmes écrits dans une classe de sixième nouvelle après l'étude des fuseaux horaires en géographie, et après lecture de plusieurs poésies sur les différents moments de la journée.

LA RONDE DES HEURES

Les quatre femmes s'acheminent,  
Séparément ;  
Les quatre femmes s'acheminent,  
Très lentement.

La première, vêtue de blanc,  
Porte un bouquet de roses,  
La première, vêtue de blanc,  
Sourit aux choses.

La troisième a une robe grise,  
Et gris sont ses cheveux.  
La troisième a une robe grise,  
Et tristes sont ses yeux.

Enfin, la dernière vient,  
Drapée dans ses voiles ;  
Enfin, la dernière vient,  
Éincelante d'étoiles.

(COLETTE, 11 ans.)

Blonde et rose, bien drapée dans des voiles fins  
L'aurore nous sourit ; voici le clair matin.

Sur le marché du bourg, tout s'anime et s'éveille.  
Bonjour, huit heures ! active et fraîche demoiselle.

Et puis voici midi ; à son gai carillon  
Répondent la cigale et le joyeux grillon.

Mais la chaleur n'est plus, c'est le soir calme et frais.  
La fin douce du labeur, par un beau soir de mai.

Alors s'avance la nuit, l'ombre mystérieuse.  
Dans le grand firmament luit la lune rêveuse.

(FRANÇOISE-CLAIRE, 12 ans.)

## POUR APPLIQUER LA MÉTHODE COUSINET

## II. — LES GROUPES

LA DEUXIÈME séance de travail consacrée à l'étude technique de la méthode Cousinet a eu lieu pour les deux groupes successivement les 14 et 21 janvier. Nous constatons, avec plaisir l'assiduité des assistants et la part de plus en plus grande qu'ils prennent aux entretiens par leurs remarques et leurs questions au sujet des difficultés qu'ils craignent de rencontrer ou qu'ils ont déjà rencontrées. Cette deuxième séance a été consacrée à la constitution des groupes, à la mise en train du travail des élèves.

Quand le maître estime que le travail est suffisamment préparé, et qu'il est prêt lui-même, il commence l'expérience. Les enfants vont pénétrer dans la classe; il faut les préparer à leur tour, leur expliquer en quoi va consister leur nouvelle existence.

1. FORMATION DES GROUPES. — Le maître informe les enfants que, désor- mais le travail individuel est supprimé. Il les invite à se répartir en groupes, conformément à leurs habitudes de jeu et à leurs sympathies naturelles, absolument à leur gré. Il ne leur donne aucune autre indication et n'intervient en aucune manière dans cette formation des groupes. L'expérience montre qu'elle est toujours instantanée, mais rarement définitive. Quand le travail est choisi et commencé, il arrive souvent que les enfants s'aperçoivent qu'ils sont entraînés par l'habitude ou l'amitié, ils ont constitué tel ou tel groupe qui travaille difficilement parce que les membres n'ont pas les mêmes aptitudes intellectuelles, que le *rythme* de l'activité de chacun est différent, bref, que leurs activités ne s'ajustent pas, et qu'ainsi ils ne peuvent coopérer utilement. Le travail choisi ne convient qu'à une partie du groupe, et non au groupe tout entier. Les enfants font, en somme, la constatation que fait, à l'école traditionnelle, chaque année, chaque maître dans sa classe, sans pouvoir en tenir compte.

Donc les groupes se déforment, et se reforment, par tâtonnements, par tentatives successives. Que le maître se garde d'intervenir pendant cette période de flottement. Elle constitue en effet pour les enfants une expérience précieuse. Chacun apprend à se connaître en tant que travailleur et que coopérateur, et à connaître ainsi ses camarades. Le groupe apprend, par ces tentatives successives, par cette méthode « d'essais et d'erreurs », dont la valeur psychologique et pédagogique est aujourd'hui reconnue, à apprécier tel camarade méconnu jusqu'ici, à juger à sa juste valeur, tel autre; surestimé.

Le maître doit donc attendre patiemment que les groupes soient formés. L'expérience montre, d'ailleurs que cette attente n'est jamais longue. Dans un cas limite, elle a duré un mois. Mais en général, au bout de quelques jours, ou souvent de quelques heures, les groupes sont définitivement constitués.

Cette constitution se fait de deux manières; soit qu'un ou plusieurs enfants se retirent spontanément d'un groupe qu'ils ne jugent pas leur convenir, soit que tel groupe, expulsé un ou plusieurs de ses membres qui lui paraissent ne pas lui convenir. L'expérience montre que le nombre des membres d'un groupe va de 2 à 6, ce nombre n'ayant été que très rarement dépassé.

Un assistant demande ce que le maître doit répondre si un enfant lui demande conseil pour savoir à quel groupe il s'agrégera. Le maître doit refuser d'intervenir et laisser l'enfant se chercher lui-même une place.

