



l'école nouvelle *française*

- R. Dottrens. *A propos de l'écriture script.*
F.-M. Chatelain. *Le septième principe de l'École Active.*
M. Debesse. *L'activité pédagogique en Suisse.*
Bl. Harvaux. *Un commencement.*

ÉDUCATION FAMILIALE

- Mina Audemars. 1^o *Le problème de l'obéissance.*
G. Dreyfus-Sée. 2^o *Un cas de conscience.*

EN VACANCES

- R. Cousinet. *Règles pratiques pour appliquer la méthode Cousinet.*

BIBLIOGRAPHIE — INFORMATIONS — VIE DU
MOUVEMENT

MAI 1947 . N° 8

DEUXIÈME ANNÉE

l'école nouvelle *française*

Mouvement agréé par le Groupe Français d'Éducation Nouvelle.

Président d'honneur : ADOLPHE FERRIÈRE

Comité Directeur :

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

Secrétaires de rédaction :

ROGER COUSINET et F. M. CHATELAIN.



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

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

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

France.

École Nouvelle Française, 18 bis, avenue de la Motte-Picquet
C. C. P. Paris 5255-74.

Membres adhérents : 200 fr. par an.

— bienfaiteurs : 300 fr. par an.

Belgique.

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

Membres adhérents : 100 fr. belges.

— bienfaiteurs : 150 fr. belges.

Suisse.

Camil Joz-Roland, 1, rue Ami-Lullin, Genève.
pour E. N. F. c. c. p. n^o 1-9181

Membres adhérents : 5 fr. suisses.

— bienfaiteurs : 8 fr. suisses.

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

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

18 bis, avenue de la Motte-Picquet, Paris (VII^e)

Téléphone : INValides 64-59

A propos d'écriture script (Suite)¹.

Je rappelle d'abord les thèses par lesquelles se terminait mon précédent article :

L'ENSEIGNEMENT de l'écriture doit tenir compte du développement physique et mental des élèves. Il doit donc être progressif et tirer parti des données de la psychologie de l'enfant. C'est la raison essentielle pour laquelle on a adopté comme écriture de départ l'écriture script dont les formes claires et simples sont facilement saisies et reproduites par les enfants.

Les plus récentes recherches sur la perception ont montré, en particulier, que l'enfant a beaucoup plus de facilité à tracer des verticales que des obliques. C'est une raison de plus, à côté d'autres, d'ordre hygiénique, pour partir avec l'écriture droite. D'autre part, de multiples recherches, poursuivies dans des écoles maternelles, ont montré la facilité avec laquelle les enfants tracent le script par rapport aux difficultés qu'ils éprouvent à écrire l'anglaise.

Dans les écoles de Genève, les enfants écrivent en écriture droite pendant les cinq premières années — de six à onze ans. L'acte d'écriture s'opère de la manière suivante : en allant d'une extrémité de la ligne à l'autre vers la droite, l'enfant déplace son bras en écartant progressivement celui-ci de l'épaule, mouvement qui entraîne une certaine gêne. Celle-ci n'est pas perçue tant que le jeune enfant écrit bras posé, main posée, en déplaçant l'appareil moteur toutes les fois qu'il a écrit une ou deux lettres. Il arrive un moment où l'habileté musculaire est assez forte pour qu'il puisse adopter un autre mode de faire. Nous l'avons fixé, à Genève, à onze ans. A ce moment, nous disons aux enfants : « Sans changer de position, tournez votre cahier jusqu'au moment où la ligne que vous tracez, en faisant pivoter votre avant-bras sur le coude, sera parallèle aux lignes du cahier. » C'est une démonstration qui prend cinq secondes et qui est très vite comprise. Nous leur disons ensuite : « Maintenant, vous écrirez en vous appuyant sur le coude et non plus en vous appuyant sur l'avant-bras comme avant, c'est-à-dire en faisant pivoter votre avant-bras et votre main sur votre coude. » A ce moment-là, disparaît la gêne que je signalais tout à l'heure et les enfants tracent avec beaucoup plus de facilité une écriture script penchée. Elle subit naturellement des déformations puisque les cercles deviennent des ellipses. Nous nous bornons à le constater. Il n'y a pas un nouvel enseignement des formes des lettres. Dès ce moment, l'écriture prend un caractère personnel encore plus marqué qu'auparavant et la vitesse s'accroît notablement.

1. Cf. *L'École Nouvelle Française*, mars-avril 1947, p. 109-113.

Voici encore quelques réflexions sur des points controversés.

