



L'école nouvelle *française*

- 300 M. Montessori. Les plans successifs de l'éducation.
- 302.5 F. M. Chatelain. Partir des intérêts profonds de l'enfant.
- 311.25 S. Roller. Une échelle d'orthographe.
- Begert. L'école vivante.
- Ch. Martin. Plantes en classe.

L'ÉDUCATION FAMILIALE

- 808.2 A. Berge. L'enfant et la morale.
Poèmes d'enfants. Les "Heures Joyeuses".

INFORMATIONS. BIBLIOGRAPHIE



mai 1946 n° 6

l'école nouvelle *française*

Président d'Honneur : ADOLPHE FERRIÈRE
Comité Directeur.

D^r ANDRÉ BERGE ■ M^{lle} CARROI ■ PIERRE DEFFONTAINES ■ M^{me} DREYFUS-SÉE ■
D^r DUBLINEAU ■ HENRI VAN ETTEN ■ M^{me} GUÉRITTE ■ M^{lle} LARY ■
M^{me} NIOX-CHATEAU ■ JEAN PLAQUEVENT ■ JEAN ROGER.

Secrétaires de rédaction

Secrétaire adjointe

ROGER COUSINET et F. M. CHATELAIN

M^{lle} RENÉE CHÉDEVILLE

Mouvement agréé par le Groupe Français d'Éducation Nouvelle.



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

L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

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

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

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

Elle vous apporte :

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

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

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

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



ADHÉSION AU MOUVEMENT ET SERVICE DU BULLETIN

C. C. P. Paris 5255/74. École Nouvelle Française, 27, rue Jacob, Paris (6^e)
150 fr. par an.

Belgique : 75 fr. belges. Coopérative du livre, 44, r. du Marais, Bruxelles

Suisse : 8 fr. suisses. M^{lle} Joz-Roland, 1, r. Ami-Lullin, Genève.

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

AUX ÉDITIONS DU SEUIL

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

Les plans successifs de l'Éducation.

C'EST aux personnalités successives de l'enfant que doivent correspondre des plans d'éducation successifs.

Nos méthodes ne sont pas orientées selon certains principes, mais selon les caractères différents inhérents aux âges différents. Il s'ensuit qu'elles comportent plusieurs plans.

On pourrait comparer ces âges différents aux *métamorphoses* des insectes. Or, quand l'insecte sort de l'œuf, il est tout petit et présente une certaine forme et certaines couleurs. Puis, peu à peu, il se transforme, tout en restant un animal du même genre, qui conserve le même genre, qui conserve les mêmes besoins, les mêmes habitudes. C'est un individu qui *évolue*. Mais, un beau jour, il se produit un fait nouveau : l'insecte file son cocon et devient chrysalide. Puis, la chrysalide, à son tour, subit une nouvelle et lente évolution. Enfin, l'insecte sort du cocon sous la forme d'un papillon.

Nous pouvons établir un parallèle entre la vie de cet insecte et celle de l'enfant. Mais le passage des caractères n'étant pas aussi délimité, aussi net chez l'enfant que chez l'insecte, il serait plus exact de parler plutôt de « renaissances ». En effet, à chaque étape nouvelle, nous avons devant nous un enfant différent, qui présente des caractéristiques différentes de celles qu'il accusait aux âges précédents.

Notre premier plan d'éducation s'adresse donc au petit enfant, de sa naissance jusqu'à sept ans environ, et, comme bien des transformations s'opèrent en cette période si importante, nous avons établi les subdivisions suivantes :

- a) pour les deux premières années.
- b) de trois à six ans.
- c) les cinquième et septième années.

1. Dans la période de sept à douze ans, c'est-à-dire celle qui précède l'adolescence et qui peut, d'ailleurs, se subdiviser, elle aussi, c'est à un plan différent que nous aurons recours. Si les changements qui se produisent au cours de la première période peuvent être considérés comme de la croissance, ce sont de véritables métamorphoses qui surviennent pendant la période suivante.

2. Douze à dix-huit ans : on peut en dire autant de cette période de l'adolescence.

Dans chacune, nous retrouvons un être en croissance, mais qui est, chaque fois, un être différent.

Seule, une analyse serrée peut repérer les changements se succédant sans solution de continuité chez l'enfant qui croît jusqu'à devenir un homme ; et ce sont précisément ces changements qui ont la plus grande importance pour la méthode d'éducation.

Les principes qui s'appliquent utilement à toute la première période ne sont pas forcément les mêmes qui doivent s'appliquer à la deuxième. Cette constatation nous introduit dans *la partie pratique de l'éducation*.

Prenons un exemple : quand le petit enfant commence à sentir branler une dent, c'est le signe bien net que la première période de son enfance est terminée. L'événement passe sans autre importance dans la famille. Quand la dent branle de trop, on l'arrache ; on donne une certaine publicité à l'événement, on conserve la dent, et cette petite cérémonie constitue le premier temps d'une nouvelle période de la vie de l'enfant. Il faut encore longtemps avant que toutes ses dents de lait tombent, et que l'enfant acquière ses dents nouvelles. Mais si, par malheur, il est nécessaire d'arracher l'une de ces nouvelles dents, ce ne sera plus d'un fil de soie que l'on devra se servir, ce sera l'extraction d'un organe stable et fort. Et ce n'est là qu'un exemple parmi les nombreuses transformations qui s'opèrent à cet âge.

Tous ces caractères, tant physiques que psychiques, constituent les chaînons de cette chaîne que représente la métamorphose de l'enfant : il est à la fois plus fort, et plus maigre ; ses cheveux sont moins jolis ; psychologiquement, il est moins doux, moins supportable.

De sept à douze ans, il a besoin d'élargir son champ d'action. Comme nous l'avons vu ¹, l'ambiance en vase clos convenait au petit enfant ; des rapports sociaux s'y établissaient avec d'autres enfants. Dans la deuxième période, des limites plus vastes lui sont nécessaires pour ses expériences sociales. On ne peut obtenir de développement en le laissant dans cette même ambiance.

C'est donc avec une société plus vaste qu'il a besoin d'établir ses rapports sociaux. L'école en vase clos, ainsi qu'elle est conçue aujourd'hui, ne peut plus être suffisante pour lui. Quelque chose manque au plein développement de sa personnalité ; nous remarquons chez lui une certaine régression, des manifestations de son caractère que nous taxons d'anomalies : ce sont tout simplement des réactions à une ambiance devenue insuffisante ; mais cela, nous ne le remarquons pas ; et, comme il est entendu que l'enfant doit faire ce que lui dicte l'adulte, même si son existence n'est plus adaptée à ses besoins, s'il manifeste des écarts de caractère, nous disons qu'il est « méchant », et nous cherchons à le

1. *L'enfant* (Desclées de Brouwer).

corriger ; mais, le plus souvent, nous ignorons la cause de cette « méchanceté ». Or l'enfant prouve par sa conduite ce que nous venons d'avancer. C'est bien pour se soustraire au vase clos qu'il ne va plus volontiers à l'école ; il préfère aller pêcher la grenouille, ou jouer dans la rue. Ces incidents, qui paraissent superficiels, prouvent bien ce besoin qu'éprouve l'enfant d'élargir les limites du champ d'action dans lequel il évoluait jusqu'alors.

C'est à nous qu'il appartient de l'aider dans cet élargissement en le plongeant dans le milieu dont nous faisons partie : dans la vie sociale. Et quand il est placé dans certaines conditions qui la favorisent, l'enfant manifeste une activité extraordinaire. Son intelligence nous surprend, parce que toutes ses fonctions travaillent de pair, ainsi qu'il est normal chez l'homme. Il ne s'agit donc plus ici de transformer les méthodes d'éducation : c'est bien un problème vital qui se pose.

Ainsi, la toile de l'araignée occupe un espace bien plus vaste que l'animal lui-même. Et c'est cette toile qui représente son champ d'action, en arrêtant les insectes qui la rencontrent. Or cette toile est construite selon un plan : un fil, secrété par l'araignée, joint deux branches, deux pierres, deux points d'appui quelconques. Ensuite, se tissent les rayons. Et voilà établi le plan de la construction. Enfin, l'araignée tisse sa toile autour du centre, en circulant à une distance calculée toujours très exactement. Si les points d'appui sont rapprochés, la toile sera petite ; plus ils sont distants les uns des autres, plus la toile sera grande ; mais, toujours, elle sera tissée selon un plan précis, avec la même exactitude.

De même que cette toile, l'esprit de l'enfant est construit selon un plan exact ; et cette construction abstraite lui permet de saisir ce qui passe dans son champ, hors de sa portée initiale.