Une assistante demande ce que doit faire le maître si un enfant, après plusieurs tentatives, ne trouve place dans aucun groupe, trois cas de ce genre se sont présentés :

a) Il est arrivé, dans des classes à faible effectif, que tel enfant avait sur tous ses camarades une telle supériorité intellectuelle qu'il ne se trouvait à sa place dans aucun groupe. Ces enfants ont travaillé seuls avec l'aide du maître de qui ils recevaient des indications et des leçons particulières, ce qui lui était possible, puisque son temps n'était pas absorbé par l'enseignement collectif.

b) Il est également arrivé qu'un enfant était expulsé de tous les groupes soit parce qu'il était nettement anormal, soit parce qu'il était d'un niveau intellectuel très faible. Dans le premier cas, le maître a abordé isolé les enfants et s'est spécialement occupé d'eux. Dans le second, des groupes ont offert spontanément de se charger d'un camarade retardé qui leur a apporté l'aide modeste que ses aptitudes permettaient.

c) Il est arrivé enfin qu'un enfant était aussi chassé des groupes pour des raisons non d'intelligence, mais de caractère (enfants boudeurs ou querelleurs). Dans ces cas, le maître a pris l'enfant à part pour lui faire prendre conscience des causes de son isolement et est intervenu auprès d'un groupe pour obtenir qu'on essaie à nouveau de conserver l'indésirable. Les choses ont toujours fini par s'arranger.

II. INSTALLATION MATÉRIELLE DES GROUPES. — Conformément à ce qui a été dit dans la première séance, le maître s'est arrangé pour que chaque groupe ait à sa disposition un tableau noir. Pour le reste, l'expérience montre qu'on peut faire confiance aux enfants. Ils, sont assez ingénieux et assez souples pour s'accommoder des locaux en apparence les moins commodes. Leur désir manifeste, qu'il faut respecter, est que chaque groupe ait, en quelque sorte, sa *maison*, même si l'intervalle qui la sépare d'une autre maison, ce sont les enfants eux-mêmes, sont presque fictifs. Dans beaucoup de classes, ce sont les enfants eux-mêmes qui ont imaginé d'affronter, à 2 ou 3 les tables-bancs ordinaires en laissant un espace carré vide au milieu et un chemin étroit autour, ceci quand le nombre des membres du groupe dépassait 4. Quand il n'atteignait que 4, il suffisait d'affronter 2 tables. Dans une classe, les enfants ont utilisé le tableau noir, placé sur chevalet comme cloison de séparation entre les groupes. Même dans la première expérience que j'ai faite, en 1921, les enfants n'avaient à leur disposition que de longues tables d'ancien modèle, avec bancs sans dossiers et ont très bien su s'accommoder, chaque groupe n'utilisant que l'extrémité des tables. Indépendamment du matériel et de l'outillage mis à la disposition de tous, chaque groupe

arrive très vite à posséder un bien propre (matériel de nettoyage et d'entretien, cahiers conservés, dessins, modelages, animaux favoris, plantes, etc.) et à désirer vivement conserver ce bien. Là aussi tout a été essayé, depuis une installation convenable jusqu'aux plus simples moyens de fortune. Ici, une municipalité a consenti à faire construire quelques casters, là les enfants en ont fabriqué eux-mêmes, ailleurs ils ont apporté des boîtes de formes variées. Partout ils ont trouvé le moyen de satisfaire ce besoin si pressant de la propriété et du loisir.

Il faut donc respecter ce besoin, et le maître doit laisser aux enfants le temps qu'il faut pour s'organiser un premier aménagement provisoire, et au cours de l'année, toute liberté d'améliorer ou de transformer leur installation.

III. CHOIX DU TRAVAIL. — Aussitôt formés (même provisoirement) les groupes demandent du travail.

Le maître informe les enfants qu'ils peuvent choisir entre les différentes activités préparées par eux, et leur indique les règles de ces activités: Les travaux manuels et artistiques sont entièrement libres. Pour les travaux de type intellectuel (ou scolaire): travail scientifique, travail historique, travail géographique, travail littéraire, les règles sont les suivantes (étant entendu que chaque groupe est libre de choisir son travail, et de persister aussi longtemps qu'il veut dans son choix).

1. Le travail de chaque groupe est écrit sur le tableau noir du groupe.

2. Ce travail est présenté au maître qui, en vérifiant la correction orthographique (une première fois en indiquant aux enfants qu'il y a des mots mal orthographiés, une seconde fois, si c'est nécessaire, en soulignant lui-même ces mots et, en fin de compte, en les faisant corriger sans donner aucune explication ni linguistique ni grammaticale, à moins qu'une explication de ce genre ne soit sollicitée par les enfants).

