



l'école nouvelle française

R. Cousinet. Les Vacances.

LE TRAVAIL INDIVIDUALISÉ A L'ÉCOLE DU MAIL

- 1315 **R. Dottrens.** L'école du Mail.
311.21 **M. Béguin.** Arithmétique.
311.25 **B. Godet.** Le Français de 7 à 9 ans.
311.25 **E. Margairaz.** L'Orthographe.
311.25 **E. Roller.** Les Jeux éducatifs.

LES SIXIÈMES NOUVELLES
BIBLIOGRAPHIE. INFORMATIONS.



juin-juillet 1946 n^{os} 7-8

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 Vacances.

AU MOMENT où ce numéro de notre revue leur parviendra, nos lecteurs seront à la veille de voir leur revenir leurs enfants de l'école, et d'avoir à en prendre la charge pour deux mois et demi au moins. C'est une longue période, la plus longue depuis le commencement de l'année scolaire, la première sur laquelle nous ayons à attirer leur attention depuis que notre association s'est constituée. Il faut que ces vacances se passent bien ; il ne faut pas qu'elles soient, pour les uns et les autres, une trop dure épreuve, et qu'à la fin de septembre, les parents poussent un soupir d'aise en pensant que l'école va enfin les débarrasser d'un souci trop pénible ; il ne faut pas que les enfants reprennent le cartable à la main, en se disant qu'après tout l'école a du bon, parce qu'elle va les débarrasser de leurs parents, et leur donner des occupations. Le 1^{er} octobre bien des maîtres pourraient triompher, mais il ne faut pas que les familles prennent trop aisément leur parti de ce qui serait trop visiblement un échec, qui ne peut que causer quelque dommage de part et d'autre aux intéressés.

Certes, chaque vacance nouvelle constitue un nouveau *sevrage* qui ne se passe pas sans difficultés. A l'école, et encore bien plus dans l'internat, l'enfant a vécu au sein d'un milieu qui, quels qu'en soient d'ailleurs les qualités ou les défauts, constituait pour lui une armature : tout un ensemble d'usages, de rites (je ne parle pour le moment que de la vie communautaire avec des camarades) qui lui donnaient l'impression, reconfortante et nécessaire, d'appartenir à une communauté. Même alors, et même d'autant plus, que la vie de cette communauté était sans cesse menacée par la discipline scolaire et par l'autorité du maître qui y sont hostiles. La dispersion brusque de cette communauté constitue un choc ressenti par chacun de ses membres. Non que ce choc soit toujours douloureux. Bien des enfants éprouvent un soulagement à retrouver tout d'un coup une solitude (qui est quelque chose de tout différent de l'isolement prescrit par la discipline scolaire) dont ils ne sentaient pas eux-mêmes à quel point ils avaient besoin. Mais ce soulagement ne dure pas, et, au bout de quelques jours, à moins que l'enfant n'ait beaucoup de frères et sœurs, il éprouve à nouveau le besoin de vivre au sein d'une communauté, non pas nécessairement la même d'ailleurs. Nous conseillons donc aux parents de respecter ces deux besoins, c'est-à-dire de laisser l'enfant à lui-même tant qu'il le désire, mais aussi d'organiser leurs vacances, qu'ils se déplacent ou non, de manière que l'enfant puisse, en retrouvant ses anciens camarades, ou en en trouvant d'autres, vivre de manière à ce que se reforme une communauté à laquelle il participe pendant

ses vacances. Il va sans dire que le problème est plus facile à résoudre dans les familles nombreuses, encore n'est-il vraiment résolu que là où il n'y a pas entre les enfants de trop grandes différences d'âges. Que les parents pensent donc, pour les vacances, à ce besoin des camarades. Et surtout qu'ils n'aient pas trop peur des « mauvaises fréquentations ». Un enfant des villes, même « bien élevé », et surtout s'il est bien élevé, comme nous souhaitons ici qu'il le soit, n'a rien à perdre à fréquenter quotidiennement de petits paysans ou de petites paysannes. Il n'entendra certainement pas autant de mots grossiers qu'il en peut entendre dans les rues de Paris ou d'une grande ville, et il fera bien des expériences, humaines, utiles.

Il en fera d'autres aussi, d'une autre nature. Car l'école n'a pas été seulement pour les enfants une communauté de jeu, elle a aussi été un lieu de travail, et un lieu où le travail était si abondant, si régulièrement fixé, dans la classe et en dehors de la classe, qu'on n'était jamais désœuvré et qu'on n'avait jamais besoin de se chercher une occupation. Nous le déplorons, certes, puisque nous ne cessons ici de recommander un type d'école tout différent, mais le fait est que la plupart des enfants, habitués à obéir du matin au soir à des consignes de labeur, ne savent plus que faire quand ces consignes ont disparu. Certes, il y a le jeu, et d'autant plus vivace que se reforme une communauté de camarades. Et nous ne saurions trop rappeler aux parents qu'à la fin de chaque année scolaire, beaucoup d'enfants sont surmenés, et tous sont fatigués. Et qu'il faut donc les laisser se reposer, se distraire, jouer beaucoup et refaire d'abord leurs forces physiques. Mais, enfin, l'expérience montre que le jeu ne peut emplir toutes les vacances, qu'il ne se renouvelle pas sans cesse, et que les enfants manifestent, à un moment donné, le besoin d'autre chose. Ils pêchent à la ligne, ils se groupent pour entreprendre des explorations ou former des collections (pierres, plantes, insectes). Ils indiquent eux-mêmes, par une activité souvent maladroite, parce qu'elle n'a pas été favorisée par l'école, mais très nette, les voies dans lesquelles ils voudraient s'engager. Il appartient aux parents de les y aider. D'abord, en ne gênant pas toutes ces tentatives, en ne les gênant ni en fait ni en paroles. Il ne faut pas empêcher les enfants de s'y livrer, il ne faut pas leur proposer autre chose qu'on juge plus intéressant, il ne faut pas s'en moquer, il faut se réjouir que les enfants « s'intéressent à quelque chose ». Et puis, il faut aussi que les parents collaborent pour leur part à ces activités, consultent les enfants, avant le départ en vacances, sur ce qu'ils ont l'intention de faire, et leur permettent d'acquérir le matériel nécessaire à la mise en valeur de leurs bonnes intentions. Ce sont là les *devoirs de vacances* des parents.

ROGER COUSINET.

LE TRAVAIL INDIVIDUALISÉ A L'ÉCOLE DU MAIL

Un des principaux soucis de l'école active est, on le sait, d'adapter l'enseignement aux besoins et aux possibilités de chaque enfant. La série d'articles que nous publions aujourd'hui, montrera à nos lecteurs, d'une manière concrète et pratique, comment cet enseignement individualisé a été réalisé dans une des rares écoles expérimentales officielles existant en Europe : l'école du Mail, à Genève, dirigée par M. ROBERT DOTRENS.

Nous tenons à le remercier ici, ainsi que ses maîtres, de nous avoir donné les moyens de faire largement bénéficier nos éducateurs de leurs vingt années de recherches et de mises au point pour réaliser cette « école sur mesure » si chère aux fondateurs de l'Institut Rousseau.

L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE.

L'école expérimentale du Mail.

LES RELATIONS d'expériences pédagogiques qui suivent ont été rédigées par des instituteurs et institutrices de l'École expérimentale du Mail.

Cette école est l'école d'application dans laquelle les futurs instituteurs et institutrices du canton de Genève reçoivent leur formation pratique. L'économie générale de celle-ci est la suivante :

- 1^o Exigence du baccalauréat ;
- 2^o Concours d'entrée en stage et année de suppléances au cours de laquelle sont vérifiées les aptitudes personnelles à l'enseignement ;
- 3^o Seconde année d'études : études théoriques à l'Institut universitaire des Sciences de l'Éducation et à la Faculté des Lettres de l'Université ;
- 4^o Troisième année d'études : études pratiques et formation professionnelle à l'École d'application.

Cette école a un caractère nettement expérimental, la formation pratique étant conçue dans le même esprit d'observation et de recherche que les études théoriques qui ont précédé. Il ne s'agit pas de faire acquérir aux candidats une didactique formelle ou une somme de procédés valables pour

tout et partout, mais de leur apprendre à adapter constamment leur activité d'éducateur aux réactions des enfants, aux conditions du milieu, aux possibilités changeantes.

L'École du Mail est une école de quartier. Elle groupe, dans une vingtaine de classes à effectif normal (25 à 30 élèves), des enfants de milieux sociaux variés, avec une prédominance d'enfants provenant de la classe ouvrière. Le directeur et ses collaborateurs assument une double tâche : préparer les candidats à l'enseignement, mettre au point des procédés nouveaux de travail qui puissent être appliqués ensuite dans toutes les écoles du canton, afin d'assurer un meilleur rendement des efforts des maîtres. Nous ne nous préoccuons, dans nos recherches, que des techniques ou méthodes dont l'usage peut être pratiqué dans les conditions habituelles de tous. Nous laissons délibérément de côté tout ce qui ne correspond pas aux possibilités de travail des instituteurs ou des classes.

De la première équipe de 1928, seules sont demeurées quatre institutrices. Les décès, les retraites, les permutations ont causé des vides qu'il a fallu compenser. A l'heure actuelle, le personnel enseignant se compose, en majorité, de jeunes et même de très jeunes, qui ont repris la tâche de leurs aînés. Cinq d'entre eux sont diplômés de l'Institut des Sciences de l'Éducation ; une institutrice est diplômée du Conservatoire de musique ; deux autres achèvent une licence ès lettres et une thèse de doctorat. Le directeur a donc à ses côtés des collaborateurs qui n'ont pas peur du travail, qui constituent indiscutablement une élite de valeur particulièrement préparée à entreprendre les tâches qu'on lui confie et que chacun, du reste, a acceptées librement.