Selon que l'enfant vit dans une civilisation simple ou dans un monde compliqué, sa toile sera plus ou moins vaste et lui permettra d'atteindre plus ou moins d'objectifs.

C'est pourquoi il nous faut respecter cette construction intérieure et ses manifestations qui, parfois, peuvent nous sembler inutiles. Cette construction est nécessaire. C'est grâce à ce travail que l'enfant élargit son champ psychique, et, par la suite, sa puissance réceptive.

Considérer l'école comme l'endroit où l'on débute l'instruction, c'est un point de vue, mais considérer l'école comme *une préparation à la vie*, c'en est un autre. Et, dans ce dernier cas, l'école doit satisfaire à tous les besoins de la vie.

MARIA MONTESSORI.

Partir des intérêts profonds de l'enfant.

ÊTRE UN ENTRAINEUR et non un « enseigneur », faire agir l'enfant, engager l'école en pleine vie ces trois principes, que nous avons examinés ensemble¹, ne nous ont pas encore fait toucher du doigt l'essentiel de l'école active.

Nous y arrivons en abordant le problème un peu difficile, mais capital, de l'intérêt, plus précisément de la relation entre les activités de l'élève et ce que nous appellerons ses *intérêts profonds*. Il n'est pas de sujet relatif à l'éducation nouvelle qui ait prêté à autant de malentendus, d'erreurs grossières et à de plus injustes critiques. Il faut avouer que souvent ceux qui se présentent comme les adeptes de l'éducation nouvelle la trahissent ici sans le savoir et leurs méprises, leurs réalisations maladroites et malheureuses contribuent à entretenir les équivoques et les critiques. Essayons donc de dégager avec soin la pensée authentique des chefs de l'école active sur ce point².

A l'école ancienne les maîtres imposent à leurs élèves leçons, exercices et devoirs d'après le programme et l'horaire et cela leur paraît tout à fait naturel. Des besoins psychologiques de ces élèves, de leurs intérêts profonds il n'est pas ici question. « L'école traditionnelle, écrit Claparède, s'efforce à obtenir de ces malheureux élèves une chose contre nature : leur faire faire, du matin au soir, et de janvier à décembre, des choses qui ne répondent, pour eux, à aucun besoin. Ces actes, ces efforts, qu'on réclame d'eux, n'étant pas régis par la loi du besoin, on est obligé, pour les susciter, de recourir à une foule de moyens, punitions, mauvais points, récompenses, examens, menaces, etc., qui ont l'efficacité que l'on sait ! »³ Et il poursuit : « L'école traditionnelle réclame cette monstruosité psychologique : des actes ne répondant à aucun besoin ; donc des actes sans cause »⁴. Et pourtant, « c'est le besoin qui mobilise les individus, les animaux, les hommes, qui tend les ressorts de leur activité. C'est ce que l'on constate partout et toujours, sauf dans les écoles... »⁵

Ce que Claparède et tous les chefs de l'école active condamnent à l'école ancienne c'est cette activité coupée de son contexte vital, « ce mécanisme

1. Cf. *École Nouvelle française*, décembre 1945, p. 6, janvier 1946, p. 5, février p. 5.

2. On pourra la trouver facilement dans les ouvrages suivants : FERRIÈRE, *L'École active*, 4^e éd., chap. IV ; CLAPARÈDE, *L'Éducation fonctionnelle* ; J. DEWEY, *L'École et l'enfant*.

3. CLAPARÈDE, *L'Éducation fonctionnelle*, p. 198.

4. *Op. cit.*, p. 198.

5. *Op. cit.*, p. 199.

qu'on actionne à blanc ». C'est « comme si l'on voulait apprendre à un menuisier à raboter sans lui donner de planche à raboter, mais en lui faisant exécuter les mouvements en l'air »¹. Ce qu'ils rejettent avec violence, ce sont « des tâches qui ne sont que des tâches », des « problèmes inventés pour être des problèmes », alors que « rien ne peut être fait problème pour quelqu'un »². Ils ne veulent plus que l'enfant soit déchiré, « divisé » ; que son attention soit contrainte de se fixer sur les leçons qu'il faut subir, alors que son esprit et son cœur sont ailleurs, là où ses besoins l'attirent avec la puissance de toutes ses forces vives.

A cette activité anormale et, disons le mot, inhumaine, ils substituent une activité naturelle correspondant à ses besoins, accordée à ces grandes poussées de vie que sont les intérêts de l'enfant. « L'école active est fondée sur le principe du besoin »³. Éducation « attrayante » a-t-on dit, et c'est ici que l'on s'est fourvoyé. Cette épithète équivoque a égaré, en effet, un grand nombre d'éducateurs. Certains ont cru — et croient encore — que l'école active préconise une activité qui plaise à l'enfant, qui lui est agréable ; ils s'imaginent que le maître nouveau doit « rendre intéressants » des exercices qui ne le sont point, qu'il doit, selon l'expression de Dewey, « dorer la pilule », afin d'éviter à l'enfant tout effort pénible.

Cette interprétation est non seulement inexacte, mais complètement erronée. Claparède a pris le plus grand soin de rappeler que « tout ce qui a de l'attrait n'a pas nécessairement une valeur éducative »⁴ et ne correspond pas toujours à l'intérêt profond de l'enfant. L'élève doit s'intéresser à son travail non pas parce qu'on l'aura rendu plaisant d'une manière factice, mais parce qu'il est à sa convenance à tel moment de son développement, conforme à ses besoins, nous ne disons pas à ses lubies passagères ni à ses caprices superficiels, et c'est pourquoi nous avons parlé des intérêts *profonds* de l'enfant.

Au fond, nous retrouvons chez les chefs de l'école active le même souci qui fut celui des Rabelais, Fénelon, Rousseau, Pestalozzi, de ne pas violenter la nature de l'enfant. C'est cette volonté de tenir compte des lois de la psychologie infantine qui fait la valeur de l'éducation nouvelle ; c'est là sa base objective, inébranlable.

On le voit, elle veut obtenir de l'enfant une activité véritable, conforme à sa nature d'être vivant, en harmonie avec les grands leviers d'action que sont les intérêts profonds, conforme aussi à sa nature d'être raisonnable qui agit pour un but, en pleine connaissance de cause avec toute son énergie et où il s'engage tout entier.

Comment réaliser pratiquement cet accord idéal entre l'activité scolaire et l'intérêt ? C'est ici qu'interviennent les diverses techniques d'éducation nouvelle : méthode Montessori, Decroly, système de Winnetka, méthode des projets, travail libre par groupe de R. Cousinet, imprimerie à l'école de C. Freinet, etc., qui toutes ont cherché à réaliser cette harmonie. Disons que ces grandes techniques n'y sont pas parvenues dans une mesure égale.

L'éducation nouvelle est une bataille qu'il faut gagner avec des armes diverses et aucune d'elle n'est négligeable si elle est judicieusement employée.

F. M. CHATELAIN.

1. CLAPARÈDE, *L'Éducation fonctionnelle*, p. 117.

2. DEWEY, *L'École et l'enfant*, p. 87.

3. CLAPARÈDE, *L'Éducation fonctionnelle*, p. 198.

4. *Op. cit.*, p. 9.

UNE ÉCHELLE D'ORTHOGRAPHE¹

CETTE ÉCHELLE, qui rappelle certains tests publiés dans le bulletin de la Société Alfred Binet, n'est pas autre chose qu'une « dictée étalonnée ». Elle a été établie pour des enfants de neuf à dix ans qui, à Genève, font leur quatrième année d'école.

Voici comment nous avons procédé :

A la rentrée de septembre 1945, qui est chez nous, comme en France, le début de l'année scolaire, nous avons dicté « Les Chasseurs de marrons » à plus de cent garçons et de cent filles de diverses classes de l'agglomération urbaine. Nous avons corrigé les copies selon le mode que nous indiquons ci-dessous et les avons ensuite classées de 1 à 100 en allant de l'élève ayant le moins de fautes à celui qui en totalisait le plus. Nous avons ainsi obtenu une « échelle de 100 degrés », nous permettant d'estimer le niveau d'un enfant quant à son savoir orthographique.

En septembre 1943, nous avons déjà fait un premier étalonnage. Nous avons comparé les « courbes » 1943 et 1945 et constaté une différence ; la courbe de 1943 est plus sévère que celle de 1945. Ainsi, avec 30 fautes, une fillette se classait en 1943, 50^e sur 100 ; en 1945, 35^e. Nous avons alors « bloqué » les deux courbes et obtenu la courbe intermédiaire que nous vous soumettons ici. La fillette qui a 30 fautes se situe maintenant 42^e.