3. Le travail est alors recopié sur le cahier de groupe, et illustré d'un dessin.

Un assistant demande si les enfants n'ont pas tendance à choisir toujours le travail le plus facile, et ainsi à la fois à s'abstenir d'efforts, et à se cultiver insuffisamment.

Les travaux ont été choisis de manière à présenter non des différences de difficultés, mais des différences d'intérêt. Fabriquer, créer (une œuvre d'art), observer, expérimenter, décrire, classer: ce sont là des opérations d'égale facilité, ou d'égale difficulté pour des enfants. Il n'y a difficulté réelle que quand un modèle défini (dictée sans faute ou réponse exacte à une question) est proposé et imposé aux enfants, ce qui n'est pas le cas ici. Les difficultés sont, avec la méthode Cousinet, non de principes, mais d'exécution. Les enfants les rencontrent en cours de route et l'intérêt soutient alors leur effort.

Un autre assistant demande ce qu'il y a lieu de faire si plusieurs groupes veulent choisir le même travail.

Il vaut mieux d'abord ne pas intervenir et laisser les groupes essayer de se mettre d'accord par des concessions mutuelles. C'est pour les enfants une bonne expérience morale. Si l'accord ne se fait pas naturellement, le maître intervient alors. Le cas ne s'est que très rarement produit, et ne se produit pas si les matériaux sont suffisamment abondants.

Un autre assistant demande ce qui se passe si, par exemple, pour le travail manuel, les enfants se plaignent que le matériel et l'outillage sont insuffisants.

Le maître répond qu'il a fait son possible et qu'il s'attend bien à être aidé soit par les initiatives individuelles, soit par les ressources de la coopérative scolaire. Les enfants sont d'ailleurs toujours prêts à apporter à l'école ce qui leur manque (c'est un point sur lequel on revient déjà plus tard).

Un autre assistant demande si la conservation écrite du travail correspond bien à un intérêt et à un besoin naturels de l'enfant, et s'il n'y a pas là quelque chose d'artificiel. On voit, en effet, bien souvent des enfants collectionner spontanément des images, des plans, même des documents historiques, sans en faire jamais de description écrite.

Il y a nécessairement dans toute méthode, si fondée soit-elle sur la psychologie de l'enfant, non un certain artifice, mais une *systématisation*, et une *organisation*. La vie scolaire ne peut copier exactement la vie naturelle, elle doit assurer, avec moins de gaspillage, et d'une manière plus ordonnée, la conservation des acquisitions et la *continuité* de l'action.

Cette méthode est d'ailleurs au moins conforme aux intérêts et aux besoins du groupe, qui tend à se conserver, à se maintenir, à accumuler les richesses matérielles et morales, et dont la vertu pédagogique est dans la *persévérance* qualité qui manque parfois à l'individu, mais qui est essentielle au groupe.

Un autre assistant demande comment se répartissent les tâches au sein des groupes.

D'une manière très variée et très libre. Tantôt tous les membres du groupe s'entendent pour recopier le texte du tableau et dessiner à tour de rôle. Tantôt un seul copie, et la copie est ensuite soumise au contrôle de tous les autres. Tantôt le contrôle se fait au fur et à mesure de la copie, l'écrit vain étant surveillé par ses camarades. Tantôt un ou deux camarades, dont le talent de dessinateur est reconnu par les autres, se chargent d'exécuter les dessins, mais toujours sous le contrôle des autres membres du groupe, qui surveillent l'exécution, critiquent et proposent des modifications. Tantôt un camarade se propose pour exécuter un dessin dont le sujet l'attire et laisse ensuite la place à un autre pour un autre dessin.

Un autre assistant demande si l'établissement du cahier de groupe et la suppression du cahier individuel n'a pas causé des difficultés avec les parents, qui voyaient leurs enfants n'avoir plus de devoirs à faire à la maison.

En effet, cela est arrivé à plusieurs reprises. Dans certains cas (écoles rurales surtout) l'instituteur ou l'institutrice ont pu expliquer aux parents les avantages de l'organisation nouvelle et obtenir leur adhésion. Quand cela n'a pas été possible, on a demandé aux enfants soit de recopier dans leur cahier individuel un des textes du cahier de groupe, soit d'exécuter un petit travail se rapportant à une des activités de la journée. Mais, toutes les fois qu'on l'a pu, on a évité ce compromis en persuadant les parents

R. COUSINET



## L'ÉTUDE DU MILIEU

### A la découverte des plantes qui poussent.

**A** douze ans, j'avais dans mon pupitre, au début du printemps, un petit jardin potager. Le professeur nous donnait des lentilles, des pois et des haricots et je disposais mes graines sur des fondelles de buvard dans des couvercles de boîtes à cirage. Les essais de germination que je tentais à l'époque, dans une bouteille, furent malheureux : les haricots se décomposèrent en dégagant une horrible odeur d'œufs pourris. Par contre, toutes les plantations dans mes couvercles réussirent à merveille, et même, lors d'un retour de vacances j'eus la surprise de voir des tiges de lentilles qui, après être passées par les fentes du bois, s'étaient étalées sur mon pupitre.