Nous avons pu mettre sur pied : une technique simple, féconde et sûre de la méthode globale pour l'enseignement de la lecture¹ ; une méthode pratique à rendement maximum de l'écriture script, utilisée aujourd'hui dans toutes les classes du canton de Genève² ; un nouveau mode de notation du travail des élèves, en remplaçant les notes chiffrées par des appréciations qualitatives ; une conception nouvelle de l'enseignement du langage dans les degrés inférieurs. En outre, nous avons créé, et mis au point, une technique d'individualisation du travail que l'ouvrage publié par nous en 1936 a fait connaître.

Au cours des dix dernières années, nous avons, d'une part, étendu et perfectionné ce travail individualisé au moyen de fiches pour diverses branches : français, arithmétique, sciences naturelles, histoire ; d'autre part, nous avons également individualisé le travail au moyen de jeux *éducatifs*, dont les résultats nous ont paru très intéressants.

L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ DANS LA CLASSE

Les procédés de travail groupés sous le nom général d'enseignement individualisé, sont motivés par les deux préoccupations majeures qui dominent toute l'activité de l'instituteur : avoir une action plus efficace pour form

1. R. DOTRENS, EM. MARGAIRAZ, *L'apprentissage de la lecture par la méthode globale* (Delachaux et Niestlé, 1936).

2. R. DOTRENS, *L'Écriture script, petite méthode* (Delachaux et Niestlé, 1943).

la personnalité et le caractère des élèves ; rechercher un enseignement mieux adapté à chacun pour obtenir une acquisition plus sûre des connaissances.

Il faut partir de l'enfant, de ses possibilités, de sa structure mentale, de ce qu'il est en réalité. Tout enseignement doit être une réalisation de ce que Claparède appelait l'école sur mesure : adaptée à chacun. La psychologie condamne l'enseignement collectif. Elle nous enseigne aussi la nécessité, pour l'enfant, de vivre au milieu de la collectivité de ses semblables. Cette vie n'existe pas lorsque le maître dirige l'ensemble de ses élèves et distribue à tous le même travail : l'élève n'est nulle part plus isolé que dans la classe où les rapports entre élèves sont, le plus souvent, défendus. Il est paradoxal d'affirmer que les conditions d'intégration à la vie sociale commencent à se réaliser dès que le travail s'individualise parce que chacun a sa propre tâche et ne dépend plus que de lui-même ; l'émulation s'exerce alors vis-à-vis de soi-même, l'intérêt naît pour le travail qu'accomplit le voisin, et la liberté relative concédée par la tâche personnelle transforme l'atmosphère et les conditions de discipline de la classe.

Le travail individualisé est une éducation. L'enfant acquiert sa méthode de travail et expérimente la valeur de l'effort, de la volonté. Il éprouve la satisfaction de l'engagement rempli ; il se sent responsable. Pour reprendre une formule nouvelle : il est libre et engagé.

NOTRE TECHNIQUE

Les fiches que nous utilisons sont faites de bristol léger format 13,5 × 10,5. Jusqu'ici, chaque maître les a rédigées pour les besoins particuliers de ses élèves. Un système de classement permet de les utiliser facilement. Elles contiennent de petits problèmes précis ; elles sont le plus souvent illustrées, rédigées d'une manière très claire et écrites en script.

Nous utilisons aujourd'hui trois espèces de fiches : les fiches de récupération, les fiches de développement, les fiches d'exercice.

Les *fiches de récupération* sont les premières que nous avons employées. Elles sont destinées aux élèves faibles, qui ont de la peine à suivre, à comprendre ou à assimiler et à tous ceux qui ont des lacunes à combler. L'article qu'on va lire de M^{lle} Margairaz montrera tout le profit qu'on peut en tirer pour l'enseignement de l'orthographe.

Tandis que les fiches de récupération concernent les connaissances faisant partie du programme obligatoire, les *fiches de développement* ont trait à des questions plus poussées dans telle ou telle partie d'un enseignement ou à des sujets sortant du cadre scolaire, par exemple à des actualités. Les élèves peuvent ici choisir, selon leurs possibilités et leurs intérêts.

Les excellents résultats que nous avons obtenus avec ces deux types de fiches nous ont conduit à donner à l'enseignement individualisé une importance beaucoup plus grande encore et à créer les *fiches d'exercice*. M. Maurice Béguin, au cours des quinze années d'un travail d'une valeur inestimable à mes yeux, a apporté la brillante démonstration de ce que peut rendre, en arithmétique, l'enseignement individualisé, lorsqu'il a été préparé par un maître qualifié, sagace, ayant la volonté persévérante de connaître les difficultés propres à chacun de ses élèves et de les aider à les surmonter. Le lecteur trouvera plus loin la description de son expérience et quelques reproductions de fiches de fractions que nous sommes en train d'éditer.

Enfin, l'exposé de M^{me} L.-A. Roller, sur les *jeux éducatifs* montrera, d'une

manière concrète, par de multiples exemples, tout ce qu'on peut attendre de cette nouvelle et précieuse forme de travail individualisé.

Toutes ces pages, faut-il le dire, sont simplement destinées à renseigner les amis de l'éducation nouvelle sur nos recherches et l'esprit dans lequel nous travaillons. Hâtons-nous de proclamer que l'école du Mail n'est pas une école modèle, mais une école d'essai. Loin de prétendre avoir inventé la poudre, nous tenons à affirmer ici que tout notre effort a consisté à tirer parti d'idées fructueuses lancées par d'autres. Du moins les relations qui suivent sont-elles sincères ; elles décrivent notre travail journalier, sans bluff ni fausse modestie ; le principal service qu'une école comme la nôtre peut rendre à des éducateurs, c'est de leur montrer que, dans les conditions de travail habituel à chacun, lorsqu'il est décidé à faire quelque chose, on peut avancer, quels que soient les obstacles administratifs (indifférence des chefs, incompréhension des collègues, mesquineries humaines, etc...) que l'on rencontre devant soi.

CONCLUSIONS

De notre expérience de quelque vingt années, nous pouvons, aujourd'hui, dégager les conclusions suivantes :

— Seul l'enseignement individualisé permet, dans l'état actuel de notre organisation scolaire, de tenir compte des différences individuelles : aptitudes, rythme de travail, etc... ;

— Seul l'enseignement individualisé donne, dans les classes à plusieurs degrés, la possibilité d'assurer aux élèves une instruction équivalente à celle qu'ils reçoivent dans les classes homogènes. Il offre aux classes rurales la méthode spécifique qui leur a manqué jusqu'ici ;

— L'enseignement individualisé peut être introduit progressivement dans l'enseignement général ou dans tel enseignement particulier, à la mesure des moyens dont dispose le maître ;

— L'enseignement individualisé est un moyen d'éducation et d'instruction qui réclame du maître un gros effort de méditation, de contrôle de son propre travail, de documentation et de préparation ;

— L'idéal dans cet enseignement serait que chaque fiche de travail résultât d'une observation personnelle sur le travail d'un enfant. Les fiches doivent être « pensées » en regard de cas précis, et actualisées le plus possible ;

— Il est possible et souhaitable que des séries de fiches soient imprimées et éditées pour alléger la tâche du personnel enseignant, à la condition que des mesures soient prises pour contrôler effectivement leur emploi judicieux.

Qu'on nous permette de terminer par un vœu : que l'on ne recommence pas, avec l'enseignement individualisé, les erreurs commises avec d'autres méthodes nouvelles. Les autorités scolaires ont le devoir de surveiller et de contrôler son application, et d'apporter à ceux qui entreprennent cette tâche, le secours effectif dont ils ont besoin : leur compréhension, leur sympathie, leur appui, les moyens matériels d'entreprendre pour pouvoir réussir.

De plus en plus impérieux se fait sentir le besoin de classes et d'écoles expérimentales, où s'élaborera, dans les conditions de sécurité et de collaboration nécessaires, la pédagogie pratique de demain.

ROBERT DOTRENS,
Directeur de l'École du Mail.

Le travail individualisé en arithmétique.

L'ENSEIGNEMENT individualisé de l'arithmétique que je dois présenter ici a été réalisé dans une classe de développement¹.

Tout le monde sait que la direction d'une telle classe est délicate. Plus que toute autre, la classe D manque d'homogénéité. En présence de la plus grande diversité des élèves, le maître ne peut plus se borner au seul enseignement collectif. Il en vient, tout naturellement, à faire appel à cette autre forme : l'enseignement *individualisé*, c'est-à-dire adapté à *chaque individu*. Nous ne disons pas l'enseignement individuel, fait par chaque élève, la même tâche imposée à tous, mais le travail individualisé, la tâche proportionnée à chacun.

Lorsque M. Dottrens me demanda de tenter une expérience dans cet ordre d'idées, il n'eut aucune peine à me convaincre de l'intérêt qu'elle pouvait offrir. Certains échecs assez durs m'avaient suffisamment éclairé sur l'efficacité d'un enseignement s'adressant à tous en ignorant chacun.

Pour qu'elle donne tous ses fruits, je compris qu'une expérience ne devait être entreprise qu'en une seule branche et porter sur un sujet bien délimité.

L'ÉTUDE DES FRACTIONS

S'il est un domaine où l'on doit se garder d'utiliser prématurément le symbole, où l'on est tenté par la facilité des moules à solution et des formules vidées de leur sens, c'est bien celui-là.

Il n'est pas rare de voir des enfants suivre parfaitement le programme, résoudre les problèmes du livre sans hésitation, et pourtant les notions fondamentales leur ont complètement échappé.

Les manuels d'arithmétique en usage proposent à l'enfant non seulement des problèmes artificiels vraiment éloignés de la vie et sans rapport avec leurs intérêts, mais on a de plus l'impression que ces problèmes ont été conçus pour justifier l'emploi d'une opération plus ou moins difficile, simples prétextes à la division d'une fraction par une fraction. Est-il exagéré de dire que l'opération est devenue fin en soi puisque l'on y tend si vite ?

Il semble que l'on ait inversé l'ordre des valeurs ; on a trop mis l'accent sur l'acquisition d'un procédé opératoire, alors qu'une question doit conduire avant tout à un raisonnement auquel l'opération est subordonnée.