LES CHASSEURS DE MARRONS

A. — LE BARÈME.

(Pour les 4^e garçons et filles, neuf à 10 ans.)

1. *La dictée* (avec indication des liaisons données).

Les longs des chemins, on voit, en ce moment, des troupes de gosses qui marchent le nez en l'air, un sac roulé sous le bras : ce sont les chasseurs de marrons.

Hier, en effet, ils avaient organisé une vraie chasse : il fallait être les premiers à débusquer le gibier et à l'abattre à coups de cailloux.

Ils disaient : « Tu en as beaucoup ? Regarde, comme mon sac se remplit vite, il est presque plein ! »

Ces enfants sont allés porter leurs marrons au berger, qui les a achetés trois sous le kilo.

A ce prix, il serait dur d'attendre sous l'arbre que les coques vertes veuillent bien laisser tomber leurs fruits précieux, d'un beau brun, qu'on dirait passé au chiffon de laine.

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

2. Les consignes.

a) Demander aux enfants de se donner toute la peine possible et de ne pas se décourager s'ils trouvent des mots difficiles. On désire simplement connaître ce qu'ils savent en orthographe ;

b) Dictée en *trois fois* : premier jour jusqu'à *chasse* ; deuxième jour jusqu'à *kilo* ; troisième jour jusqu'à la fin ;

c) Lire une fois aux élèves le fragment qui va être dicté ;

d) Dictée toute la ponctuation ;

e) A la fin, relire le fragment qui vient d'être dicté ; relever les travaux aussitôt après.

3. Remarques.

Cette dictée, pour conserver sa valeur de test, ne sera dictée que rarement. La date la meilleure est le début de septembre puisque le barème a été établi avec des dictées faites à cette époque de l'année. De plus, cette dictée ne sera jamais corrigée avec les enfants. Les copies, une fois relevées, ne seront pas rendues à leurs auteurs.

4. Établissement du barème.

a) *Correction des fautes*. — Nous avons compté trois sortes de fautes :

— celles d'*usage* ; ex. : le *né* pour le *nez*, l'*aire* pour l'*air*, *maron* pour *marron*

— celles de *prononciation* ; ex. : ils *machent* pour ils *marchent*, *mement* pour *moment*, *abre* pour *arbre*, *gipier* pour *gibier* ;

— celles de *règles* ; ex. : les *chasseur*, ils sont allé, un beau brun qu'on dirait passer...

Un mot pouvait donc être l'occasion de plusieurs fautes ; ex. : *memant*, une faute d'usage ; *an*, une faute de prononciation ; *me* ; les *chasseur*, une faute d'usage ; un seul *s*, une faute de règles : absence de l's du pluriel.

L'expression « leurs fruits précieux » peut être admise au singulier, « leur fruit... » ; de même « passé » dans « qu'on dirait passé au chiffon de laine » peut se comprendre au pluriel, « passés ».

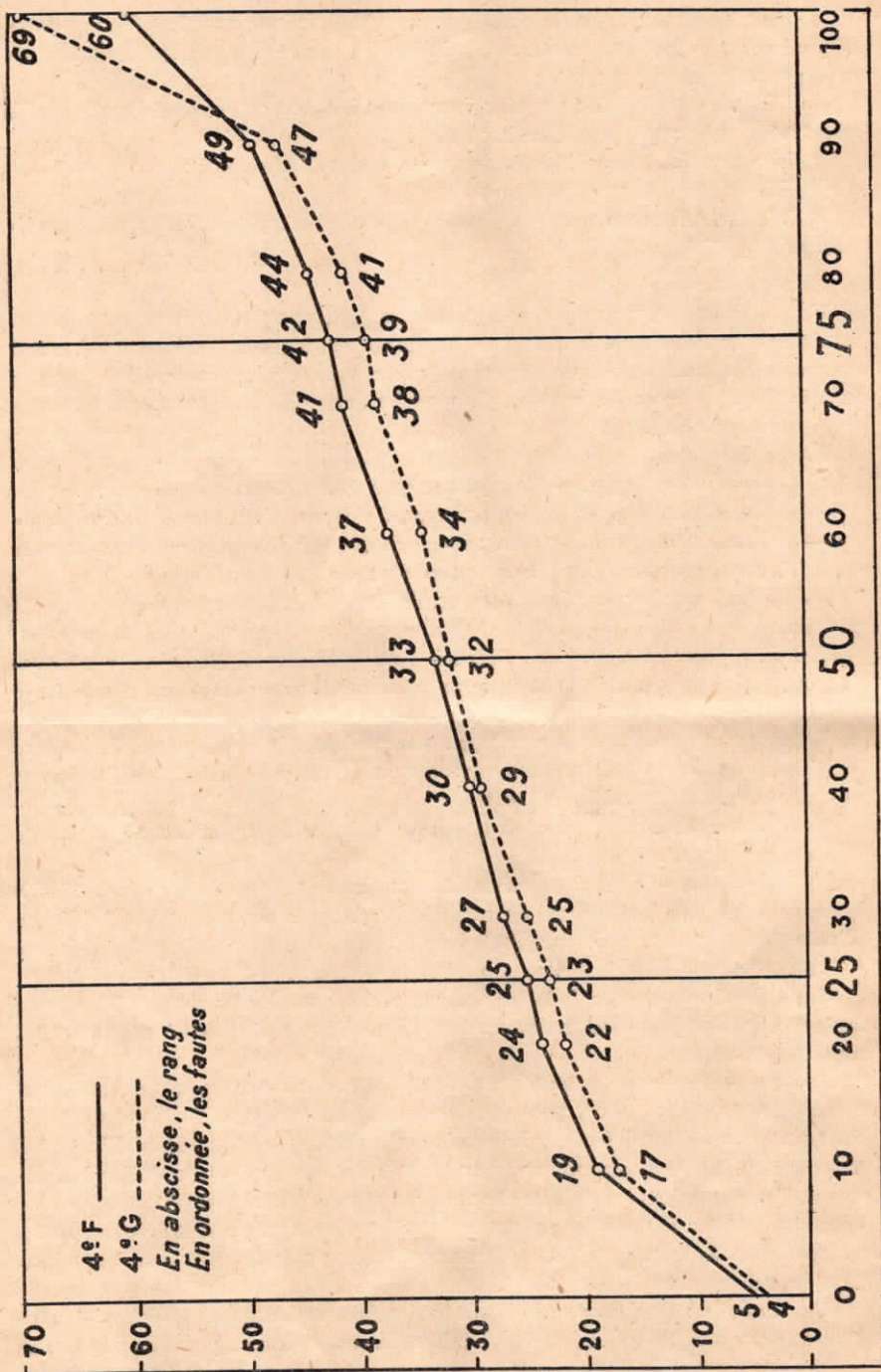
On ne comptera pas de fautes aux mots qui n'auront pas la majuscule que le texte requerrait.

b) *Le barème*. — Nous avons classé nos copies en allant de celle qui totalisait le moins de fautes à celles qui en avait le plus. Nous avons ensuite établi une échelle de 100 degrés qui, graphiquement, revêt l'aspect de la courbe ci-jointe (p. 10).

Sur l'abscisse sont portés les sujets, rangés du premier (nombre minimum de fautes) au 100^e (nombre maximum de fautes) ; sur l'ordonnée figurent les nombres de fautes.

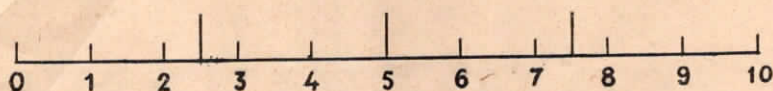
Les courbes que nous vous soumettons donnent les résultats des 1^{er}, 10^e, 20^e, 25^e, 30^e, 40^e, 50^e, 60^e, 70^e, 75^e, 80^e, 90^e et 100^e élèves. Nous pensons que ces nombres suffisent à évaluer le savoir orthographique d'un enfant. Pratiquement même, les résultats obtenus par les 1^{er}, 25^e, 50^e, 75^e et 100^e élèves suffiraient. Tous les sujets situés entre le 1^{er} et le 25^e sont parmi les très bons élèves. ceux situés entre le 25^e et le 75^e sont parmi les élèves moyens ; les élèves, enfin, qui se situent au delà du 75^e sont de mauvais élèves ; ils ne sont pas à leur place dans leur degré scolaire (ici la 4^e).

Un exemple : Que penser de Marie qui a fait 30 fautes à sa dictée ? Notre barème nous montre que la 40^e élève fait 29 fautes et la 50^e, 32 fautes ; Marie se situera donc entre la 40^e et la 50^e, soit approximativement la 45^e sur 100 fillettes de son degré.