Et chacun d'entre vous possède certainement aussi des souvenirs analogues. L'étude de la germination ne présente donc rien qui puisse vous intimider.

**LE GERMOIR.** — La grandeur et la forme du récipient sont sans importance : plat ou assiette, cristallin ou rond ou carré, bocal de verre ou boîte métallique font également bien l'affaire. Dans ce récipient, l'on dispose un corps poreux quelconque : buvard, ouate, sciture de bois, mousse ou sable (ces deux dernières substances seront lavées avant l'usage). Cependant, les racines se détachant mal sur un support trop blanc, ou s'enfonçant trop vite sur un support trop poreux, sable et buvard paraissent préférables, à moins que l'on ne dispose directement les grains sur des tessons de terre cuite non vernissée.

L'on imbibe d'eau jusqu'à refus, le support choisi. Pour limiter les soins au minimum, il est utile de recouvrir le germe d'une plaque de verre on retient ainsi l'eau d'évaporation, tout en bénéficiant d'une atmosphère saturée de vapeur d'eau, et en évitant la poussière, la condensation, il est vrai, gêne un peu l'observation.

Une seule précaution est à prendre : elle consiste à choisir un récipient de faible hauteur ou à modifier un vase trop élevé par remplissage de sable ou de sciure, de manière que la hauteur de l'espace libre soit petite par rapport à la surface du germe : environ 3 à 4 centimètres pour un diamètre de 20 centimètres ; si on procède ainsi, le poids du gaz carbonique dégagé si activement par les plantes en germination, est facilement balayé soit par les courants d'air que laisse filtrer la vitre, soit par les remous que produit l'ouverture ; agir autrement serait risquer la putréfaction (cela m'est arrivé lorsque, enfant, je plantai des haricots dans le fond d'une bouteille).

**LES SEMENCES.** — Puisque l'enfant s'intéresse surtout aux choses qui bougent, ou à celles qui changent rapidement, il est nécessaire de lui présenter, dans le germe, des variations quotidiennes et des croissances très accélérées : c'est pourquoi il est bon de commencer par des graines à germination ultra-rapide.

Grâce à un lot de semences choisies à cette intention par un grainetier j'ai pu observer des changements appréciables en une demi-journée et cela pendant plus d'une semaine. La graine qui, chez moi, battu tous les records de vitesse est celle que le grainetier avait étiquetée *Lepidium*, et qui est très vraisemblablement le *Lepidium sativum* ou Passerage cultivé, plus connu sous le nom de Crésson alenois ; les premières racines sont apparues sept à douze heures après la plantation et la végétation a continué au même rythme. Le classement fut ensuite le suivant : Senevé des anciens, Radis extra hâtif dit de 27 jours, Radis du Japon, Chicorée mignonnette, Laitue de printemps.

**LA PLANTATION.** — Pour faciliter l'observation, l'on se contente de poser les semences sur le sable humide : on dispose chaque espèce, en triangle, en cercle, ou, plus simplement, en ligne ; le nom de la plante ainsi que la date et l'heure de la mise en culture sont notés sur une petite étiquette en zinc, en bois ou en celluloid que l'on fichera dans le sable : on peut également se contenter d'un simple numéro d'ordre. Il est préférable que les graines ne se touchent pas, et il n'est nullement nécessaire d'en planter beaucoup de chaque espèce. Dans un cristallin de 10 centimètres sur 15 centimètres de section j'ai pu disposer jusqu'à 20 espèces, à la fois, en lignes de 5 centimètres, et l'ensemble ne donnait aucune impression de tassement.

Le germe garni est exposé à une douce chaleur, en lumière, si possible, atténuée.

**LES OBSERVATIONS.** 1 — On note soigneusement les changements qui surviennent, l'heure à laquelle on les observe, et la proportion des plantules

1. On trouvera quantité de suggestions et d'explications dans Couvry, *Les graines expérimentées*, Vuibert, 87 p., 166 figures.

qui présentent ces modifications. Le relevé peut être disposé en tableau comportant par exemple en marge, la liste des végétaux et, en abscisse, la succession des jours.

On peut faire une seconde plantation des graines à germination très rapide pour constater si le classement vaut encore dans d'autres conditions : obscurité, variation de température, enfouissement des graines (ne pas dépasser une profondeur égale à 5 fois le diamètre de la semence).

On constate la gélification de certains légumes et l'on voit la coiffe, les poils absorbants et leur évolution, le ou les cotylédons (grand principe de classification des planétogrames). On peut refaire les expériences classiques qui mettent en évidence la croissance subterminale, le géotropisme, l'hydrotropisme et le haptotropisme positifs de la racine, la croissance terminale, le géotropisme négatif et le phototropisme positif de la tige.