Les fractions servent avant tout à établir des rapports utiles. Ces rapports,

1. A l'école du Mail, ces classes de 25 à 30 élèves sont destinées non pas aux élèves retardés, déficients, mais à ceux qui, pour une raison de santé ou un motif psychologique (rythme de travail plus lent), ne peuvent suivre, sans dommage, les classes normales.

l'enfant doit apprendre à les reconnaître, à les créer, à en tirer logiquement parti.

Une expérience d'enseignement dans deux classes qui se suivent (sixième et septième) durant quelques années, me montra qu'il faut travailler longuement et de manière approfondie les notions fondamentales, aborder les opérations classiques simples avant d'utiliser la forme abrégée numérique.

NOS FICHES D'ARITHMÉTIQUE

Sans faire ici le procès du manuel scolaire, je dois constater que, dans le cas particulier, la fiche le remplace très avantageusement.

Par sa nature même, le livre apporte tout en bloc, dans un ordre figé. La fiche permet toutes les combinaisons, tous les rapprochements. Elle se met en séries auxquelles on retranche ou ajoute chaque fois qu'il est nécessaire. Elle permet de varier la gradation des difficultés, selon les besoins du moment. Pour l'enfant, ce n'est pas la découverte en une fois du livre neuf, mais le renouvellement de la découverte.

Les séries de fiches, que nous commençons à éditer, ne prétendent pas offrir une gradation complète permettant d'entreprendre toute l'étude des fractions ordinaires. Elles représentent pourtant une base assez large sur laquelle chacun pourra travailler.

On les a classées en tenant compte des trois raisonnements fondamentaux sur lesquels repose l'étude des fractions :

- Dire le nom de la fraction, c'est-à-dire reconnaître le nom du rapport ;
- Montrer la fraction concrète, c'est-à-dire prendre une certaine fraction ;
- Reconstituer l'entier dont on connaît un fragment.

Le but que l'on s'est proposé d'atteindre est, avant tout, celui-ci : apprendre à observer et à raisonner.

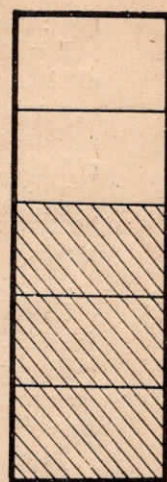
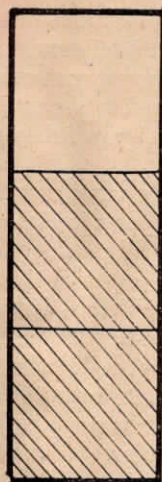
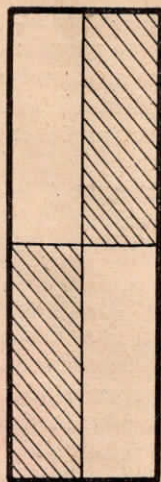
Les enfants éprouvent beaucoup de difficulté à se mouvoir dans l'abstrait, ils ont besoin de représentations concrètes. C'est pourquoi le dessin, la forme graphique tiennent, dans nos fiches, une grande place et très souvent remplacent tout un texte. Les renseignements nécessaires à la recherche de la solution sont donnés sous des formes très condensées et ordinairement sans liaison entre eux. La plupart des questions peuvent être résolues sans qu'il soit nécessaire de faire appel à l'une ou l'autre des opérations classiques. On a voulu rendre évidente cette vérité : il est possible, sans connaître ces opérations, de pousser fort loin une étude des fractions ordinaires, de résoudre maints problèmes intéressants et éducatifs. On s'attache simplement à approfondir les notions fondamentales.

La série A propose à l'élève de déterminer exactement le rapport qu'il y a entre le fragment et le tout, soit à dire le nom d'une fraction qui peut appartenir à une grandeur continue ou à une grandeur discontinue.

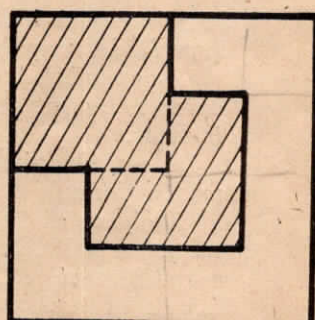
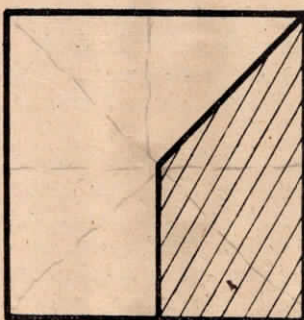
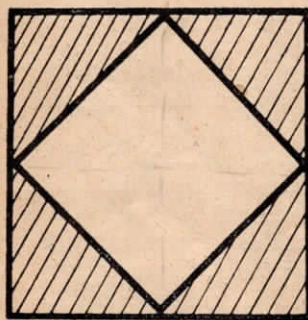
D'abord simples, nettement visibles, ces rapports se compliquent graduellement. Ils ont trait à des objets extrêmement variés. Bientôt la simple observation qui permettait de les établir ne suffit pas ; il faut raisonner, interpréter. Le fragment ou l'entier ne sont plus aussi apparents, l'enfant doit repérer, choisir. Il y a glissement du concret à l'abstrait.

Le dessin, le schéma contenant toute la vérité, devient peu à peu simplement suggestif, évocateur. Les dernières fiches revêtent la forme de véritables petits problèmes.

A Note la fraction hachurée



A



Il s'agit de noter la fraction hachurée !

$$\frac{1}{2}$$

$$\frac{3}{4}$$

$$\frac{4}{5}$$

En cours de route, on a peut-être dû abandonner un instant la ligne générale : une erreur qu'il fallait rectifier ouvrait un horizon intéressant.

Il y a l'exemple du bonhomme suivant l'allée de peupliers. Si beaucoup d'élèves donnent la réponse correcte : quatre sixièmes, d'autres observent mal et répondent : cinq septièmes, parce qu'ils confondent arbres et espaces. Ces écoliers recevront quelques fiches qui leur apprendront à mieux voir et à réfléchir.

Il y a l'exemple des vases remplis jusqu'au tiers ou à la demie de leur hauteur : cela ne fait pas nécessairement le tiers ou la moitié de leur contenance.

La série B propose à l'élève de retrouver l'entier dont il ne connaît qu'une fraction. C'est certainement la forme la plus difficile de l'étude des fractions, celle qui demande le plus de précautions, mais celle qui permet de faire les observations les plus intéressantes sur certains processus de la pensée enfantine. On a suivi la même gradation générale que pour la série A.

Je cite simplement un palier intéressant : le passage du numérateur 1 à un numérateur supérieur. Si l'on montre 12 billes à l'enfant, en lui disant que cela représente le tiers de l'entier, il dit très vite que l'entier en compte 36. Si on en dispose 10 en indiquant que cela fait les deux tiers, la réponse est assez souvent : 30 billes. Il faut remettre en évidence le rôle du numérateur. Les fiches des régimes de bananes, des pelotes d'épingles, des bouquets de cerises permettent le passage. On trouvera enfin des fiches dont le sujet ne conduit plus à un seul des raisonnements fondamentaux, mais à deux ou à trois.

L'utilisation pratique des fiches.

Mes premiers essais d'individualisation du travail basé sur l'emploi de la fiche ont été prudents. A l'origine très partiels, ils n'ont pris une certaine ampleur que graduellement. La première question à résoudre était celle du matériel adéquat alors inexistant. Aucune activité réellement intéressante ne peut commencer avant le moment où fut constitué un jeu d'une centaine de fiches offrant une gradation suffisante des difficultés.

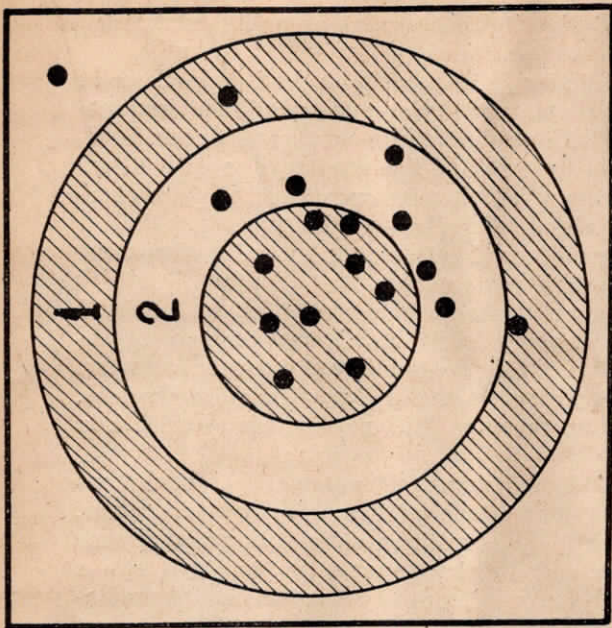
Ces difficultés sont de deux ordres absolument différents : celles qui sont inhérentes à la notion envisagée et celles que le maître juge bon de créer lorsqu'il désire qu'on travaille en profondeur.

Les premières retiennent suffisamment les enfants peu doués ; elles doivent souvent être divisées en paliers successifs permettant de les franchir.

Les secondes répondent aux besoins des bien doués. Une utilisation vraiment rationnelle des fiches se base avant tout sur cette constatation.

Une heure en fin de semaine était tout d'abord consacrée à ce genre de travail auquel la classe entière prenait part. Les enfants comprirent très vite ce qu'on attendait d'eux ; une tâche absolument personnelle. Chacun reproduisait les dessins et les calculs dans un cahier spécial. Les minutes consacrées à la reproduction des petits schémas n'étaient pas perdues, en outre, elles augmentaient la liberté d'action du maître, chaque élève étant occupé même s'il avait rapidement trouvé la solution. Ainsi, la vérification pouvait attendre un peu. L'intérêt manifesté se révéla d'emblée extrêmement vif.