VITESSE. — C'est une des critiques les plus répandues et les plus fausses : l'écriture script serait plus lente que l'écriture liée. Tous les contrôles auxquels nous avons procédé ont montré que les deux écritures permettent d'atteindre des vitesses sensiblement égales, avec cet avantage marqué pour l'écriture script qu'à vitesse égale et quelle que soit la rapidité, la qualité du résultat est infiniment supérieure.

Une raison méthodologique a pu faire naître cette idée : on ne peut écrire bien que si l'on a appris à bien écrire. Cet apprentissage exige de l'attention et de l'application ; c'est pourquoi, à l'école primaire, tout au moins, la lenteur de l'écriture est une exigence de méthode.

En admettant que la critique soit fondée, une raison sociale serait à considérer : écrire vite est une exigence professionnelle qui s'impose à un nombre très petit d'individus. Cette écriture rapide doit faire l'objet d'un entraînement spécial dont se passent la majorité de nos élèves : il ne peut être entrepris avec succès qu'après la puberté. Il nous suffit, dans l'enseignement primaire, d'apprendre à écrire bien. Je ne nie pas les difficultés qui se présentent lors du passage dans l'enseignement secondaire. Tant que celui-ci exigera d'enfants de douze à quinze ans la prise de notes à toute allure, aucune écriture, quelle qu'elle soit, ne résistera à un traitement aussi barbare. La solution de cette difficulté dépend de l'enseignement secondaire lui-même qui devrait :

1^o Renoncer au système du cours dicté et de la prise de notes à un âge où les enfants ne sont pas capables de le faire ;

2^o Remettre aux mains des élèves les notes de cours qu'on désire qu'ils possèdent. C'est ce qui se fait actuellement à Genève dans un certain nombre d'établissements secondaires, où les enfants ont entre les mains des cours ronéographiés.

PROBLÈME DES LIAISONS. — A maintes reprises, et je m'en suis déjà expliqué avec Freinet, on a émis cette critique que l'écriture script, en supprimant les liaisons et en obligeant les scripteurs à tracer lettre après lettre, aurait une influence désastreuse sur l'équilibre de l'esprit et la marche de notre pensée. Il se produirait je ne sais quel découpage mutilant les associations d'idées et compromettant en quelque sorte le rendement de l'intelligence. J'attends encore que l'on avance un seul fait objectif à l'appui de cette affirmation et j'en apporte immédiatement qui prouvent à quel point elle est peu fondée.

1. La plupart des scripteurs sont persuadés qu'ils tracent les mots d'un jet sans lever la plume et ils prétendent le prouver en vous mettant leur écriture sous les yeux. Cette preuve n'en est pas une. Il suffit, en effet, de se mettre en face d'eux et de les regarder attentivement. On constatera le nombre de fois qu'ils lèvent la plume à l'intérieur d'un mot pour reprendre le tracé qui suit, lequel se soude au précédent, si le scripteur est habile. Le résultat est une écriture liée ; le travail lui-même a consisté à découper un mot en groupes de lettres ou de parties de lettres.

2. Il n'est que d'observer les écritures manuscrites que nous recevons tous pour constater, sans avoir besoin d'une loupe, combien peu les gens lient leurs lettres. Il y a là, sans aucun doute, un instinct d'économie qui joue à l'insu du scripteur ; toutes les fois qu'une liaison nous occasionne

un geste moins facile qu'un lever de plume, nous ne la faisons pas. En particulier, il est caractéristique de constater le nombre de personnes partisans de l'écriture liée qui ne lient plus les majuscules à la suite du mot.

3. Lorsqu'on examine l'écriture de personnes qui ne se sont jamais préoccupées de ces problèmes, on est frappé de constater que nombre d'entre elles, surtout parmi les intellectuels, ont une écriture dépouillée qui s'apparente beaucoup au script.

Qu'on se procure, par exemple, des fac-similés de l'écriture de Bergson et l'on aura la réponse à cette critique infondée que l'écriture script mettrait en péril la vivacité et l'équilibre de l'esprit.

Les constatations que nous avons faites à l'école du Mail ont révélé qu'une proportion assez faible d'enfants éprouvent manifestement le besoin de lier les lettres — 10 p. 100 environ. Comme nous traitons individuellement les enfants, nous indiquons à ceux-ci les liaisons qui sont les plus favorables. L'écriture script, en effet, n'est pas une fin en soi, mais une base de départ pour la recherche et la possession d'une écriture personnelle bien adaptée à chacun.