Il devient possible de constater la différence entre la germination épigée du haricot dont les cotylédons sont soulevés au-dessus du sol, et la germination hypogée du pois dont les cotylédons restent sur place (on voit ainsi les pois ridés redevenir lisses).

Comme complément aux germinations du haricot et du pois, plantes sans albumen, on peut faire pousser du ricin et du blé qui possèdent un albumen.

A la campagne, en plantant des glomérules de betterave qui sont l'association de plusieurs fruits, l'on assiste à l'éclosion de plusieurs plantules rapprochées à l'excès, ceci explique le démarrage qu'il faut effectuer dans les champs et les tentatives de fractionnement mécanique des glomérules que font actuellement les marchands grainetiers pour simplifier le fastidieux et pénible binage des betteraves.

En repiquant en pot les plantules ainsi observées, il est facile d'obtenir une salade ou quelques radis que les enfants dégusteront avec une légitime fierté.

Et même pour qu'on ne pas essayer sur grillage, ou plutôt sur sable irrigué, les cultures en litride nutritif dont on parle tant, depuis la guerre, à la suite des belles réussites américaines, sur certains îlots désertés du Pacifique.

En nous limitant tout simplement aux plantées cultivées dans les champs ou les jardins, ou aux graines utilisées pour l'alimentation des oiseaux de volière et de basse-cour, vous avez un matériel susceptible de passionner nombre d'élèves, et de leur fournir le sujet de multiples observations, de dessins et de comptes rendus variés.

CH. MARTIN.

P. Processus opératoire en *Chasseur français*, août-septembre 1946, p. 267-268.

## INFORMATIONS

### L'Exposition pédagogique de l'U. N. E. S. C. O.

A côté de ses autres activités artistiques et littéraires, l'U. N. E. S. C. O. a organisé, en novembre et décembre, une exposition pédagogique avec le concours des nations affiliées, dans les locaux du Musée Pédagogique. Plusieurs nations avaient transmis des envois importants : ils comprenaient surtout des photographies de bâtiments scolaires très bien compris (Danemark, entre autres), des ouvrages de pédagogie ; en particulier, le B. L. E. (envois queiques spécimens de ses enquêtes si précieuses par leur impeccable documentation) des graphiques des destructions de la guerre et de l'effort de reconstruction (Tchécoslovaquie).

En France, les groupes des écoles des coopératives scolaires nous ont montré de bonnes études du milieu local, par exemple, l'école complémentaire de Loches l'école d'Hommes (près de Tours), la partie topographique, plan, voies d'accès est spécialement intéressante.

Les sixièmes et cinquièmes nouvelles de Sevrès, ont montré leur travail en tableaux évocateurs ; la coordination du Français de l'Histoire du dessin se fait autour de centres d'intérêt, très largement traités : l'Égypte, la Grèce et leur rapport avec notre civilisation ; l'étude du milieu (aspects aux différents saisons animaux, visite au port de Saint-Cloud, à l'écluse). D'ailleurs, les autres matières, par exemple le calcul, y sont particulièrement englobées. Ces études sont exprimées en des peintures très décoratives et justes, accompagnées de commentaires. Parmi les autres activités des sixièmes, nous avons remarqué les travaux en bois du lycée Janson-de-Sally, les terres cuites peintes du lycée Victor-Hugo, le collage Paul Bert s'est inspiré de la récente exposition de la tapisserie pour des observations très poussées sur l'art ancien et moderne et la technique de cet art, l'album sur le quartier de la place Maubert, représentant aussi bien les souvenirs historiques que l'arrivée des légumes, montre des esprits éveillés. Au collège Manch-Roland, de Saint-Nazaire, chaque classe s'est spécialisée dans l'étude d'une région voisine ou d'une cité (par exemple la cité de Guérande). Le lycée Marie-Chris de Sceaux a composé une histoire du costume, charmante, chaque époque est caractérisée par un épisode étudié et illustré. Le collège des Minimes de Lyon a réalisé une étude approfondie du plateau de Fourvières avec une plaquette en plusieurs couches de carton découpé montrant les différents terrains, des plans donnant la situation par rapport aux contrées environnantes, l'étude de la position fortifiée des moyens de communication, des chefs-d'œuvre artistiques, des souvenirs historiques, des activités actuelles.

La maison des enfants de l'Entraide française à Sevrès présente un essai de self-government, avec séparation des pouvoirs, responsabilités dévolues à chacun les sanctions données par un conseil ; de jolis travaux illustrent ce stand. L'automne régné aussi dans une large mesure, nous semble-il au Château du Couday, l'esprit d'équipe doit animer les « chevaliers », les unir en famille et maison pour aboutir au « rond » qui les groupe tous.