Le second temps consista à étendre le travail sur fiches de façon à ce qu'il



A

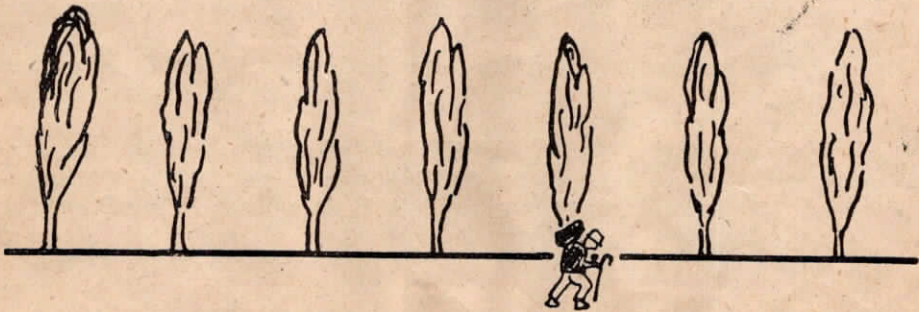
Au stand de tir

Quelle fraction de ses balles
le tireur a-t-il envoyée

sur le 1 ?
sur le 2 ?
au centre ?

A

Quelle partie de l'allée
a-t-il parcourue ?



intervint toutes les fois qu'un élève était inoccupé parce qu'il avait terminé sa tâche plus rapidement que ses camarades.

A cet effet, une partie du fichier était disposée au fond de la classe et chacun savait où il pouvait, à tout instant, trouver une question intéressante à résoudre. Le choix était limité à certaines séries correspondant aux possibilités de chacun : on ne se servait pas où l'on voulait, il y avait divers groupes. D'autre part, les fiches présentées correspondaient toujours exactement aux sujets traités dans les dernières leçons collectives.

Au troisième temps, on parvint à conduire simultanément l'enseignement collectif et l'activité individualisée par groupes.

Lorsqu'on aborde une notion nouvelle, la présentation est tout d'abord collective et les leçons procèdent selon les formes diverses connues. Cependant, très vite, quelques enfants se font remarquer par une compréhension rapide, par la correction des raisonnements et l'exactitude des réponses. Cette élite a assimilé la notion première. Elle ne sera pas sacrifiée à la moyenne.

Il faut la détacher du gros afin d'éviter qu'elle se lasse. Nous la mettons au travail individualisé. Elle restera attachée à l'étude de la même notion. Puisque les difficultés inhérentes à l'acquisition de la notion première ne l'ont pas retenue, elle pourra aborder maintenant celles que le maître a créées de toutes pièces. Elle dirige son effort non en étendue, mais en profondeur. On lui offre la faculté de donner toute sa mesure. Elle trouve ce qui est nécessaire dans une série de fiches que le maître a choisies à cet effet.

Le travail collectif se poursuit avec un groupement qui représente la moyenne de la classe et dont on détachera peut-être encore quelques unités. A un moment donné, ce groupement est mis à l'activité individualisée parce que le maître veut reprendre collectivement l'élite pour développer une idée particulière.

A l'opposé de l'élite, il y a la petite catégorie des réfractaires. Le maître aura beau insister, quels que soient ses efforts, il ne parviendra qu'à inculquer tout juste la notion première. Il faut, au moment opportun, mettre ces sujets-là au travail individualisé. Ils sont incapables de poursuivre avec profit, ils trouveront un minimum dans le travail sur les fiches dites de récupération.

Ainsi la classe s'est peu à peu fragmentée en trois groupes divers en importance et en possibilités, mais non fermés ; un léger courant peut permettre de passer de l'un à l'autre.

Quand le moment est venu d'aborder un autre sujet, la classe est reconstituée, les groupements disparaissent, l'enseignement collectif reprend et le même cycle va recommencer. Ces alternances se reproduiront selon les divisions importantes plus ou moins nombreuses que le maître a prévues dans son plan de travail.

Tout en reconnaissant la pleine valeur de l'enseignement collectif, on fait appel, dans une certaine mesure, à la forme individualisée lorsque cela se révèle utile ou nécessaire.

Il n'y a aucune révolution dans nos habitudes, mais une adaptation. La physionomie de la classe n'a pas changé et rien de spectaculaire n'est intervenu. *Une forme d'enseignement semble-t-elle insuffisante ? On fait appel à la seconde. Seules les conditions du moment en déterminent le choix et l'ampleur.*

La portée réelle de cette expérience.

Il ne faudrait pas que l'on donnât à mon travail une portée qu'il n'a en aucune façon. Je pense à ceux qui, par avance, condamnent une idée un peu nouvelle parce qu'elle heurte plus ou moins la conception qu'ils ont des choses et qui éprouvent plus de plaisir à disputer (au sens élevé du terme) qu'à expérimenter.

Je pense également à ceux qui croient voir en cette même idée la méthode qui va révolutionner la pédagogie. Les uns, comme les autres, sont le plus souvent loin de la vérité.

La direction d'une classe, jour après jour, année après année, condamne irrémédiablement toute conception qui tendrait à ignorer la réalité, mais elle peut conduire aussi à la routine. La diminution du nombre d'élèves par classe demeure le plus beau, le plus sûr progrès que l'école puisse réaliser.

Je n'ai pas voulu apporter un argument de plus à une discussion académique, mais une contribution objective à l'étude d'une question qui est posée. C'est le rapport de faits vécus depuis bientôt dix ans dans une classe dite de développement comptant 20 à 25 élèves. Dans quelle mesure peut-on la comparer à une classe de 30 enfants normalement doués ?

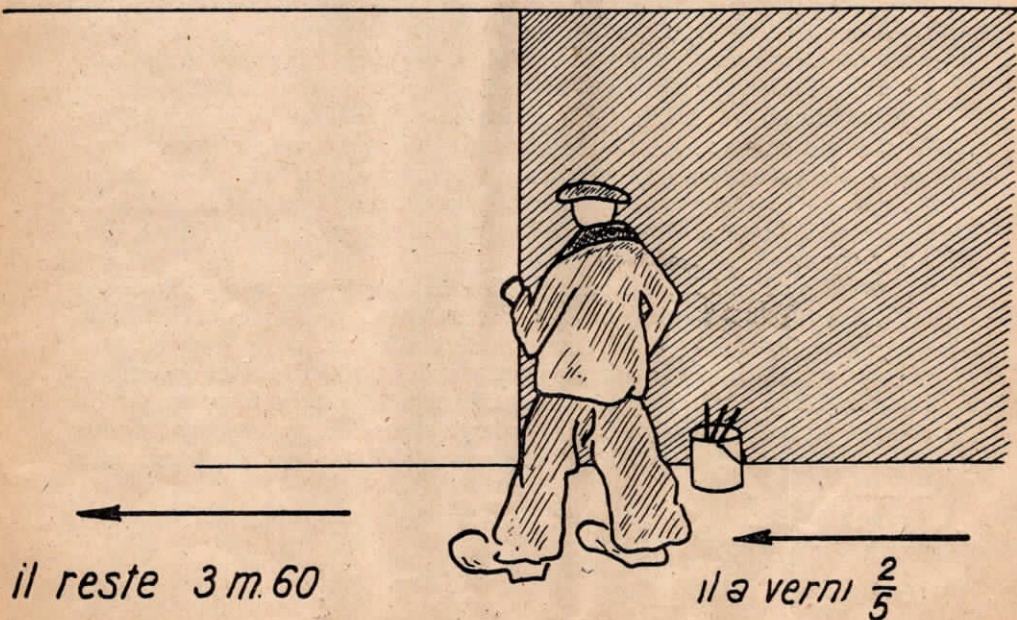
Il n'y a pas là une méthode, une technique à accepter ou à rejeter en bloc. Il y a des idées parfaitement réalisables, dont chacun peut tirer parti s'il le juge utile, en les adaptant aux conditions de travail qui sont les siennes. Je songe, en particulier, aux maîtres chargés d'une classe à plusieurs degrés.

Pour conclure, je dirai : Vous voulez « faire des fiches » parce que c'est une mode nouvelle ? Ne le faites pas, c'est indigne de vous ; vous n'êtes pas entièrement satisfaits de votre travail et vous désirez expérimenter un moyen permettant d'en améliorer le rendement ? Essayez, alors, très progressivement et n'oubliez pas qu'il vous faudra un peu de peine et beaucoup de patience.

MAURICE BÉGUIN.

Calcule la longueur de la paroi

B



L'enseignement du français aux enfants de 7 à 9 ans.

DÉFINISSONS d'abord notre but : enrichir le langage de l'enfant, lui apprendre à s'exprimer clairement et correctement.

Il faut donc, tout d'abord, lui donner fréquemment l'occasion de s'exprimer. Dès le début du deuxième degré (sept à huit ans), je demande chaque lundi à quelques enfants de raconter, en quelques phrases, ce qu'ils ont fait le dimanche, ou telle autre chose qu'il leur plairait de nous dire. Au début, les récits sont informes, parfois même, incompréhensibles. Je m'efforce premièrement d'amener chacun à ordonner les faits. Puis, j'insiste sur la clarté du récit. J'interroge les enfants : « Avez-vous compris ce qu'il a voulu dire ? » Parfois, la discussion s'engage ; le narrateur proteste : ce n'est pas là ce qu'il entendait. On cherche ensemble une forme, une expression meilleure. Toute la classe prend part à ce travail. Au cours des leçons suivantes, je m'attache à épurer le langage, à le débarrasser des mots inutiles, à combattre les constructions défectueuses, en commençant par les fautes les plus fréquentes et les plus grossières. Au bout de quelques mois, les enfants se corrigent mutuellement, et la plupart d'entre eux sont capables de raconter un petit fait en quelques phrases correctes. Il ne faut pas vouloir *tout* corriger dès la première leçon.

Il ne suffit pas de donner à l'enfant l'occasion de s'exprimer. Il faut aussi lui en fournir les moyens, par des exercices de langage nombreux et variés, développer et enrichir son vocabulaire, en procédant par associations d'idées. C'est dans cet esprit, répandu chez nous par l'enseignement et les écrits du professeur Charles Bally, qu'a été composé, à l'aide de nombreuses expériences faites dans les classes, le manuel dont nous disposons ¹.