Comme on le voit, le problème de l'écriture, comme la plupart des problèmes d'éducation, ne saurait être considéré uniquement sous son aspect étroitement technique. On peut affirmer, sans grande chance de se tromper, que l'écriture script réussira là où ceux qui l'enseignent ont opéré ce que Claparède appelait « la révolution copernicienne de l'éducation » ; lorsqu'ils seront convaincus que leur rôle est d'aider les enfants à épanouir leurs virtualités et non à leur imposer un mode de formation n'envisageant que l'intégration à un milieu social figé dans son conformisme et ses prétentions. A ce moment-là, ils considéreront l'écriture comme un véritable moyen d'expression ; ils comprendront beaucoup mieux les réactions de leurs élèves à l'emploi de cette technique et ils seront mieux armés pour les aider.

Considérer l'écriture script comme une mode passagère, comme une marotte d'inspecteur ou de spécialiste, comme un simple changement de caractères, c'est commettre une grave erreur. C'est lui ôter ce qui fait pour nous l'essentiel de sa valeur, celle d'une technique que chacun doit dominer, fondée sur les lois de la psychologie de l'enfant et sur les besoins sociaux de notre époque ; celle d'un moyen d'expression personnel se développant harmonieusement tout au long de la scolarité à la limite des possibilités de chacun.

ROBERT DOTRENS.

Note sur l'écriture script.

Plusieurs de nos lecteurs nous ont écrit pour nous demander quelques précisions sur l'écriture script.

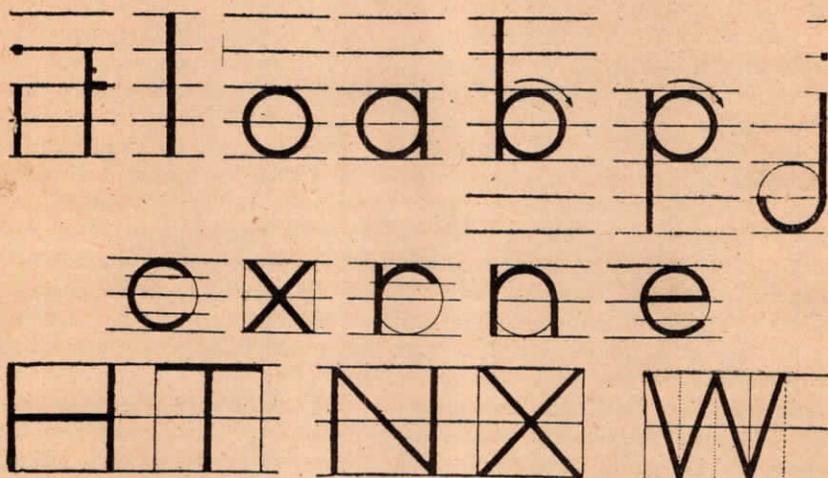
Nous leur rappelons ici les caractères essentiels du script :

Les lettres script ne sont composées, en principe, que de lignes droites et de cercles.

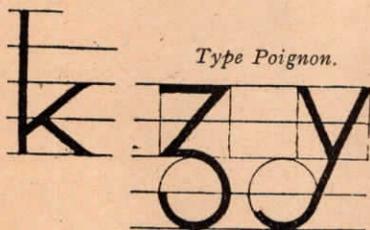
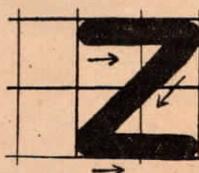
Il faut donc veiller, au début surtout, à ce que les cercles ne soient pas ovalisés ; c'est essentiel pour l'acquisition d'une jolie écriture. Le script est une écriture large, à base de ronds et de carrés plutôt que d'ovales et de rectangles.

L'écriture script est droite et non penchée.

La proportion des lettres, qu'il faut toujours garder, est indiquée par le canevas et facile à retenir.



En Suisse, où les enfants utilisent la plume moussée, les extrémités des droites sont légèrement arrondies. M. Dottrens¹ a apporté au script de légères modifications pour quelques lettres notamment.



1. Cf : Robert Dottrens, l'écriture script (Delachaux et Niestlé, cahiers d'Enseignement pratique).

Une discipline intérieure, librement consentie.