Les principaux mouvements d'éducation nouvelle sont représentés par le Groupe français d'Éducation Nouvelle, une grande carte indique l'extension du mouvement et le travail des différents groupes d'étude.

L'imprimerie à l'école, dirigée par Fremet, expose des petits volumes rédigés et imprimés par les enfants eux-mêmes, selon une technique bien connue aujourd'hui.

Les Centres d'entraînement aux méthodes actives donnent d'excellents exemples de tous les moyens qu'ils proposent pour apprendre aux enfants à observer et à s'exprimer : étude locale (Malain), modelage, dramatisation (masques

marionnées) tout cela avec un souci de perfection dans le travail. Le Centre d'éducation de Plessis-Trévise, pour la jeunesse juive, expose des photographies d'une collectivité où la vie s'épanouit et des travaux de modelage très artistiques. Rappelons aussi à nos amis que nous présentons deux stands : l'un résumait les principes directeurs de la méthode Cousinet et des travaux d'enfants qui prouvent tout ce qu'on peut en attendre. Dans le second, grâce à une artiste bienveillante, se déployaient avec toute la fraîcheur de l'enfance, le but, la croissance, les moyens d'action de notre mouvement, qui cherche à épanouir toutes les possibilités de l'enfant.

P. L.

**Mort du grand éducateur tchécoslovaque Franz Cizek.** — Pendant que nous préparions ce numéro, nous avons appris la mort de Franz Cizek. Cizek, qui fut jusqu'en 1938 directeur de l'École des Arts décoratifs de Vienne, fut un des premiers à attirer l'attention des psychologues, des éducateurs, et même du public, sur la valeur artistique des dessins spontanés d'enfants et sur l'importance pédagogique de cette discipline. Ses élèves pratiquaient le dessin, l'aquarelle, la gravure et la peinture à l'huile. Tantôt il les laissait se livrer à leur imagination, tantôt il leur proposait des sujets très généraux empruntés à la nature ou à la légende qu'il les laissait libres d'interpréter à leur guise. Quand les enfants lui présentaient leurs œuvres, il en faisait la critique non en jugeant la technique, mais en essayant de faire prendre conscience aux enfants de ce qu'ils avaient voulu exprimer, et de l'écart plus ou moins large qui pouvait rester entre leur sentiment et l'expression. Il invitait aussi les enfants à se critiquer les uns les autres. Il exerçait sur tous une influence indirecte très heureuse par sa compréhension de l'âme enfantine, et son sens artistique très aigu. Il avait constitué une admirable collection d'œuvres d'enfants qu'il présente, au lendemain de l'autre guerre, dans différentes villes d'Europe au profit du « Save the Children Fund » et dont il avait fait éditer de belles reproductions. Le signataire de ces lignes se rappelle avoir vu à Oxford cette exposition, que de nombreux visiteurs étaient venus admirer. L'action de Cizek a été extrêmement féconde, et ses idées sur l'éducation artistique ont exercé une influence considérable sur la pédagogie contemporaine.

R. C.

## NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

**MADELEINE VIOLET-CORNIL et NELLA CANIVET, L'Exploration expérimentale de la mentalité infantile** (Paris, Presses Universitaires, 1946).

Cet ouvrage, dont les auteurs sont l'une, docteur et diplômée de l'Institut National d'Orientation professionnelle, et l'autre, diplômée de l'Institut J.-J. Rousseau de Genève, constitue un guide précieux pour les orienteurs et les éducateurs, et pour tous ceux qui s'intéressent à la psychologie de l'enfant, un tableau exact de l'état présent des différents problèmes. Chacun de ces problèmes est abordé par les auteurs du point de vue théorique (examen psychologique) et du point de vue technique (étude des tests et de tous les procédés d'exploration et de mesure). Les auteurs étudient ainsi successivement la morphologie (les différents températures), les aptitudes sensorielles (langage, vision, audition, sensibilité tactile), la motricité, l'intelligence, les aptitudes et le caractère, ce dernier chapitre particulièrement bien informé et contenant bien des indications et des suggestions

intéressantes. L'ouvrage se termine par de judicieux conseils sur la valeur de l'enquête et sur la manière de conduire une enquête pour établir un diagnostic complet et exact sur un enfant, surtout lorsqu'il s'agit d'une orientation délicate, ou d'un sujet présentant des anomalies. Une grande place est d'ailleurs consacrée dans l'ouvrage aux enfants anormaux ou difficiles, et une dizaine d'observations cliniques détaillées montrent comment doivent être abordés les problèmes concernant ces enfants.