Nous travaillons sur des sujets se rapportant à la vie et au milieu de l'enfant. Par exemple : « En automne », « Au printemps », ou : « Notre nourriture », « Notre maison », « Nos vêtements », ou encore : « Noël », « Le champ de foire », etc. Chaque sujet devient pour un temps un centre d'intérêt, pouvant s'étendre à d'autres matières que le français : arithmétique, dessin, gymnastique.

Tout cela ne se fait pas d'une manière absolue et systématique, mais en saisissant toutes les occasions de lier entre elles nos diverses activités, de faire disparaître les cloisons étanches entre les leçons.

À l'exception d'un ou deux par sujet, tous les exercices se font oralement. La langue écrite ne s'apprend pas en mémorisant des séries de mots, mais de courtes phrases. La grammaire et l'orthographe ne sont pas enseignées pour elles-mêmes, sous forme de règles et à coup de dictées, mais en constituant

1. *Première moisson*, vol. I, destiné au deuxième degré (7 à 8 ans) ; vol. II, destiné au troisième degré (8 à 9 ans).

des collections d'exemples que chaque enfant peut enrichir au cours de ses lectures, et qu'il peut consulter quand il en a besoin. En voici quelques-uns :

Orthographe : Emploi de : à

Je vais à la maison
à gauche et à droite

Ceci est à moi
Ceci est à toi

Grammaire :

Je dors
je lis
je couds

Il voit
il lit
il pleut

La terminologie est réduite au minimum indispensable. La dictée n'est pas exclue : elle peut être pratiquée de temps en temps, pour vérifier certaines connaissances ; mais elle doit être courte et ne contenir que des termes bien assimilés.

L'essentiel est d'amener l'enfant à rédiger les petites histoires qu'il a tant de plaisir à raconter : deux ou trois phrases, s'enchaînant dans un ordre logique, correctement formées et orthographiées. On n'écrit que ce qu'on sait écrire, en s'aidant de son manuel, de son cahier de leçons, de sa collection d'exemples. Ce qu'on ne sait pas..., on le demande à la maîtresse... et on tâche de s'en souvenir !

Voici, à titre d'exemples, quelques travaux de premier, jet, choisis parmi ceux des élèves de force moyenne (3^e degré).

1. *Mercredi après-midi, nous avons fait une promenade. Nous avons ramassé des feuilles. Nous sommes allées visiter la nouvelle école du parc Bertrand (corrigé une faute d'orthographe).*

2. *Une surprise ! Ce matin, en mettant le nez à la fenêtre, j'ai vu de la neige sur les toits. J'ai dit à maman : « Il neige ! » Maman m'a dit : « Mets vite ton pantalon de ski. » (trois fautes).*

3. *La visite du dentiste. Lundi après-midi, le dentiste est venu. Il avait une grosse voix. Il a regardé nos dents. Paulette m'a demandé si ça faisait mal.*

Il va sans dire qu'on ne limite pas l'étude de la langue à la seule « leçon de français », et que dans toutes les circonstances, on s'efforce, avec patience et persévérance (tout en se gardant d'une exigence exagérée qui découragerait l'enfant), de ne pas laisser passer de constructions incorrectes, de termes vagues ou inexacts. Ainsi, on ne répondra qu'à une question bien formulée, on n'admettra jamais de fautes de rédaction ou d'orthographe dans le cahier d'arithmétique, etc.

Qu'on ne m'objecte pas que cela n'est possible que dans les classes très peu nombreuses, ou avec des enfants sortant de milieux cultivés. Je travaille depuis dix ans avec des volées de 30 élèves en moyenne, dans un quartier ouvrier. Qu'on ne m'objecte pas non plus que cela prend trop de temps. Je répondrai que ce temps n'est pas perdu, au contraire ! Il est normal que dans les premiers degrés de l'école primaire, la première et la plus grande place soit accordée à la formation du langage.

Voici le temps que nous consacrons à l'enseignement de la langue proprement dit dans le troisième degré.

1^o *Exercice de langage* : au maximum une demi-heure par jour.

2° Exercices écrits : copies, récitation, etc., vingt minutes par jour en moyenne.

3° Composition orale et rédaction libre : une heure trois quarts par semaine, y compris correction et copie.

En tout : six heures par semaine, conformément à notre plan d'études.

L'article de M^{lle} MARGAIRAZ montrera sur un point précis l'enseignement de l'orthographe, comment les fiches créées à l'école du Mail nous aident à individualiser l'enseignement.

De bonne heure, nos élèves y sont habitués. A l'époque des révisions, en fin d'année, elles nous sont particulièrement précieuses. Elles permettent à ceux qui ont eu de la peine à assimiler les matières du programme, de consolider leurs connaissances (fiches de récupération) et à ceux qui ont suivi sans difficulté, d'élargir et d'approfondir les leurs (fiches de développement).

B. GODET.

Le travail individualisé en orthographe.

JE DIRIGE depuis plusieurs années une classe de développement : fillettes de onze à treize ans qui, sans être arriérées, ont, pour des motifs divers, quelque peine à suivre le rythme normal de l'enseignement. Comme leur préparation et leurs capacités sont fort différentes, j'ai été amenée à individualiser le travail et j'utilise des « fiches de récupération ».

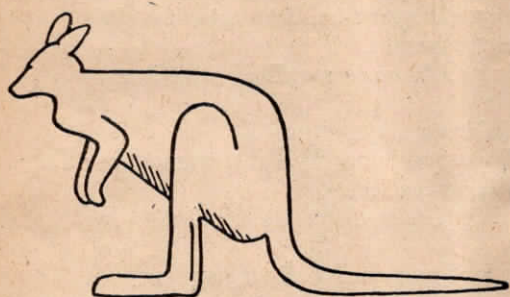
1. Leur utilité :

Permettre à chaque élève d'améliorer son orthographe, d'appliquer les règles d'accord apprises précédemment, d'arriver à des graphies correctes non par des moyens mémotechniques, mais par la réflexion et la compréhension.

2. Leur application :

Je commence par dépouiller les travaux écrits (dictées, compositions), au lieu de souligner seulement les fautes et de les totaliser, afin de dépister la nature des erreurs commises. A cet effet, j'utilise un cahier de dépouillement ainsi établi : verticalement, la liste alphabétique des élèves, en regard des colonnes préparées dans chacune desquelles je relève, à mesure que je les rencontre en corrigeant les travaux, toutes les fautes commises par toutes les élèves. Je constate qu'une élève n'a pas su distinguer « et » de « est ». J'ins-

Orth. us.

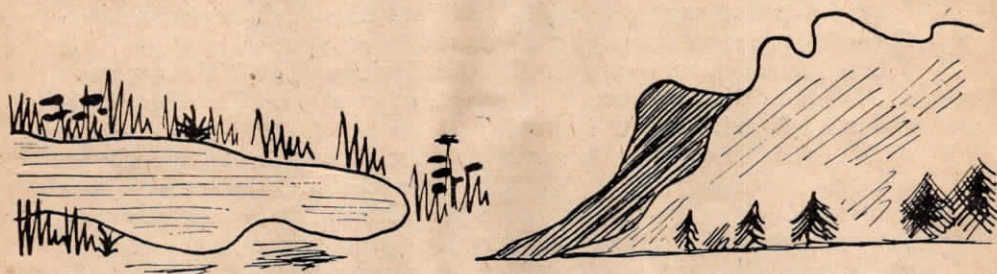


a ou à

Il... une longue queue.

Il saute ... travers les prairies. Il n'... qu'un pays, l'Australie. ...-t-il

entendu un bruit, vite il siffle ses petits; ... la hâte, dans la poche de voyage!



haut - eau

Ne t'approche pas du bord de l'... de peur d'y tomber.

Regarde là-... cette grosse étoile.

Monte tout en ... de la montagne.

cris en tête de la première colonne « et » « est » et un signe (par exemple un point rouge) en face de son nom.

Dans le même texte : « se » a été orthographié « ce » ; je marque encore un point rouge dans la deuxième colonne. Dans le travail suivant, l'élève n'a pas su accorder le participe passé sans auxiliaire. J'inscris donc un point rouge en face du nom de l'élève dans une troisième colonne, etc.

Je passe ainsi en revue tous les travaux, en notant tous les cas où une règle d'orthographe n'a pas été appliquée correctement.

Le cahier de dépouillement ¹ me donne, de cette manière, deux images précises :

1^o Celle de la valeur de chacune des élèves en orthographe ;

2^o Celle de la réaction de la classe devant certaines règles de grammaire : le tableau me donne la fréquence des différentes fautes.

Lorsque celle-ci est forte, je reprends collectivement des explications et des exercices.

Si quelques élèves seulement ne savent pas encore distinguer « et » de « est », ou « a » de « à », il est inutile de faire perdre du temps à leurs camarades en traitant leurs difficultés devant la classe.

C'est alors qu'intervient le travail individuel sous la forme de « fiches de récupération ».

Je consacre une après-midi par semaine à ce travail.

Un tableau suspendu au mur renseigne les élèves sur la tâche qu'elles ont à accomplir. Ce tableau est la réplique du cahier de dépouillement, à cette différence près que j'attribue un numéro à chaque catégorie de fautes.

Un système de classification décimale, vite assimilé par les enfants, permet à celles-ci de trouver la ou les fiches portant le ou les numéros inscrits en regard de leur nom. Elles vont les chercher librement et se mettent au travail. Les élèves exécutent les exercices indiqués sur la fiche, au brouillon d'abord, et je corrige immédiatement. Si le travail est juste, il est recopié ; s'il est faux, j'explique, j'aide l'élève qui recommence. S'il le faut, je prépare des fiches parallèles pour exercer un raisonnement difficile à formuler et à assimiler.

Les fiches sont recopiées sur feuilles libres. Elles deviennent des collections d'exemples qui fixent les notions.

Les élèves, qui n'ont pas ou plus de fiches de récupération à faire, prennent des fiches de développement (vocabulaire ou composition), qu'elles choisissent à leur gré.

Bien entendu, si parfois une seule fiche est suffisante pour remettre au point une connaissance de règle, il faut souvent de nombreux exercices pour y arriver. C'est pourquoi le fichier compte plusieurs fiches différentes pour la même difficulté. Il est superflu d'ajouter que ce travail, non seulement plaît aux enfants, mais leur rend d'immenses services, bien que le travail de préparation de la maîtresse s'en trouve considérablement augmenté.