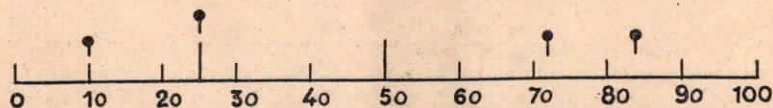


B. — COMPOSITION DE LA CLASSE.

Sur une droite de 10 centimètres de longueur, traçons les points 0, 1, 2, 2 1/2, 3, 4, 5, 6, 7, 7 1/2, 8, 9 et 10 correspondants aux déciles et quartiles de notre graphique de la page 3.

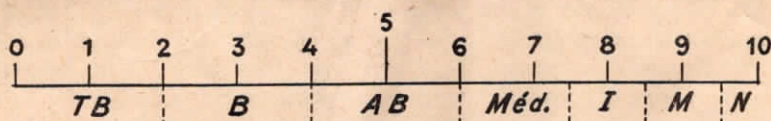


Cette droite nous sert d'échelle ; nous allons y placer nos élèves : Jean, 10° ; André, 25° ; Paul, 72° ; Louis, 84°.



Une fois tous les élèves de la classe disposés sur cette échelle, nous aurons un aperçu global de la valeur de la classe. Si la majorité des élèves se groupe autour du 50°, cela signifiera que la classe est normalement composée quant à l'orthographe des enfants. Si les élèves sont nombreux entre le premier et le 25°, cela signifiera que la classe est particulièrement forte ; ce sera l'inverse si les élèves s'accumulent entre le 75° et le 100° degré.

Si nous voulons traduire le rang obtenu par chaque élève, selon notre barème en « appréciations scolaires » : Très bien, Bien, Assez bien, Médiocre, Insuffisant, Mauvais ou Nul, nous pourrions diviser notre échelle de la manière suivante :



Cette estimation ne doit rien avoir de rigide ; nous ne le donnons ici qu'à titre indicatif.

Un test, pour avoir toute sa valeur de mesure, doit être étalonné avec le groupe des sujets auxquels, il sera appliqué par la suite ; aussi, ne pensons-nous pas que notre échelle puisse donner des informations probantes à nos collègues de France. Nous leur soumettons plutôt une méthode d'évaluation du savoir orthographique des écoliers.

Nous serions heureux qu'on veuille bien nous faire part des résultats obtenus dans les écoles françaises¹. On pourrait, par exemple, nous dire les rangs obtenus par les enfants en se reportant à notre graphique ou, ce qui serait encore plus intéressant, procéder à un étalonnage « français » de notre dictée. La comparaison des courbes serait fort instructive.

S. ROLLER.

1. Nous prions nos lecteurs, qui voudront utiliser cette échelle d'orthographe, de nous faire part des résultats qu'ils recueilleront. Nous en ferons la synthèse et la transmettrons au Laboratoire de l'Institut des sciences de l'Éducation de Genève.

(N. D. L. R.)

L'ÉCOLE VIVANTE

TEXTE DE F.-G. BEGERT

M. Ad. Ferrière a présenté à nos lecteurs, dans notre dernier numéro, le pédagogue suisse F.-J. Begert. Nous reproduisons, aujourd'hui, quelques lignes extraites de son livre *Lebendige Schule* (l'École vivante), que nous analyserons dans un de nos prochains numéros.

« A l'école, le désir de la vie sociale est-il entièrement favorisé ? Les enfants y sont assis l'un derrière l'autre, et l'un à côté de l'autre. Il ne leur est pas permis de se parler dans la plupart des cas, il ne leur est pas permis de s'aider. Pendant des heures ils se tournent le flanc et le dos. Aux récréations ils sont libres, mais les délicats sentiments sociaux sont détruits dans le tumulte général. Les sentiments sociaux sont bien cultivés sur le chemin de l'école. Mais ils ne le sont au plus qu'incomplètement. A l'aller, les enfants sont troublés par la pensée des compositions et des examens qui les attendent ; au retour, ils se hâtent pour arriver à l'heure des repas...

Mais l'enfant n'aspire pas seulement à un échange de pensées, à la stimulation d'un commerce intellectuel — il aime bien être seul de temps en temps. L'école d'aujourd'hui favorise-t-elle ce besoin d'isolement ? Non, ou tout au plus quand un maître met un enfant à la porte de la classe.

On sait que les enfants aiment à se réfugier, pour un certain temps, dans un buisson, à la cime d'un arbre, dans un creux pour s'y aménager un nid, pour s'y sentir cachés, à l'abri du regard. A ce désir, l'école n'accorde aucune considération. L'une contraint les garçons et les filles à vivre continuellement au sein d'une foule.

L'école ne procure également que peu de possibilité à ce besoin de création que les enfants trouvent à satisfaire dans les bois et les champs, à l'étable et à l'atelier, au jardin et à la maison. Le profond besoin du travail manuel est presque entièrement négligé. D'autres talents sont peu favorisés. Il est rare qu'on donne l'occasion à une fillette particulièrement douée, de s'exercer à la danse, à un jeune musicien de diriger un chœur ou un petit orchestre...

Il est profond aussi le besoin de posséder et la liberté de disposer de ses biens. Le plus souvent, les livres de classe n'appartiennent pas à l'enfant. Dans les pupitres, la propriété privée n'est pas sûre. Je me souviens de garçons d'un établissement d'instruction qui, faute de meilleurs moyens de conserver en sûreté ce qu'ils possédaient, avaient des cachettes dans le bois voisin, sous des racines, dans de petits trous, au pied des arbres. Je connais des enfants qui arrachaient la poignée des tiroirs ou cachaient la clef pour que personne ne puisse endommager leur propriété. A ce sujet, j'écrivais un jour à une dame, mère d'un petit Fritz : « Il serait important de procurer à Fritz une petite armoire,

avec beaucoup de tiroirs et d'étagères, pour qu'il puisse bien ranger ses collections d'images, de pierres et de coquillages. Le sentiment de posséder lui-même quelque chose, et la certitude que sa propriété ne sera pas dérangée ne peut que le reconforter et l'engager à mettre ses affaires en ordre ». Bientôt Fritz m'annonça la nouvelle qu'il allait bientôt avoir une chambrette à lui et, il ajouta tout joyeux : « Hier, mon père m'a fait un plan pour mon armoire. Oh ! comme je me rejouis de posséder un petit coin où personne ne pourra fouiller »...

Les enfants ne sont pas nos jouets, ni nos esclaves, mais des petites personnalités, dont nous devons respecter les besoins légitimes. Autrement, nous leur causons du tort et, en fin de compte, nous en souffrons nous-mêmes.

Quand nous dérangeons continuellement, sans raison, les enfants occupés à un travail concentré — et les enfants ne travaillent pas moins sérieusement que les adultes — nous les rendons nerveux. C'est notre devoir de nous entendre avec eux, de partager leur temps intelligemment. Ils nous sont reconnaissants quand ils savent combien de temps nous leur demandons, combien de temps ils ont à leur disposition. Il y a des mères qui ne cessent d'interrompre les jeux ou les travaux de leurs enfants. Combien de larmes elles ont fait couler !...

Quand nous traitons intelligemment les enfants, que nous tenons compte de leurs dispositions les plus profondes, et de leurs besoins vitaux les plus importants, ils sont des êtres merveilleux, dont le charme ne cesse de nous rendre heureux.

Traduit par R. COUSINET.

PLANTES EN CLASSE

Est-il question d'introduire en classe des plantes vivantes ? On pense aussitôt qu'il s'agit de faire germer des haricots, des lentilles ou du blé. Notons, en passant, qu'on pourrait les remplacer par le marron d'Inde, le gland, le ricin et surtout le soleil. Toutefois, nous pouvons accueillir dans nos murs bien d'autres espèces : en effet, toute plante un peu résistante est nôtre ; et, tout de suite, vous pensez aux plantes grasses : celles de chez nous permettent les cultures les plus faciles, telles es joubarbes, à l'allure de têtes d'artichaut, qui poussent sur les vieux toits, et surtout les sédums, notamment les jaunes, que l'on trouve sur les vieux murs. Ces derniers sont si peu exigeants que vous les ferez fleurir, comme je le fais chaque année, en les posant simplement sur votre cheminée, sans eau ni terre, et cette floraison durera une quinzaine de jours.