L'ÉCOLE ACTIVE, on le sait, ne vise pas seulement au meilleur développement intellectuel de l'enfant ; elle entend donner à la formation de son caractère, à son éducation, la première place. Elle veut faire de lui une personnalité forte, capable de se conduire par elle-même, de résister aux entraînements, ayant le sens des responsabilités, apte enfin à rayonner et à agir sur son milieu.

Elle est ambitieuse, direz-vous ? C'est vrai. Car elle pense que si l'on n'a pas développé chez l'enfant la maîtrise de soi, l'initiative, la décision, une certaine confiance dans la vie, le goût des responsabilités, l'habitude de faire face aux événements pour les dominer, les conduire au lieu de les subir, l'éducation a manqué son but essentiel.

Bref, ce qu'elle propose, c'est d'amener l'enfant à prendre en main le gouvernement de ses actes ; à ce prix seulement il pourra réaliser le plus beau chef-d'œuvre que nous puissions lui proposer : sa propre vie.

L'ancien régime de discipline ne prétendait pas à ce résultat. On connaît son but : plier et discipliner la volonté ; sa tactique : l'obéissance à un règlement extérieur imposé par l'adulte ; son esprit : la répression, les contraintes extérieures, toute la gamme minutieusement établie des punitions et des récompenses. On connaît aussi ses résultats : il suffit que le maître ou son substitut, le surveillant, tourne le dos, soit appelé un instant derrière la porte de la classe, pour constater la fragilité de cette discipline servile. Et que dire des fraudes, des tricheries, des mensonges dont elle ne parvient pas à triompher — parce qu'elle les engendre. Comment ne pas voir qu'elle porte atteinte à la dignité humaine dans l'enfant ou du moins qu'elle tend à éteindre cette dignité qu'il faudrait au contraire éveiller ? Comment ne pas reconnaître qu'elle ne permet pas un apprentissage positif et progressif de la liberté ?

Peut-être cette discipline répressive pouvait-elle se justifier en d'autres circonstances lorsque l'enfant grandissait dans un climat moral élevé, lorsqu'il s'agissait de le préparer à vivre dans un milieu unique, au sein d'une société hiérarchisée où il serait encadré, protégé par des institutions nettement établies, soumis à des obligations indiscutées.

Il va de soi qu'elle serait aujourd'hui tout à fait inefficace.

Nous devons notamment tenir compte de deux faits. Le premier c'est que l'enfant appartient à plusieurs milieux : la famille, dont l'influence

actuelle est le plus souvent restreinte, et parfois inexistante, l'école, la rue, les groupements de jeunes, etc. Le second c'est que l'enfant est devenu beaucoup plus indépendant qu'autrefois. La vie actuelle a eu pour résultat une certaine « libération » de l'enfant, analogue à celle de la femme, et dont nous n'avons pas encore assez pris conscience. C'est un fait qu'un garçonnet, une fillette de sept à huit ans vont et viennent seuls, exécutent des démarches que l'on n'aurait pas osé confier à leur papa ou à leur maman à l'âge de quatorze ou quinze ans.

L'école active tient compte de ces faits. Elle veut que l'enfant fasse le plus tôt possible, et dès qu'il en est capable, l'apprentissage de sa liberté.

C'est pourquoi elle le traite très tôt comme une petite personne digne de ce nom. Si elle écarte délibérément la discipline répressive, c'est qu'elle se méfie d'une soumission « forcée » qui risque de n'être acceptée qu'à cause des punitions et des récompenses. Disons-le franchement : une discipline subie, parce qu'on ne peut y échapper, acceptée à contre-cœur, mais intérioriquement détestée, nous paraît sans valeur morale. Nous pensons à la réflexion d'une maman racontant ses souvenirs de lycéenne et disant : « Je ne voulais pas me laisser acheter par des notes ». L'école active ne veut pas acheter par des notes le consentement forcé de l'enfant.

Dans la communauté scolaire, qu'est toute classe véritablement active, l'enfant a autre chose à faire qu'à obéir sans cesse. C'est toute la société infantine qui lui est confiée. Il est appelé à l'organiser, à la faire vivre comme une ruche active harmonieuse et ordonnée. Ceux qui n'ont pas vécu dans les écoles nouvelles ont beaucoup de peine à imaginer une société d'enfants qui se gouvernent par eux-mêmes. Propreté et embellissement de la classe, entretien de l'armoire à jeux, organisation de la bibliothèque, discipline de la classe, de la salle à manger, du dortoir, tout cela repose sur leurs épaules. Il faut avoir assisté à l'assemblée dans laquelle, chaque samedi, dans plusieurs écoles, ils font ensemble le bilan de la semaine écoulée, avoir écouté les responsables rendre compte des divers services qui leur sont confiés, il faut les avoir vu chercher ensemble le moyen de remédier à tel accident, tel désordre, les avoir entendu proposer telle initiative, pour que la classe soit plus belle, les récréations plus agréables, le travail plus efficace, pour comprendre le tort qu'on peut leur faire en les privant de cet apprentissage irremplaçable de la liberté.