ÉLISE MARGAIRAZ,
Institutrice, élève diplômée
de l'Institut des Sciences de l'Éducation.

1. N. B. — On peut appliquer ce travail de dépouillement à d'autres branches, notamment à l'arithmétique.

Le travail individualisé par les jeux éducatifs.

DANS un précédent article, j'ai indiqué que *la fiche* n'est pas le seul moyen de travail individuel ; le *jeu éducatif* en est un autre qui peut s'utiliser dès les premières années scolaires puisque certains jeux se jouent sans qu'on ait même recours à la lecture (je pense à tous les jeux sensoriels).

Les jeux auxquels je fais allusion aujourd'hui sont ceux qui requièrent la lecture, mais ne demandent pas forcément un travail écrit. On peut demander à l'enfant d'en consigner une partie par écrit, ou même de le reproduire en entier, mais le jeu peut aussi ne s'exécuter que mentalement. Ainsi, il s'adresse déjà aux enfants des premières années primaires. Ces exercices ont beaucoup de succès auprès des élèves : il y a la manipulation, les illustrations, et les enfants font ainsi souvent un gros effort « en se jouant ».

Ils demandent fréquemment d'en refaire.

Voici quelques exemples :

I. LECTURE (lecture silencieuse).

Une boîte quelconque, sur le couvercle l'indication du jeu et du sujet.

LECTURE.

La bergère, le meunier.

A l'intérieur : 2 cartes illustrant les 2 chansons connues. Des fiches de carton solide — devant résister aux manipulations nombreuses et malhabiles — sur lesquelles seront notées les 2 histoires en plusieurs phrases. Chaque carton comporte une phrase, une idée, et l'enfant doit, d'une part dissocier les 2 textes et, d'autre part, disposer les idées chronologiquement :

Chaque semaine, la bergère fait un fromage du lait de ses brebis.

Minet la regarde et flaire ce parfum appétissant : « Comme ce serait bon ! »

Bergère voit que Minet s'approche.

« Si tu y mets la patte, tu auras du bâton ! »

Minet est plus malin, il y met le menton ; la bergère en colère lui donne une correction.

Meunier a un moulin planté sur le flanc de la colline.

Ce matin, le vent est très fort, les ailes du moulin tournent, tournent, si vite, si vite ! A quoi pense Meunier, est-il resté endormi ?

Les meuniers et les meunières du voisinage se rassemblent et se demandent que faire ; les ailes vont se casser !

Ils décident de faire une grande ronde tout autour du moulin et chantent très fort pour réveiller Meunier.

Meunier, tu dors, ton moulin va trop vite ; Meunier, tu dors, ton moulin va trop fort !

10 cartons plus 2 où sont inscrits les 2 titres plus 2 cartes illustrées.

II. LECTURE

Dans la nature.

Ici des cartes illustrées et des fiches de 2 couleurs : la fiche négative, si je puis dire, et la fiche positive.

Titre sur une fiche : Jean sait que les bêtes et les plantes souffrent aussi.

ILLUSTRATIONS.

FICHE NÉGATIVE.

FICHE POSITIVE.

Scène de chasse aux insectes.

Jean n'attrape pas des papillons, des escargots, des scarabées pour les mettre dans des boîtes.

Ces petites bêtes ne peuvent ni parler ni se défendre et dire qu'elles n'ont pas d'air et pas la nourriture qu'elles aiment.

Dénichage.

Il ne dénêche pas les oiseaux.

Il sait qu'en cage ils sont malheureux et que les parents pleurent leurs petits.

Chasse aux écureuils, oiseaux, etc.

En jouant dans la forêt, Jean ne chasse pas les écureuils, les oiseaux et tous les animaux.

Au contraire, il sait écouter leurs chants, leurs cris, leur répondre, les regarder et leur dire un gentil mot. Toutes les bêtes comprennent les gentils mots.

Vandalisme, branches arrachées pour jeux, etc.

En promenade, Jean n'abîme pas les arbres en cassant des quantités de branches qu'il jette ensuite.

Une branche, un rameau proprement coupés, c'est bien, mais un arbre avec des branches cassées, c'est comme un arbre malade.

Jeu dans les blés.

Au moment des blés dorés, Jean ne piétine pas les lourdes tiges.

Il sait la peine du paysan, il sait aussi que le pain sera pour lui et il aime voir les tiges droites se dresser dans le ciel.

Une fillette relève des fleurs abandonnées.

Jeanne trouve des fleurs arrachées et abandonnées par d'autres enfants. Elle les ramasse et les trempe dans de l'eau fraîche.

Elle voit les plantes revivre et dire merci en brillant de toutes leurs corolles.

L'enfant doit donc savoir lire couramment, associer les textes l'un à l'autre et à l'image correspondante.

On peut varier à l'infini les genres et graduer les difficultés.

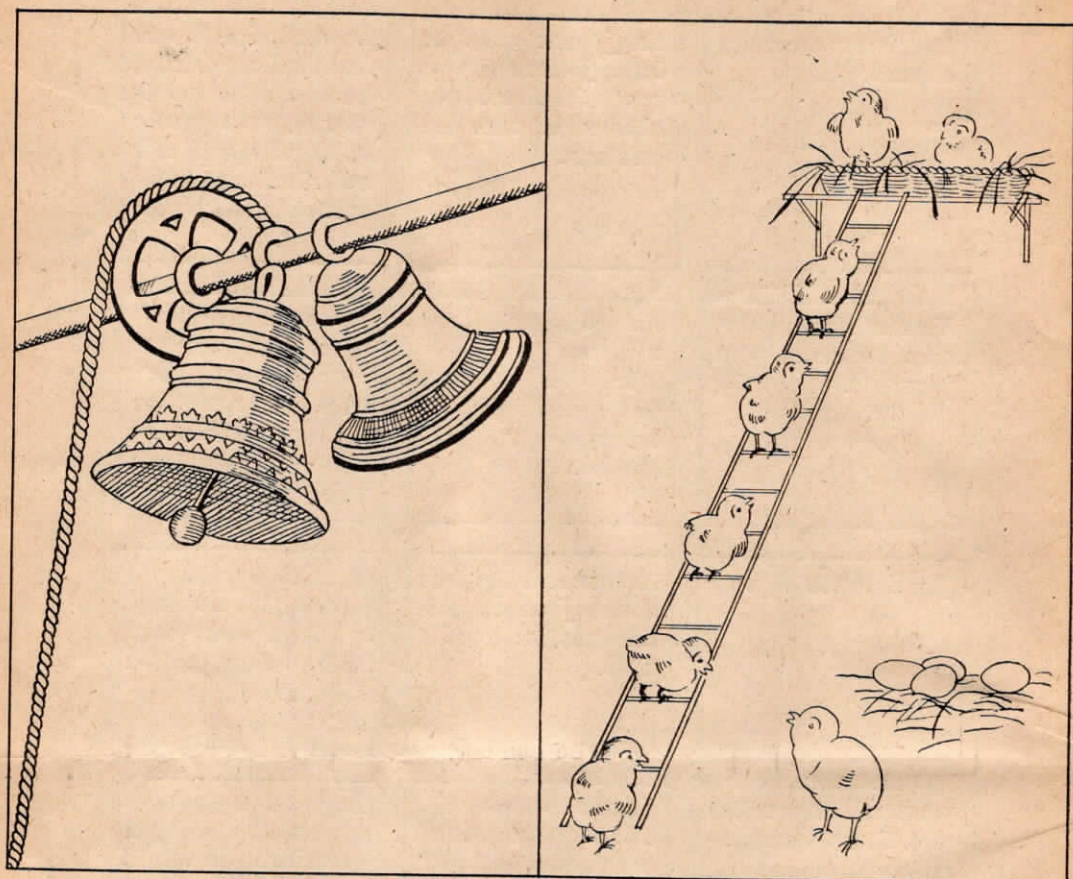
III. GRAMMAIRE

Des multiples d'exercices de ce genre peuvent être imaginés pour les accords, les homonymes, etc.

Voici un exemple où l'enfant devra mentalement :

- a. Distinguer verbes, substantifs et adjectifs ;
- b. Grouper un substantif, un adjectif et un verbe en une phrase qui s'adapte à l'illustration.

Une quinzaine de cartes illustrées, dont 45 petits cartons portant chacun



Noms

Adjectifs

Verbes

Des cloches

sonores

tintent

Des poussins

agiles

grimpent

un mot de 3 fiches-titres : noms, adjectifs, verbes. Tout cela en vrac dans une boîte ou une enveloppe.

Voici comment, terminé, le travail devra être présenté par l'élève (voir dessin p. 24).

Bougie de Noël.	La bougie	allumée	fond
-----------------	-----------	---------	------

etc...

IV. HOMONYMES

a, as, à.

15 à 20 dessins sur carton.

Autant de bandes de carton où seront inscrits les textes correspondants, mais où la place de l'homonymie sera réservée.

Un nombre de petits carrés de carton supérieur au nombre nécessaire (pour que l'enfant ne puisse procéder par élimination ou calcul) avec les *a, à, as.*

Dessins.

Un nain au travail.	Bravo, petit nain, tu... du cœur à l'ouvrage.	as
vache	Fleurette, notre vache... du bon lait.	a
Paysage : il neige !	Il neige, il neige... gros flocons.	à

Etc...

V. Pour de plus grands, voici un exercice de langue : cartons de 2 couleurs. Sur une série, les expressions contenant le mot *cheval* ; sur l'autre, les définitions de ces expressions. L'enfant est prié de les mettre en regard, dans l'ordre.

Avoir une fièvre de cheval.	Avoir une forte fièvre.
Être le cheval de bataille.	Être l'argument sur lequel on s'appuie.
Brider son cheval par la queue.	S'y prendre à contresens dans une affaire.

Médecine de cheval.

Médecine très violente.

Être à cheval sur quelque chose.

N'en pas démordre,
y revenir sans cesse.