Comme dans le monde animal, il y a nombre de végétaux ou de parties de végétaux que nous pouvons nous procurer facilement, de la pomme de terre à la

carotte, du chou-fleur au pissenlit. En ville, pour beaucoup d'entre vous, le jardin se limite à quelques caisses ou pots à fleurs. Aussi, les citadins qui veulent profiter au maximum de leur si minuscule espace, cultiveront-ils surtout des fleurs de printemps ; succédant à la désolation de l'hiver, elles enchantent bien plus enfants et grandes personnes ; le choix en est d'ailleurs abondant : perce-neige, pâquerette hépatique, giroflée, scille, narcisse, muguet, tulipe, mufler, dame d'onze heures, muscari, orchis et surtout la jacinthe, dont la poussée est si spectaculaire dans son bocal de verre. Malheureusement, la plupart des fleurs cultivées sont sans intérêt botanique, parce que la fleur, la partie la plus intéressante, en est ordinairement rendue monstrueuse par la culture : vous ne pouvez donc pas recourir aux richesses des fleuristes.

Si vous ne connaissez que la botanique des livres, vous me direz que vous voilà bien avancé avec ma liste, puisque vous ne connaissez ni le scille, ni le muscari, ni l'ornithogale, que j'essaie de dissimuler sous son nom vulgaire de dame d'onze heures. Dans ce cas, opérez de la manière la plus simple : partez, dans la campagne, sac au dos, nantis d'une pelle-bêche ou d'un piochon suffisamment solide et ramenez toutes les plantes de bois ou de plaine qui vous sembleront intéressantes. Vous finirez certainement, alors, par ramener le scille des bois, le muscari et l'ornithogale des champs ; l'ornithogale ne s'épanouit qu'aux heures chaudes de la journée, d'où son nom de dame d'onze heures ! La seule véritable difficulté que nous rencontrerons sera le déterrage des bulbes, enfouis assez profondément dans le sol pour échapper à la charrue. Ces chasses aux plantes sont d'ailleurs extrêmement fructueuses ; à mon retour en Picardie, pays dont la flore est pourtant pauvre, j'ai ramené d'une seule course, au temps du muguet, 17 espèces différentes qui, pour une bonne part, continuèrent à fleurir cette année-là, et redonnèrent des fleurs les années suivantes.

Quant à ceux qui connaissent la « vraie » botanique, ils auront remarqué que la plupart des plantes signalées sont des plantes à bulbe : cette catégorie, en effet, demande si peu de soins que l'on est quelquefois étonné de voir reflourir des potées oubliées et complètement négligées.

Au premier printemps, c'est-à-dire bien avant la date officielle du 21 mars, noisetiers, saules, cornouillers, ormes fleurissent déjà ; que de découvertes à faire dans ce monde ! Avez-vous vu, par exemple, la fleur rouge du noisetier au panache si discret ? Comme les premiers bouquets semblent agréables : on voit grossir les bourgeons du saule Marsault, au milieu des branches fleuries, si fraîches, du **Prunus**, et les abeilles y viennent même butiner quand la fenêtre est ouverte (c'est de cette manière qu'il m'a été le plus facile d'observer une abeille récolter le pollen). Tout est nouveau et chacun s'intéresse à cette renaissance, mais peu savent, cependant, que chaque jeune rameau porte, gravés sur son écorce, toute son histoire : cicatrices des feuilles de l'automne précédent, anneaux superposés correspondant aux bourgeons des hivers passés, brindilles plus jeunes, faciles à dater, elles aussi : tout cela forme archive. Essayez donc, vous-même, et faites faire par vos enfants ce déchiffrement sur le marronnier tout poisseux de propolis, sur le lilas, sur le pommier ou le poirier, avec leurs boutons à fleurs et à fruits et les vestiges, de la queue des fruits de l'été précédent, sur l'aubépine ou le prunellier, où certains rameaux sont devenus des piquants, puis, plus tard, sur la vigne où des vrilles remplacent alternativement certaines feuilles.

Les racines, du chevelu du poireau au pivot de la betterave, sont aussi familières à nos élèves qu'à nous-mêmes.

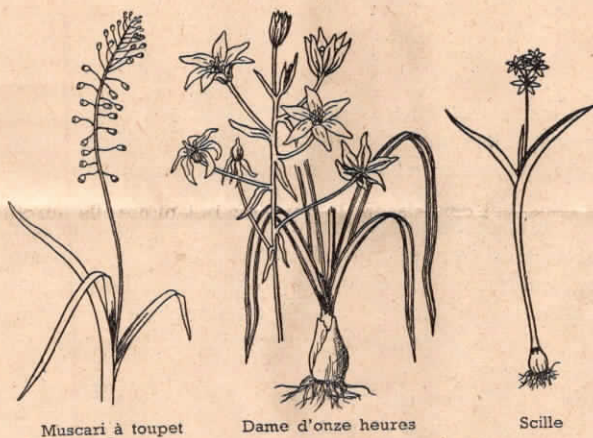
Quant aux fruits, le nombre en est immense, que ce soient des fruits secs comme

le blé, l'avoine, le sarrasin, le maïs, le gland, la noix, la noisette, la châtaigne, le pois, le haricot, ou des fruits charnus comme la groseille, le raisin, le fruit dans la pomme de terre, la citrouille, l'orange, la cerise, la prune, la poire, la framboise la mûre, ou la figue. L'explication théorique présente quelquefois des difficultés si l'on n'a pas recours à un excellent manuel.

Et je ne vous ai toujours pas parlé d'herbier. Je pense, en effet, que l'on devrait laisser cet article aux professionnels et aux collectionneurs — il se trouve, il est vrai, d'assez nombreux collectionneurs chez les enfants. Si vous tenez absolument à faire sécher des plantes entre deux buvards, faites établir à l'automne une collection de feuilles d'arbres recueillis au moment de leur splendeur : quelques-unes garderont leurs coloris, et l'ensemble de leurs silhouettes aidera considérablement dans la reconnaissance des arbres.

Mais, si vous voulez provoquer l'enthousiasme chez vos enfants, faites-les se munir d'une loupe — les compte-fils sont excellents et préférables à tout autre modèle — le monde agrandi qu'ils découvriront eux-mêmes les passionnera bien plus que vos démonstrations, peut-être encore trop « scolaires », au début. Si j'en juge par ma propre expérience, plus d'un garçon gardera toujours son compte-fils, sur lui, et ce sera peut-être le meilleur résultat.

Ch. MARTIN.



Muscari à toupet

Dame d'onze heures

Scille

PETITE BIBLIOGRAPHIE

Deux dépliants :

Aspects inconnus de fleurs connues.

Petites curiosités de plantes banales.

Éditions de Lof, 2, rue Manuel, Paris.

Deux excellents livres d'initiation, qui n'ont guère vieilli :

COUPIN, *Récréations botaniques*, Vuibert.

COUPIN, *Les graines expliquées*, Vuibert.

Un manuel très concret (P. C. B.) :

CHADEFAUD et RÉGNIER, *Exercices pratiques coordonnés de Sciences naturelles*, t. I (Géologie et Botanique), Delagrave.

C. M.

UNE ÉCOLE EN L'AN 2 000 AVANT J.-C.

A PLUSIEURS REPRISES, sur divers chantiers mésopotamiens, on avait ramassé des tablettes pouvant être identifiées avec des exercices scolaires, mais jamais on n'avait pu reconnaître d'école au sens du local où l'on apprend à lire, à écrire et à compter. Au printemps 1935, nous avons eu la chance de découvrir un palais remarquablement bien conservé dans la ville de Mari, sur le Moyen-Euphrate. Palais de l'époque du grand roi de Babylone, Hammourabi, célèbre par son code de lois, une des pièces capitales de l'archéologie orientale. Et voilà qu'alors que nous dégagions le palais de Mari, deux salles apparaissaient, entre un quartier administratif et la zone des appartements privés.

Deux salles aménagées en écoles. Dans la plus grande, quatre groupes de banquettes en briques crues étaient alignées en profondeur, en tout, quelque quarante-cinq bancs, à deux, trois ou quatre places. A proximité, et la plupart du temps sur le dallage, des récipients en terre cuite, à fond plat et à large rebord, qui durent tenir lieu d'écrivoires. Épars, de très nombreux petits coquillages, constituant le matériel scolaire, et où nous avons vu immédiatement les éléments permettant aux élèves d'apprendre à compter.

Dans la salle voisine, plus petite, seulement trois travées de banquettes. Ici aussi, du matériel scolaire : écrivoires et tablettes. Les derniers exercices, abandonnés peu avant l'incendie qui ravagea le palais, aux jours où le roi de Mari, Zimrilin, assiégé dans sa ville par Hammourabi, dut capituler et vit sa résidence devenir la proie des flammes. Dans le fracas des poutres brisées, les terrasses s'effondrèrent et sous leurs décombres ensevelirent les deux écoles, où, en l'an 2 000 av. J.-C., des hommes s'entraînaient à la dure profession et au solide métier de scribe.