R. C.

**H. CHATREX, Au delà du laïcisme** (Paris, Editions du Seuil, 1946).

L'intérêt de cet ouvrage réside d'abord dans les qualités de l'auteur, dans sa verve, son sens du réel, sa fermeté à dire ce qu'il croit juste, sans se payer de mois. Et comme son sujet l'entraîne à envisager bien des aspects de l'école primaire, dont il a une expérience personnelle, on trouvera dans son ouvrage bien des suggestions et des indications à méditer. Sur le fond, en retraçant l'histoire de l'enseignement de la morale depuis 1880, il dénonce la confusion du laïcisme et de la laïcité, et l'ambiguïté des deux termes, particulièrement du dernier, qui a signifié tantôt esprit antireligieux, tantôt neutralité, sans que même les grands fondateurs de notre école primaire se soient bien mis d'accord. Il montre comment, en particulier, cet enseignement moral, à fondement spiritualiste, a eu peu de prise sur l'enfance prolétarienne. Il propose l'établissement d'une école nationale dans laquelle la formation morale des enfants serait basée sur notre tradition historique humaniste, où se sont mêlés à la fois l'humanisme chrétien et l'humanisme rationaliste.

R. C.

**J. WOLF-MACHOEL, La réadaptation de la jeunesse et des déracinés de guerre** (Suisse, Boudry, Editions de la Baconnière, 1945).

Des expériences personnelles, qu'il évoque que discrètement, et le contact qu'il a eu en Suisse avec des réfugiés, adultes et enfants, de tous les pays d'Europe réunis dans des camps, ont permis à l'auteur, Hollandais, d'origine, d'écrire ce livre consacré à un problème au sujet duquel existe déjà une littérature assez abondante, mais pour la solution duquel de gros efforts seront encore nécessaires. M. Wolf-Machoel étudie successivement la vie mentale des théracinés, la folie mentale des internés, et la jeunesse de guerre. Dans chaque cas, il examine les troubles mentaux, les traumatismes psychiques causés par l'abandon du domicile, la perte des biens, les persécutions la séparation d'avec les autres membres de la famille, l'internement dans les camps, le travail imposé, l'isolement moral, la promiscuité. Il analyse avec pénétration, en s'aidant d'enquêtes faites par lui-même auprès d'un certain nombre d'adolescents, les éléments de ces troubles mentaux, et il indique les remèdes et les précautions à prendre en insistant sur tout sur la nécessité de réadapter moralement, intellectuellement et professionnellement cette jeunesse de guerre, si nombreuse, qui a été si ébranlée. Une préface chaleureuse de M. Pierre Bovet recommande l'ouvrage à l'attention des lecteurs.

R. C.

**M. TH. CHAUVIN et C. JOURDAN, Le Feu.** Instruction civique. Nouveaux programmes, 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>. Collection « Rikki la Mangouste » (Dépositaire général, Librairie Centrale d'Éducation Nouvelle, 13, rue Littré, Paris-VI<sup>e</sup>).

« Ce livre est étrange », comme dit la préface. Ce sera une singularité bienvenue de tous les professeurs qui, persuadés de l'utilité des méthodes actives, cherchent des ouvrages pour les aider à mettre ces méthodes en pratique. En voici un, nous souhaitons qu'il soit suivi de beaucoup d'autres.

Ce livre est constitué par des feuilles détachées, destinées à encadrer les fiches



faites par les enfants. Ces recherches à faire sont indiquées et guidées par les char- pités, les mythes, et les légendes du feu, les combustibles (bois, charbon, etc.), l'éclairage et les moyens de chauffage, l'incendie (comment le combattre), le feu dans la langue française. Il laisse entrevoir des notions d'histoire, de littérature, de physique, de mécanique, d'hygiène ; ou plutôt, il suggère comment étudier tout cela, donne les références, les expériences à faire. Comme la flamme bienfai- santé et dansante, ce livre est clair dans son texte, joyeux dans ses illustrations, varié dans sa fantaisie, ardent d'initiative. Tout en le suivant, l'élève met déjà en pratique la conclusion. Elle dit : « Mets tout ton cœur et toutes tes forces à acquérir les connaissances qui te rendront maître des découvertes de la science, mais avec la volonté bien ferme de ne les utiliser que pour améliorer le sort des hommes. »

P. L.

G. ANSCLAU, *Le Famillier de la Nature* (Éditions Les Presses de l'Île-de-France, Paris, 1946).

Ce livre, destiné aux scouts, sera utile à tous ceux qui veulent connaître la nature ; et aussi à tous les maîtres qui veulent la faire observer avec autant de joie que d'exactitude. Ils trouveront là une série de questions bien posées, de suggestions, les définitions, les premières notions pour aiguiller les recherches, éclairées de nombreux dessins et schémas très clairs. Voulez-vous faire une collection de plantes, d'œufs, de champignons, de nuages ? Il vous dit comment vous y prendre. Il vous donne « un calendrier de la chasse » aux observations sur le ciel, le temps, les insectes, les bêtes, les oiseaux, les arbres, les plantes, la terre, l'eau ; les artistes apprendront à admirer « l'architecture » des oiseaux, tous s'amuseront « des petites astuces consacrées au loupveteau ingénieux » et des nombreux jeux.