Monter sur ses grands chevaux.

Prendre les choses avec résolution,
avec hauteur.

Il fait toujours bon tenir son cheval par la bride.

Il est bien d'être maître de ses affaires.

Changer un cheval borgne contre un aveugle.

Faire un échange malheureux.

VI. INITIATION A LA FLORE ALPINE

Flore alpine d'après légendes.

- 10 dessins de fleurs des Alpes les plus connues.
- 10 cartons avec un nom pour chacun d'eux.
- 10 textes correspondants.

« Mon ardeur de vivre est si impatiente qu'il m'arrive, au premier printemps, après un coup de foehn, de percer la neige pour abreuver de soleil mon long bouton mauve ou blanc. J'entends alors les appels de milliers de mes sœurs qui, en rangs serrés, dégringolent les névés et les pâturages. »

Dessin :
fleur de crocus.

Le crocus.

« Je m'appelle aussi Char de Vénus. Je fleuris dans les pâturages rocheux. Ai-je réellement, avant de me fixer sur la montagne, servi de carrosse à la déesse ? Je ressemble, en effet, à la conque, coquillage qui transportait Vénus à travers l'azur, et j'ai gardé les tons violacés de certains crépuscules. »

Dessin.

L'aconit.

C'est un exercice entre de multiples qui vont jusqu'à une détermination plus approfondie pour les amateurs de sciences naturelles et ils sont nombreux.

VII. MOYENS DE TRANSPORT

Une dizaine de cartons solides où les axes sont tracés.

Sur le premier quart du carton, une image représente le moyen de transport ; sur les 3 autres quarts, il s'agira de placer :

- a. Le nom de ce moyen de locomotion ;
- b. L'image de celui qui l'utilise ;
- c. Son nom.

Donc 10 grands cartons et 30 petits (représentant le quart du grand).

Dessin d'une gondole.		La gondole.
		Dessin du gondolier.
		Le gondolier.

Ainsi pour :

La pirogue.	Le traîneau.	Le palanquin.	Etc...
Le lacustre.	L'esquimeau.	La Japonaise.	

Ces exercices se multiplient, dans toutes les progressions de difficultés possibles et dans toutes les disciplines également.

Ils demandent un matériel de fortune et un peu de temps.

Ils permettent, comme tout travail individualisé, de donner ou de laisser choisir à chacun selon son besoin, son intérêt actuels.

Ils sont une source de développement réel.

Les enfants les aiment énormément et cela me semble un critère suffisant de leur utilité.

ELLA ROLLER.

Les sixièmes nouvelles.

NOUS AVONS, dans notre premier numéro, fait connaître l'expérience des sixièmes nouvelles, qui a commencé d'octobre dernier et va se terminer, après s'être poursuivie tout long de l'année scolaire, dans un certain nombre de classes masculines et féminines de lycées et de collèges, comprenant près de cent professeurs. Un premier stage d'information et de préparation a été tenu à Sèvres au mois de septembre, un second a eu lieu au cours des vacances de Pâques, au cours duquel les intéressés ont pu confronter leurs expériences. Il est évidemment impossible de donner ici de ce premier essai, encore fragmentaire et qui a constitué pour beaucoup non une mise en œuvre, mais un apprentissage, des méthodes actives.

Nous nous bornerons donc à quelques indications qui nous sont fournies soit par les rapports contenus par exemple dans les *Dossiers pédagogiques* publiés par l'*École pratique de psychologie et de pédagogie* de Lyon, soit par les visites qu'ont faites quelques-uns d'entre nous, soit par les renseignements qui nous ont été fournis par divers professeurs. D'une façon générale, on peut dire que l'impression est réconfortante. Assurément tous ont fait preuve de beaucoup de bonne volonté, et accompli, surtout pour les plus âgés, un remarquable effort pour se débarrasser d'habitudes surannées et s'adapter au mode éducatif nouveau. Il semble aussi que les enfants se soient partout très bien accommodés de ce nouveau régime et aient accompli, comme il était à prévoir, une quantité considérable de travaux, et des travaux de qualité. Si l'expérience n'est pas concluante comme, venant après tant d'autres, elle aurait pu l'être, c'est bien moins à cause du personnel enseignant que de l'organisation. De l'organisation matérielle d'abord : le matériel pour le travail manuel a été souvent insuffisant, certaines classes étaient trop petites et mal équipées, dans certains établissements, la sixième nouvelle n'avait pas la jouissance absolue d'une salle. De l'organisation pédagogique ensuite (des erreurs de laquelle on triomphe moins aisément) : on a manqué un peu de hardiesse et on a maintenu des programmes. Si bien que les plus novateurs n'ont que peu ou pas du tout tenu compte de ces programmes, ce qui les rendait donc inutiles, et que les autres, par crainte de ne pas se conformer à ces programmes et de donner un enseignement *incomplet* (et aucune crainte n'est plus chimérique que celle-là) ont eu accessoirement recours à de regrettables procédés traditionnels, à la dictée de cours, par exemple, ou de fragments de cours. Personnellement, je ne puis que regretter qu'on n'ait pas adopté franchement le travail par groupes et le travail

libre, et qu'on ait rendu le travail plus difficile aux enfants par l'alternance entre l'activité isolée et l'activité collective, entre l'activité libre et l'activité réglée. Tous les travaux exécutés par les enfants dans ces conditions et dont on a pu voir des exemples à la récente exposition organisée au Musée pédagogique pourraient, sans doute, encourager à des expériences plus radicales. D'autre part, un effort d'une autre nature a été demandé à des professeurs qui, jusqu'ici, avaient été enfermés jalousement chacun dans sa spécialité, par la constitution de conseils de classe. Il semble que de cette tâche, si nouvelle pour eux, la plupart se soient courageusement acquittés, pour le plus grand bien des enfants. Je souhaite, sur ce point, voir adopter un jour la formule hardie, mais qui me paraît nécessaire, d'une classe, évidemment plus vaste qu'elles ne sont d'ordinaire, où seront réunis à la fois les élèves, et tous les professeurs, ainsi placés en permanence à leur disposition.

R. C.

BIBLIOGRAPHIE

R. LE SENNE, Traité de caractérologie (Paris, Presses Universitaires, 1945). — Avec ce gros volume de plus de 600 pages, M. Le Senne a élevé un monument à une science à laquelle n'avait pas encore été consacré jusqu'ici un travail d'ensemble. Son livre sera désormais indispensable aux chercheurs, mais c'est lui rendre justice que de dire, qu'il est, au moins autant, susceptible d'intéresser le grand public, grâce à la vaste érudition de l'auteur et à sa pénétration psychologique. M. Le Senne utilise les enquêtes de Heymans et Wiersma, et un important travail du psychologue allemand O. Gross, mais il en étend la portée pour édifier à la fois une construction très solide, et ouvrir aux lecteurs de larges perspectives. Après avoir distingué le caractère (ensemble des dispositions congénitales), la personnalité (le caractère, plus les éléments acquis au cours du développement de l'individu) et le moi (centre actif unissant le caractère et la personnalité), M. Le Senne étudie la méthode de la caractérologie (induction et intuition), puis analyse les trois éléments composant le caractère : l'émotivité, l'activité et ce qu'il appelle le retentissement, c'est-à-dire la qualité des réactions, primaire (immédiate) et secondaire (retardée), des individus. En combinant ces éléments, il parvient à une classification très complète des caractères, dans laquelle il retrouve en gros les classifications les plus anciennes, celle de Gallien, par exemple. Chaque catégorie comprenant, par conséquent, les éléments positifs et négatifs, et les éléments primaires et secondaires, il aboutit à classer les caractères en : 1° Émotifs-non actifs-primaires (nerveux) ; 2° Émotifs-non actifs-secondaires (sentimentaux) ; 3° Émotifs-actifs-primaires (colériques) ; 4° Émotifs-actifs-secondaires (passionnés) ; 5° Non émotifs-actifs-primaires (sanguins) ; 6° Non-émotifs-actifs-secondaires (flegmatiques) ; 7° Non émotifs-non actifs-primaires (amorphes) ; 8° Non émotifs-non actifs-secondaires (apathiques).

Dans chaque catégorie, M. Le Senne donne la liste des personnages historiques, hommes d'État, écrivains, artistes, savants, philosophes, qui en font partie et analyse les éléments qui composent le caractère : citons par exemple, pour les nerveux, la mobilité et la vivacité des sentiments, le besoin d'émotions, le vagabondage affectif, l'impulsivité, les contradictions de la pensée et de la vie, la débilité des sentiments moraux et, au contraire, pour les flegmatiques, qui sont à l'opposé des nerveux, l'impassibilité, la systématisation de la vie et de la pensée, l'objectivité, les vertus formelles. Enfin, pour montrer comment on peut passer de la caractérologie à ce qu'il appelle l'*idiologie* ; c'est-à-dire de l'étude des types à l'étude des individus, M. Le Senne termine son livre par un portrait magistral d'Alfred de Vigny. Auparavant, comme il ne saurait oublier qu'il est un moraliste, il a montré comment chacun de nous peut, par un usage intelligent de l'introspection (et sur ce point sans doute ses idées rencontreront-elles quelque opposition), utiliser au mieux pour la meilleure conduite de la vie, son propre caractère. Je souhaite que cette brève analyse, qui ne donne qu'une faible idée de la richesse de ce livre, indique aux futurs lecteurs quel profit ils en pourront tirer.

R. C.

Dr L. CORMAN, L'Éducation dans la confiance (Paris, Stock, 1944). — Nous avons affaire ici, sur un plan plus restreint, à une autre tentative de classement de types psychologiques, conformément au système propre à l'auteur, la morphopsychologie, qui se fonde sur l'observation de la forme des visages. L'auteur aboutit à établir deux grandes catégories, avec des subdivisions, les *dilatés* et les *rétractés*, dans lesquelles il serait possible de retrouver quelques éléments de la classification de Le Senne. La description est illustrée de dessins très significatifs, et est d'autant plus intéressante que ce sont des types, non d'adultes, mais d'enfants, que l'auteur vise à étudier et à classer. C'est pourquoi, d'ailleurs, cette étude trouve sa place dans un livre consacré à l'éducation et est destinée à aider les parents à mieux connaître leurs enfants et à mieux favoriser leur développement. C'en serait assez pour recommander la lecture du livre du Dr Corman, mais il a fait précéder son étude de conseils généraux sur le rôle et la valeur de la confiance dans l'éducation, sur la manière de prévenir le surmenage nerveux, et, surtout, d'un remarquable chapitre sur ce qu'il appelle les réactions de mise à l'abri des enfants, et sur leurs prétendus défauts qui ne sont que des réactions de défense, chapitre que je voudrais voir lire et méditer par tous les parents.