ANDRÉ PARROT,
Pasteur,
Conservateur des Musées nationaux.

L'enfant et la Morale.

LA PLUS IGNORANTE des mères sait, aujourd'hui, qu'il faut commencer par couper d'eau le lait du biberon qu'elle donne à son bébé, et que ce lait doit-être d'autant plus dilué que le nourrisson est plus petit. Il est dommage que ce principe de puériculture inspire si rarement les parents et les maîtres préoccupés d'éducation. C'est tout de suite à sa concentration maxima que la plupart cherchent à faire ingurgiter la morale aux malheureux confiés à leurs soins. Ce que l'adulte ne parvient pas à s'imposer à lui-même, bien souvent il prétend l'imposer d'une manière inflexible à l'enfant et lui fait honte s'il s'y dérobe : sans doute poursuit-il ainsi ses propres faiblesses en les extériorisant — ce qui lui donne la plaisante illusion d'avoir autorité sur elles, de faire vraiment acte de volonté pour les combattre et de ne mériter aucun reproche, de n'avoir aucune responsabilité, si ses efforts ne sont pas couronnés de succès en fin de compte.

On ne pense pas assez que l'enfant arrive vierge de toute préjugé, dans un monde dont l'armature morale a mis de longs siècles à se former. On voudrait que, du premier coup ; il fût à l'unisson des saints et des ascètes ; mais comment comprendrait-il si vite la nécessité de renoncer quelquefois à la seule loi qui s'impose d'abord à sa nature : la recherche de l'agréable ? Ce n'est que peu à peu qu'il pourra découvrir qu'il y a dans la vie plusieurs ordres de satisfactions ; ce n'est que peu à peu qu'entre celles-ci, il sera capable d'établir une hiérarchie de valeurs et parfois de préférer les plus lointaines aux plus immédiates ! Il faut lui permettre de s'adapter, réclamer de lui de plus en plus — et non de moins en moins, comme on le fait habituellement et ceci, sans impatience, en se rappelant que le temps est le plus sûr formateur de la jeunesse, tandis que la colère et l'indignation sont les plus détestables des éducatrices.

Au lieu de cela, quand les augures se désolent et se frappent la poitrine en se lamentant sur l'immoralité de l'époque, tout le monde s'en prend à l'enfant, innocent bouc émissaire, et croit que la solution de la crise consiste à se montrer plus rigoureux avec lui en augmentant sans cesse la charge de morale qui pèse sur ses épaules. — Naïvement persuadé que tout est question d'habitude, on suppose qu'il faut se hâter de pétrir son âme pendant que la cire en est encore malléable. On oublie qu'il s'agit d'une matière vivante et que la matière vivante expulsé tôt ou tard ce qu'on lui donne sans qu'elle soit prête à l'assimiler — a moins qu'elle ne conserve ce corps étrange comme une tumeur qui nuit à son développement. Bien des nourritures excellentes sont rejetées comme indigestes par un estomac trop jeune, dont toutes les glandes ne sont pas encore arrivées à maturité. De même, prenons garde aux indigestions de morale ! Comme un tube digestif peut être détérioré pour toute l'existence par une alimentation inconsidérée des premiers âges, le sens moral peut-être définitivement faussé par un hypermoralisme précoce. Beaucoup de pédagogues sont semblables à ces mères qui, dans la crainte immotivée de faire périr d'inanition leur bébé atteint d'une incoercible diarrhée, se refusent à suivre les prescriptions du médecin qui, pour

le sauver, voudrait qu'on ne lui donnât quelque temps rien d'autre qu'un biberon d'eau bouillie.

L'hypermorale est la plus grande ennemie de la vraie morale. Tantôt, en effet, elle aboutit à faire rejeter celle-ci en se confondant en apparence avec elle; tantôt elle se fait accepter sous son couvert, mais en profite pour engendrer des névroses anxieuses, obsessionnelles ou autres — et jusqu'à des perversions — qui, en général, se dissimulent plusieurs années pour éclater à l'âge adulte, quand les dégâts profonds sont graves et difficilement réparables.

Car il s'agit de faire naître l'enfant à la vie morale comme à la vie sociale, en ne cessant pas d'avoir en vue son sain épanouissement — au lieu de faire subir à son âme le sauvage traitement que certaines populations primitives appliquaient aux crânes des nouveaux-nés, en les enserrant dans un système cruel de bandes et de planchettes rigides pour leur donner plus tard une forme présumée esthétique.

ANDRÉ BERGE.

POÈMES D'ENFANTS

Ces trois poèmes libres ont été écrits spontanément par une fillette de douze ans d'une nature fine et très sensible.

SOIR DE DÉCEMBRE

Bise froide, qui hurlez dans la cheminée,
Secouez moins les pauvres arbres nus.
Lune, versez votre lumière sur le sol
Dont les flaques sont gelées.
Que l'on est bien au coin du feu !
Par la fenêtre, apparaissent des fourmillements d'étoiles d'or
Qui semblent grelotter.

GLYCINE

Par ton feuillage épais, ma belle glycine,
Tu abrites les nids.
Les nids des chardonnerets qui chantent à plein gosier.
Ta jolie parure mauve, dès avril, embaume la cour.
Quel exquis parfum senti par les abeilles et les xylocoptes.
Et, de tes bras maternels, tu enveloppes tout l'été la fenêtre
En hiver, encore, tu nous offres tes rares petites feuilles,
Feuilles blondes qui souffrent du vent aigre.

LA LUNE

Au milieu des longs nuages qu'elle blanchit,
Avec sa face d'or pâle, si pâle,
Seulement cachée par un léger voile de gaze violet,
La lune monte,
Projetant sa douce lumière avec des ombres claires.
La brise du soir caresse les branches nues
Et fait onduler les herbes vertes du talus.
Une étoile s'allume sur les nuages blancs
Ou semblables à de sombres iris.

“ HEURES JOYEUSES ”

HEURS JOYEUSES, bibliothèques pour enfants et adolescents, dans la forme que l'esprit français leur a donnée. Création de M^lles Grüny et Leriche, dont nous saluons avec grand plaisir la grande compétence bibliothécaire et le sens pédagogique si complet. (Elles ont su allier l'amour des livres et l'amour des enfants.)

Pour qui ont été créées ces « Heures Joyeuses » ?

Pour un très petit bonhomme, que l'on décore du nom grave de LECTEUR. Un petit bonhomme qui porte précieusement, dans la poche intérieure de sa veste, une carte bleue ou rose sur laquelle, autour de sa photographie, se lit l'assurance qu'il est un des membres *sérieux et responsables* de ces « clubs de lecture » que sont les H. J.

L'homme sérieux et responsable entre SANS BRUIT dans la bibliothèque, car le *silence* y est pour une quote-part, *son* œuvre à lui. (Surtout, ne pas détruire ce merveilleux silence, ce silence heureux, dans lequel baignent tant de contes et d'aventures.)

Suivons notre homme. Le voilà qui dépose son pardessus au vestiaire, car l'*Ordre*, ce miracle qui est toujours à renouveler, ou plutôt la *n*^e partie de l'ordre ambiant est aussi son fait. Il va maintenant saluer la bibliothécaire (la politesse fait partie du savoir-vivre des membres du club), et se met à remplir une fiche de lecture. Il y inscrit son nom, et le ou les ouvrages qu'il désire lire ce jour-là. Puis, en vieil habitué, il se dirige vers un certain casier où il prendra sans hésiter le ABH ou le FG*n*, ou encore un livre que désigne une cote chiffrée. Si la cote du livre qu'il voudrait lire ne lui est pas connue, il se dirige vers le bataillon des fichiers qu'il consultera plus ou moins longuement.

Le livre est trouvé, le livre (oh ! quelle chance ! n'est pas sorti !) Le livre est entre ses mains. Notre lecteur se cherche une place et se plongera dans sa lecture.

Chut ! L'on s'aperçoit que le silence de l'Heure Joyeuse est fait de bruits très doux... une page que l'on tourne, le glissement d'un fichier, le rire discret de l'heureux possesseur d'une histoire *très très* drôle.

L'*arrangement* de la bibliothèque permet à l'enfant de *trouver*, de *prendre* et de *remettre* son livre *lui-même*.