P. L.

JANE SEMPE, *France qui chante* (Paris, Bourrelle, 1945).

Tant de chansons que chantent nos petits ont eu une origine historique, dont l'auteur a pu suivre toute l'histoire en recueillant des chansons adaptées à la jeu- nesses et réunies en un vaste volume. Les mélodies sont notées (mais sans harmo- nisation) et tous les couplets. L'originalité de l'ouvrage est d'avoir fait précéder chaque chanson d'un bref commentaire ; en quelques mots spirituels, il dit l'é- poque, évoque les personnages, conte les anecdotes, les usages. Combien de rois, de personnages peuvent être gravés par la chanson dans la mémoire des enfants ! Mais nous entendons aussi le peuple de Paris, les métiers de France, les émerveillements devant les débuts de l'imprimerie, la Montgolfière, ou le premier train.

P. L.

**A la page.** Bibliographie analytique des livres pour la jeunesse et les éducateurs, publiée sous la direction de A. BEKHOLT. Fascicule 1, décembre 1946 : Tra- vaux manuels, éducatifs. (68, rue des Prés-Hauts, Chatenay-Malabry [Seine]. Prix 15 francs).

Cette petite brochure en dit plus long qu'il ne semble. On y trouve les ouvrages fondamentaux sur chacune des sections indiquées : livres généraux et pédago- giques, Travaux de loisirs variés, l'atelier d'amateur, Papier, carton, cuir, etc. Travaux graphiques, dessin, etc. Travaux de plein air, bâtiments, Travaux ména- gers, Travaux dramatiques et d'autres encore. Les titres sont suivis d'une courte notice indiquant ce qu'on trouve dans chaque ouvrage, à quel niveau d'habileté,

à quel âge il peut être utilisé. Nous souhaitons vivement qu'il trouve bon accueil et puisse continuer, dans d'autres fascicules, à tenir les éducateurs au courant de tout ce qui paraît intéressant pour réaliser des travaux manuels à la portée de chacun.

P. L.

A. FERRIÈRE, *Maisons d'enfants d'après guerre*. — Nous apprenons que ce petit guide de l'éducation nouvelle, que nous avons déjà recommandé à nos lec- teurs, publié en Suisse, se trouve actuellement en vente en France à la *Maison du Livre français*, 4, rue Félibien, Paris (7<sup>e</sup>) (105 francs).

A. FERRIÈRE, *L'École Active* (Paris, Delachaux et Niestlé, 195 fr.).

Au moment de la mise en pages de la revue, nous recevons cet excellent guide des méthodes actives qui vient d'être réédité (9<sup>e</sup> édition remaniée). Nous nous hâtons de le faire savoir à nos lecteurs.

## VIE DU MOUVEMENT

**Nos Conférences.** — Après M<sup>lles</sup> de Failly, Goldbaum et A. Descaudres M. J. Roger a exposé, dans notre réunion du mois de décembre, à notre fidèle et nombreux auditoire, ce que c'est que l'éducation nouvelle. Il a fait un rap- port sur un certain nombre d'expériences personnelles dans lesquelles il avait déjà puisé l'an dernier, et de cette manière vivante, et avec cette à leur communi- cative qui lui sont propres. Il a montré la différence qu'il y a entre les méthodes actives et l'éducation nouvelle, les méthodes courant toujours le risque de se transformer en recettes, si l'éducation ne les revivifie, pas et n'est pas pénétrée d'un constant esprit de renouvellement. Les besoins de l'enfant doivent passer avant tout système et être satisfaits par tel procédé empirique qui n'appartient à aucun système. Ce qu'il faut, c'est arriver à ce que, tout enfant, fasse ce qu'il peut faire. M. Rossello, secrétaire général du Bureau international de l'éducation et délégué de la Suisse à l'U. N. E. S. C. O., était présent à la séance et a bien voulu en quelques mois, apporter son encouragement à notre œuvre et dire le plaisir qu'il éprouvait à se trouver parmi nous.

**Cercle de Cap.** — Deux membres de l'« École Nouvelle Française », M<sup>lles</sup> Wid- man et M<sup>lles</sup> Léautier, ont ouvert à Cap un cercle, dont nous augurons beaucoup de bien.

A la première réunion du cercle de Cap, qui s'est tenue au mois de janvier, on était réunies, avec M. Bajulaz, inspecteur de l'enseignement primaire, une qua- rantaine de personnes, parents et maîtres, M<sup>lles</sup> Wichman a fait un exposé sur ce sujet : « Qu'est-ce que l'éducation nouvelle », exposé qui a été suivi d'un intéres- sant débat. La seconde séance doit être consacrée à l'étude de l'imagination chez les petits enfants.