R. C.

BRIAN STANLEY, L'Éducation des futurs citoyens (The Education of junior citizens, University of London Press, 1945). — M. Brian Stanley, qui est professeur d'éducation au King's collège de Newcastle, étudie dans ce livre un problème qui préoccupe aujourd'hui tous les peuples civilisés. Il s'agit de ce qu'on appelait autrefois l'éducation post-scolaire, et ce qu'on appelle plus justement aujourd'hui la préparation des adolescents et des jeunes gens à la vie sociale. Cette préparation est faite dans des établissements spéciaux, soit dans des centres d'apprentissage, des clubs, des camps de jeunesse, etc. Elle ne peut être faite avec profit que si on cherche à connaître exactement quel est l'état d'esprit de ces élèves, qui sont bien différents des écoliers, ce que la société attend de cette nouvelle espèce d'éducation et quelles qualités et quel genre d'activité elle demande aux éducateurs. Tels sont les points que traite M. Stanley, avec un sens très net des réalités, dans les différents chapitres de son livre. Il commence par poser que l'éducateur est un maître de l'art de vivre, et il emploie à cette occasion le mot dont on se sert en anglais pour désigner un métier : la vie est un métier qu'il faut apprendre à cet âge, et qui doit être enseigné par des éducateurs à la fois qui le connaissent et qui sont soucieux de bien connaître ceux à qui ils l'enseigneront. M. Stanley leur donne les conseils les plus pertinents, d'autant plus précieux qu'ils sont d'un homme qui connaît bien l'enfance et la jeunesse, et qui jamais ne se paie de mots.

G.-J.-J. BERNARD, La méthode Montessori (Paris, Desclée de Brouwer, 1946). — M^{me} J.-J. Bernard, qui, depuis longtemps, s'est faite l'ardente propagatrice en France des idées de la célèbre éducatrice italienne, les résume dans cette brochure d'une façon claire, à la fois vivante et enthousiaste. Dans une seconde partie, elle décrit la technique de la méthode, en insistant sur la préparation des institutrices et les qualités qui leur sont nécessaires.

JANILLE, Paris aux Antipodes (Agen, M. Delbert). — Nous signalons à nos lecteurs cette brochure dans laquelle, sous ce pseudonyme, une femme intelligente et très au courant des problèmes pédagogiques et économiques, pose le problème des relations entre la capitale et le reste de la France, entre les citadins et les paysans, et en apporte une première solution.

R. C.

Le Guide de l'Enseignement. — On y trouvera : l'architecture et l'installation de l'école, le mobilier et les fournitures scolaires, les ouvrages et le matériel d'enseignement classés par matière et par cours (pour l'enseignement primaire seulement, cette année-ci), les journaux pour les enfants et pour la jeunesse, les livres pour enfants, les journaux de l'enseignement, les livres pour les maîtres, l'organisation de l'orientation de l'enseignement en France, la liste des Établissements publics et privés et celle des examens et concours, les centres d'éducation et de culture populaire, enfin les associations scolaires et post-scolaires (colonie de vacances, sociétés de sport et de scoutisme, etc.), ainsi que les œuvres intéressant le personnel enseignant (associations syndicales, pédagogiques, sociétés de secours mutuels, etc.). Le maître trouvera, dans le **Guide de l'Enseignement**, tous ces renseignements et, à leur défaut, l'adresse exacte à laquelle il devra écrire pour les obtenir. De 500 à 1 000 pages, format 15 × 24, le **Guide** coûtera de 200 à 300 francs. En souscription aux Éditions L. C. B., 13, rue des Mathurins, Paris (IX^e).

REVUE DES REVUES

Pour l'Ère Nouvelle (février). — J. A. LAUWERYS, « L'évolution pédagogique en Angleterre » ; A. WEILER, « Une étape vers l'éducation nouvelle dans l'enseignement public » ; S. LACAPÈRE, « Une journée à la Bastide de Beau-Soucy ».

The New Era (avril). — Le numéro tout entier est consacré à l'éducation en Hollande. Nous signalons particulièrement les articles de MM. KEES BOEKE, VAN DER MEULEN et LANGEVELD sur « La communauté de Bilthoven », « La formation de l'éducateur » et « L'état présent de la recherche pédagogique dans les Pays-Bas ».

Revue des sciences pédagogiques (septembre 1945). — H. PIÉRON, « La notion d'hétérogénéité normale des aptitudes ».

INFORMATIONS

VIE DU MOUVEMENT. — M. Pierre BOVET, de passage à Paris, a bien voulu, le 5 avril dernier, à la demande de l'**École Nouvelle Française**, et sous le haut patronage de M. BURCKHARDT, ministre de la Légation suisse à Paris, faire une conférence sur l'œuvre pédagogique d'Édouard CLAPARÈDE, le psychologue et pédagogue de Genève. L'éminent éducateur suisse a évoqué avec émotion, avec éloquence et avec une clarté persuasive, la figure de son illustre ami, devant une assistance nombreuse.

Le nouveau cycle des conférences organisées par l'**École Nouvelle Française** à la Société de Géographie a été inauguré le mois dernier par M. G. Roger (16 mai) et par M^{me} Amélie Dubouquet (23 mai).

M. Roger a rapporté la mémorable expérience d'éducation nouvelle qu'il a courageusement poursuivie pendant plusieurs années dans une école rurale frontalière du Nord, fréquentée en majorité par des fils de contrebandiers qui s'étaient jusque-là montrés rebelles à toute discipline intellectuelle et morale. Grâce à une application intelligente et souple des principes de son maître Decroly, et à ses dons d'éducateur, M. Roger était parvenu à transformer entièrement cette école, dont il avait fait une école modèle, renommée par la bonne tenue de ses élèves, la qualité de leur travail — et leurs brillants résultats aux examens. M^{me} Dubouquet a dit comment elle avait organisé l'éducation de deux de ses filles pendant sept ans, en suivant attentivement et en utilisant la succession de leurs intérêts. Ce qu'elle n'a pas dit c'est qu'elle a apporté à cette œuvre de rares et précieux dons d'éducatrice, en particulier une intuition des besoins de ses enfants et une soumission intelligente à ce qu'elles lui suggéraient. Au cours de sa conférence, illustrée d'abondantes et curieuses projections, M^{me} Dubouquet a insisté sur trois idées dont nous ne saurions trop souligner l'importance : les enfants doivent pouvoir travailler longuement sur le même sujet, on doit les laisser faire des essais, se tromper et profiter de leurs erreurs, l'éducateur doit être sans cesse *disponible*.

Les 7 et 8 mai, M. Cousinet a été invité à présenter certains aspects de sa méthode à Valenciennes et à Lille. Ces conférences, auxquelles assistaient diverses personnalités, et qui ont été présidées à Valenciennes, par M. l'Inspecteur primaire, et à Lille par M. le recteur de l'Académie, ont réuni une nombreuse assistance. M. Cousinet a montré, une fois de plus, la valeur du travail de groupe, valeur de plus en plus reconnue aujourd'hui pour les enfants, et même pour l'adolescence et la jeunesse (en France, instruction des recrues, en Hollande, formation des éducateurs, etc.).

La cinquième semaine pédagogique suisse, organisée par l'Institut des Sciences de l'Éducation de Genève, aura lieu du 15 au 20 juillet 1946 (adresse : Palais Wilson, Genève).

La **Guilde française des faiseurs et joueurs de pipeaux** a tenu son assemblée générale le 12 mai dernier. Mrs. McJanet a été réélue présidente. Les vice-présidents sont M^{me} M.-T. Guéritte et M.-R. Cousinet, la trésorière, M^{lle} Goldenbaum, la secrétaire, M^{lle} de Failly (siège social : 2, rue Fantin-Latour).

Un stage d'initiation à la **fabrication et au jeu de pipeaux** de bambou aura lieu à Saint-Cloud du 27 août au 12 septembre. Ecrire : M^{lle} Goldenbaum, 2, rue Fantin-Latour, Paris (XVI^e).

Pour répondre à de nombreuses demandes qui nous ont été adressées, nous croyons pouvoir signaler à nos membres les écoles nouvelles de la région parisienne dont la liste suit; ils pourront les visiter avec profit. École Decroly, 98, chaussée de l'Étang à Saint-Mandé; Classe Decroly, école publique de garçons de Cachan (M^{lle} Mutelet); Classe Decroly, école publique de garçons, rue Keller, Paris (XI^e) (M^{me} Fournier); École Montessori (trois à sept ans), 22, rue Eugène-Flachat, Paris (XVII^e) (M^{me} J.-J. Bernard); Internat Montessori en formation, à une heure de Paris (trois à dix ans), s'adresser à M^{me} J.-J. Bernard; Château de Soucy, Briis-sous-Forges (Seine-et-Oise) (M. Lacapère); École nouvelle de Sèvres, 14, rue Croix-Bosset (M^{me} Hagnauer); École nouvelle de Saint-Cloud, rue du Calvaire, 21 (M^{lle} Medici); Foyer d'enfants israélites, 69, route des Cardes, Bellevue; Centre éducatif israélite, Le Plessis-Tréville (Seine-et-Oise) (M. Pougatch).

Errata n° 6, p.	3,	ligne 26,	lire : cinq au lieu de six.
—	p. 3,	— 27,	— sixième au lieu de cinquième.
—	p. 5,	— 32,	— débite au lieu de débute.
—	p. 12,	— 17,	— Elle au lieu de L'une.