Le classement des livres lui permet de diriger ses lectures à sa guise. Et à ce propos, il faut parler des vedettes. Il y a, en effet, des livres qui sont de grandes vedettes, des livres qui sont toujours en main, toujours lus et relus. De temps à autres, un livre-vedette a les honneurs de l'affichage, et l'on constate qu'il a été demandé, par exemple, quatre cent soixante-quinze fois en tel laps de temps... Ce qui n'est pas fait pour diminuer sa popularité.

Les bibliothécaires, elles-mêmes, lisent constamment. Elles lisent les « nouveaux livres » pour les classer, faire leurs fiches et, en particulier, cette fiche spéciale de l'Heure Joyeuse, sur laquelle le début du livre est résumé en une ou deux phrases, vous laissant sur une expectative qui vous incitera à chercher ce

livre au plus vite, et à vous assurer de ce qui arrive ensuite. Composer ces fiches est un art difficile, où il faut allier l'information impartiale et une publicité discrète. Chaque bibliothécaire peut se spécialiser dans un certain genre de livres.

— Je suis, disait M^{lle} Grüny, spécialisée dans l'aventure.

Les bibliothécaires lisent aussi avec grand intérêt les fiches déposées par les lecteurs, car ces fiches les « aident à aider » les membres du club. Elles font des constatations générales (de la statistique !) s'apercevant, par exemple, que tel beau livre est complètement ignoré des lecteurs. Affaire de mode, peut-être ! Un jour, au cours d'une séance qui réunit tous les enfants, au lieu de raconter une histoire, elles se mettront à lire un livre méconnu, pour essayer de le « lancer ».

L'observation des fiches leur fait faire aussi des constatations particulières, se référant à un certain lecteur. Elles regardent la « courbe de lecture » de ce lecteur et y lisent clairement qu'il est mûr, tout à fait mûr pour apprécier tel livre qu'il n'a pas l'idée de prendre. Elles lui indiqueront ce livre, qui sera parfois pour l'enfant un important tournant de sa vie intellectuelle.

Le membre sérieux et responsable d'un club de lecture n'a pas que des droits, il a aussi des devoirs. Le devoir de rendre service en *vérifiant* le classement. Ne voilà-t-il pas un ABf égaré entre un AEF et un AEG ? Le devoir de contribuer à rendre le cadre et l'atmosphère aussi gais et paisibles que possible... Et quoi de plus gai et de plus paisible que des fleurs ? Peut-être se chargera-t-il un jour des fleurs,

Enfin, il n'oublie pas qu'une bibliothèque est un endroit où l'on s'instruit librement et avec fruit. Il désire faire partager ses découvertes. Il organisera alors une « exposition » que les autres membres visiteront avec intérêt, et, au besoin critiqueront avec compétence. Tout un groupe entreprendra parfois une série de « recherches » et exposera, en fin de compte, un butin étonnant. Il était donc possible de trouver *tout cela* dans leur bibliothèque !

Le « bricoleur » participera à des séances de reliure, aidera à réparer ou à recouvrir les livres, à préparer des « documentaires » qui prendront place dans le classement méthodique et enrichiront la bibliothèque.

Le petit bonhomme que nous avons suivi est déjà un « ancien », il sera parfois chargé de faire visiter la bibliothèque à des hôtes de passage, et, un jour ou l'autre, il sera chargé d'instruire, presque de parrainer, un « petit nouveau » et de lui transmettre tout le savoir d'un vieil habitué de l'Heure Joyeuse. (Il lui apprendra, pour commencer, à tourner les pages, exercice très difficile, sans doute puisque tant de grandes personnes ne savent pas le faire.)

Derrière la porte d'entrée de toute Heure Joyeuse, s'étend un monde qui appartient à l'enfant, un monde où il goûte de grandes joies, et où il peut, éventuellement, oublier les petites et grandes misères de l'existence. Derrière la porte de l'Heure Joyeuse, bien à l'abri de tout ennui et quelle que soit sa situation dans notre monde à nous, le petit lecteur peut goûter le « bonheur d'enfant » auquel il a droit.

G. DREYFUS-SÉE,
de Valenciennes,
(où il y eut aussi une Heure Joyeuse.)

1. Un prochain article présentera à nos lecteurs l'Heure Joyeuse de Valenciennes, et décrira son organisation originale (classement des livres, installation, etc.).

BIBLIOGRAPHIE

● C. WASHBURNE, **Une philosophie vivante de l'éducation (A living philosophy of education)**, New-York, the John day Company, 1940.

Aucun livre, mieux que ce dernier ouvrage du célèbre américain, l'auteur du système de **Winnetka**, ne mérite ce nom. Et non pas seulement parce que, comme il le dit dans sa préface, sa philosophie est « vivante parce qu'elle est le résultat de la collaboration de tant de personnes vivantes, dont chacune, à son tour, a reçu de bien d'autres aide et inspiration, et que, comme toute vie organique, elle n'a ni point de départ, ni point d'arrêt », mais, surtout, parce qu'elle est le fruit non de la spéculation, mais de l'action des expériences de toute la vie d'un éducateur robuste, à l'esprit vif et à l'œil clair, toujours prêt à se laisser instruire par la vie et à en accepter les leçons diverses. Sans doute, M. Washburne tient à son système qu'il a maintenant codifié, mais il n'y est pas emprisonné. Ayant tant expérimenté, il est docile à toutes les leçons de l'expérience. Quand les résultats lui paraissent bien établis, il affirme qu'on peut les tenir pour certains. Dans le cas contraire, il est prêt à abandonner son point de vue et à accepter qu'on ait recours à d'autres méthodes. Je n'ai pas besoin de dire qu'il est exactement informé de la psychologie de l'enfant, et de la pédagogie, mais il en appelle sans cesse de la spéculation à l'expérience et à la vie, il se défie de l'esprit de système, et il donne toujours tort à la philosophie en faveur de la vie. Énergique partisan de l'éducation nouvelle et des méthodes actives, il n'hésite pas à limiter la liberté de l'enfant, quand il le croit légitime. Il est, de tous les pédagogues de ce temps, le moins soumis à des principes. C'est dire tout l'intérêt de ce livre vivant, où l'auteur rapporte plutôt qu'il ne cherche à démontrer, et qui ne ressemble à aucun autre livre de pédagogie. Il n'en est pas moins ordonné, et, dans son ampleur, a en vue tous les aspects de l'éducation. L'ouvrage est divisé en quatre parties dans lesquelles M. Washburne étudie successivement : l'enfant en tant que personne (hygiène physique et mentale, assurée avec l'aide d'un psychiatre et d'un psychologue), l'enfant en tant qu'individu (examen des moyens permettant à chaque enfant de s'orienter, de s'exprimer et de développer son individualité), l'enfant et sa préparation aux relations sociales (étude de la scolarité proprement dite, connaissances scolaires, méthodes d'enseignement), l'enfant comme partie intégrante d'un organisme social (développement de la conscience sociale et du sens de la responsabilité). Une partie annexe expose l'organisation de l'administration scolaire, et des rapports entre parents et éducateurs, au sujet desquels M. Washburne donne des conseils précieux. C'est l'objet de la philosophie, dit-il en concluant, de nous aider à voir le chemin qui s'allonge devant nous, à y avancer les yeux ouverts. C'est l'objet d'une philosophie vivante de l'éducation, de nous suggérer non seulement la direction de notre marche, mais quelques-uns des pas à faire en route. Chacun des pas indiqués dans ce volume a été essayé par des maîtres vivants travaillant avec des enfants vivants. On ne saurait mieux dire ce qui fait l'intérêt de cet ouvrage dont nous avons trop rapidement indiqué la valeur. Il serait à souhaiter qu'il fut traduit dans notre langue.

R. C.

● P. ROSSELLO, **Les Précurseurs du Bureau international d'Éducation**, Genève, Bureau international d'Éducation, 1943.

Le Bureau international d'Éducation a été fondé en 1925. L'histoire de cet organisme si important n'a pas encore été faite. M. Rossello se propose de l'écrire, mais, en attendant, il lui a semblé, dit-il dans la préface du présent ouvrage, que cette histoire « manquerait singulièrement de base si on laissait dans l'oubli sa pré-histoire et les mouvements qui l'avaient devancée ». Il a donc rassemblé dans ce volume, écrit avec érudition et avec piété, une série d'études sur les précurseurs du Bureau international d'Éducation, particulièrement M. A. Jullien, auquel il a consacré, par ailleurs, un petit ouvrage spécial, Kémeny, Édouard Peeters, Zollinger et Luckey. Les difficultés successivement rencontrées par ces précurseurs, les échecs, les entreprises interrompues, montrent tout le mérite de ceux qui, il y a vingt ans, ont réussi à mettre sur pied une œuvre durable. La valeur de cette œuvre, en attendant le livre que M. Rossello nous promet, nous l'apprécions mieux après celui-ci, d'une lecture si attachante.

R. C.

● D. BORDAT, **Masques de papier**, Édition des Centres d'entraînement aux méthodes actives, Paris, (1946).

Ce petit ouvrage est le premier d'une collection consacrée aux **Jeux dramatiques de l'Enfance**, et dirigée par H. Laborde. Les éducateurs y trouveront des conseils techniques précieux pour aider les enfants à confectionner ces masques qui utilisent un de leurs intérêts naturels, et qui, en outre, dit M. Laborde dans son avant-propos, les libère et les aide à révéler leurs dons. En outre, la fabrication des masques par les enfants eux-mêmes est une excellente préparation au jeu dramatique libre.

R. C.

● Roger COUSINET, **Une méthode de travail libre par groupes**, Éditions du Cerf, Paris.

Je ne l'ai pas lu pour vous. Ce serait trop dommage... Non qu'il s'agisse d'un roman, dont je vous aurais livré le dénouement... mais parce que le livre de M. Cousinet : **Une méthode de travail libre par groupes** est un ouvrage où le fond et la forme sont également attachants. La méthode Cousinet a été expérimentée dans des écoles de l'État (et nous savons tous combien il est risqué de faire des essais d'école active dans le cadre administratif) pendant plus de vingt ans, tant à la ville qu'à la campagne, dans des écoles de garçons, des écoles de filles et des écoles mixtes, toujours avec le plus grand succès.

Le lecteur, convaincu que l'application d'une méthode neuve demande une longue préparation, est surpris de constater — et il faut bien l'admettre puisque c'est une donnée de l'expérience — que vous et moi pourrions, en un minimum de temps, en offrant seulement toute notre bonne volonté, appliquer la méthode de travail libre par groupes. Comment cela est-il possible ? Parce que la méthode Cousinet laisse à l'enfant le libre jeu de ses forces intellectuelles, et qu'elle permet au maître d'avancer avec ses élèves, les uns et les autres travaillant au maximum dans un esprit de coopération, de confiance et de respect.

Et le certificat d'études ? Même à ce point de vue, les résultats sont des plus encourageants.

Et la discipline ? Il n'y a pas de « problème de la discipline » dans une classe Cousinet.

Nous sommes heureux d'apprendre que ce livre, devenu introuvable depuis de longues années, vient de reparaitre, car il honore grandement la pédagogie française et qu'il arrive à un moment où l'éducateur, soucieux de travailler dans l'esprit de la nouvelle organisation des études, cherche de tels enseignements.

G. D.-S.

INFORMATIONS

● **IX^e Conférence internationale de l'Instruction Publique (Genève, 4 au 9 mars 1946).** — Le Bureau international d'éducation de Genève, qui a organisé cette Conférence des ministères de l'Instruction Publique, peut se féliciter d'avoir réuni les représentants de quarante États — et deux secrétaires de l'U. N. E. S. C. O. — qui vinrent reprendre, côte à côte, les travaux interrompus en 1939. Pendant huit jours, échanges de vues et débats se sont déroulés dans une atmosphère de franche compréhension, de courtoisie et dans un esprit de coopération. L'accueil et le climat de la Suisse, la préparation technique parfaite de ce congrès contribuèrent à ce résultat reconfortant qu'il importait d'abord de signaler.

Les trois sujets traités dans cette conférence — Réformes en cours dans les divers pays, Accès à l'enseignement secondaire, Enseignement de l'hygiène — mériteraient d'être présentés ici si nous en avions la place. Dégageons du moins les conclusions relatives à la seconde question : accueillir tous les adolescents pour leur donner des chances égales ; les répartir dans les divers types d'enseignement « d'après leurs aptitudes systématiquement décelées et contrôlées, plus que d'après leurs préférences et celles de leurs parents » ; donner aux familles des élèves peu fortunés et bien doués l'aide financière substantielle qui les dédommagera du manque à gagner éventuel de leurs enfants.

Le B. I. E. publiera prochainement les comptes rendus et les conclusions de cette importante Semaine Internationale, ainsi qu'un hommage à Pestalozzi, par lequel s'est terminée cette Conférence.

F.-M. CHATELAIN.

● Le mois dernier a eu lieu à Paris, à l'École des Beaux-Arts, **une exposition franco-anglaise de dessins d'enfants.** Nous en avons été informés trop tard pour prévenir nos lecteurs, mais nous espérons que beaucoup d'entre eux ont pu la voir. Outre le charme de beaucoup de ces œuvres, et la hardiesse du coloris, cette exposition offrait au psychologue un grand intérêt, apportant de curieuses révélations sur les préoccupations permanentes ou passagères des enfants.

R. C.

Le Groupe français d'Éducation nouvelle, qui organise le **Congrès européen d'Éducation nouvelle** à Paris (28 juillet-11 août), signalé dans notre numéro 5, vient de publier le programme du congrès (s'adr. G. F. E. N., 29, rue d'Ulm, Paris 5^e).

VIE DU MOUVEMENT

Résumé des conférences de M. Cousinet.

Nous ne pouvons que donner un bref résumé des trois conférences, faites au mois de février, par M. R. Cousinet ¹, sur sa méthode, au cours desquelles il en a étudié successivement les bases psychologiques, les principes pédagogiques et la tech-

¹ École Nouvelle française, n° 5, p. 24.

nique. C'est sur les bases psychologiques qu'il a particulièrement insisté. Il a montré que l'éducation nouvelle connaît aujourd'hui une faveur due non à ce qu'elle est une éducation, mais à ce qu'elle est nouvelle. Pour beaucoup d'éducateurs, l'éducation nouvelle est semblable à une **nouvelle** méthode de lecture qu'ils introduisent dans leur classe nouvelle seulement parce qu'elle diffère (parfois bien peu) de celles dont ils s'étaient servi les années précédentes, mais une technique neuve n'est pas nécessairement meilleure qu'une technique ancienne. La nouveauté ne saurait garantir la qualité. La valeur de l'éducation nouvelle ne réside que dans la manière dont elle répond à un ou à plusieurs des besoins de l'enfant. C'est uniquement en ce sens qu'elle est nouvelle parce que cet apport est en effet une nouveauté. Toute méthode qui ne répond pas à cette exigence n'est pas une méthode d'éducation nouvelle, ce n'est qu'une nouvelle méthode d'éducation. M. Cousinet revendique ce mérite pour la sienne et demande qu'on décide s'il est justifié avant même d'en apprécier les résultats. **La méthode de travail libre par groupe** est fondée sur le besoin éprouvé par les enfants à un certain âge d'agir, de jouer, de travailler, de vivre en commun, besoin correspondant à une des étapes de leur développement et conditionnée par des nécessités biologiques. M. Cousinet croit, en effet, pouvoir conclure de son observation et de ses expériences que la pensée de l'enfant resterait à un stade inférieur si elle n'était aidée de la pensée des autres enfants. Ainsi à un certain âge l'individu a besoin des autres. Ce besoin est légitime, car s'il n'était pas satisfait, sa croissance spirituelle serait compromise. C'est à l'école de le satisfaire. Pour cela, il faut qu'elle permette aux enfants de constituer librement des groupes, car l'éducateur ne peut pas savoir avec quelles individualités une individualité déterminée pourra travailler utilement. Il faut permettre les essais et les erreurs. M. Cousinet a, en outre, montré que, comme c'était pour agir et agir **sur** quelque chose que les enfants naturellement se groupaient, il fallait faire de l'école un milieu riche en possibilités d'activités. Le rôle du maître prend ainsi une toute autre signification. Il ne donne pas l'éducation, il la prépare.

GRUPE D'ÉTUDES DE PARIS

Réunion du 9 janvier 1946. — Deux démonstrations très intéressantes, l'une de M^{me} Heu sur l'enseignement de la musique et du piano, par la méthode de Marie Jaell (M^{me} Heu a présenté, à la réunion du 4 avril, à 5 h. 30, deux de ses élèves au travail), l'autre du D^r Vinay, dont l'exposé particulièrement vivant et nourri sur l'acquisition du langage, spécialement chez les arriérés, a fait une forte impression.

Réunion du 6 février. — M^{lle} Chiroux a fait une remarquable démonstration du matériel élémentaire de calcul de la méthode Montessori.

On peut se procurer et diffuser notre numéro spécial **L'Éducation Nouvelle en Suisse à l'heure actuelle**, 20 francs (envoi franco : 23 francs).

Erratum. — N° 4, p. 20, ligne 7, **barrée** au lieu de **basé**.