Un tel résultat, il est vrai, ne s'obtient pas en un jour ni même en une année. Le directeur d'un collège, qui a confié peu à peu à ses grands élèves toute la discipline, même celle d'un dortoir de quarante-cinq élèves, où aucune surveillance adulte ne s'est exercée depuis octobre, avouait que c'était le résultat de six années d'entraînement.

On ne peut passer que très lentement de la discipline répressive à la discipline active, c'est-à-dire à l'auto-discipline. Une période de transition est indispensable. Il faut ensuite procéder par étapes, très *progressivement*, selon les excellents conseils donnés par Ferrière, en confiant aux élèves d'abord des responsabilités peu importantes, puis, lorsqu'ils s'en sont montrés dignes, des responsabilités un peu plus larges.

Il faut préalablement à toute modification substituer à l'esprit de la discipline ancienne un *esprit* nouveau, complètement différent. C'est le point le plus important et aussi le plus difficile pour les élèves comme pour les maîtres. Il exige notamment de ces derniers un changement profond d'atti-

tude, un retournement, comme une conversion dont tous ne sont pas capables ! Tant que cet esprit n'est pas créé, tous les procédés utilisés seront vains.

Il arrive chaque jour que des maîtres, trop pressés de se lancer dans les méthodes actives, empruntent, ou plutôt copient mal, tel ou tel procédé, tandis qu'ils ignorent l'esprit qui devrait l'animer et aboutissent à de véritables catastrophes. Quel tort fait aux enfants, et quel dommage pour l'école active ainsi caricaturée ! Nous avons vu nommer des délégués de classes, des chefs d'équipes, sans qu'on ait songé à développer auparavant un esprit communautaire et un climat moral indispensable. La légèreté avec laquelle certains maîtres agissent dans ce domaine nous oblige à pousser un cri d'alarme. Tout essai tenté sans compétence, sans information suffisante, sans souci des étapes nécessaires, est impardonnable.

La discipline active est donc affaire d'esprit, de préparation intérieure, puis de prudente adaptation. Ensuite, en tenant compte de l'âge et du nombre des enfants, des qualités des maîtres, on pourra choisir entre les formes d'auto-discipline — car elles sont nombreuses — celle qui paraît préférable. Les élèves peuvent organiser leur école à la manière d'un parlement, d'une république, donnant plus d'importance aux responsables de tels ou tels services ou au contraire à l'assemblée. Ces formes ont en soi peu d'importance. Toute leur valeur vient de l'esprit qui les anime, de leur adaptation aux circonstances. Et n'oublions pas que chaque génération d'élèves doit les inventer à nouveau, ou du moins les adapter aux nécessités quotidiennes. Enfin, elles sont en relation étroite avec les formes de travail adoptées dans les diverses méthodes actives. Discipline et travail scolaire sont liés et se conditionnent réciproquement. C'est pourquoi enseignement traditionnel et discipline active sont incompatibles.

Mais, dira-t-on, que devient, dans un tel régime, l'autorité du maître ? Il va de soi qu'elle n'est en rien diminuée, au contraire. Nous la croyons plus profonde. Mais elle s'exerce autrement. Ce n'est plus celle du maître qui impose sa volonté. C'est celle de celui qui s'efforce d'amener les élèves à se passer de lui. Sa tâche n'en est pas moins grande. Il crée d'abord l'atmosphère morale sans laquelle aucune discipline intérieure n'est possible ; il dose les responsabilités, fixe les étapes, guide discret toujours prêt à donner son appui dans les difficultés. Il reste le pilote qui conduit, presque invisible, la société enfantine, et lui indique l'idéal à atteindre.

F. M. CHATELAIN.

RENSEIGNEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

A. FERRIÈRE, *L'autonomie des écoliers* (épuisé) (l'essentiel de cet ouvrage est reproduit dans la récente édition de *l'École active* du même auteur, chapitres VI, VII et VIII. Ed. DELACHAUX et NIESTLÉ).

Le Self Government à l'école (1934, enquête du B. I. E. Genève).

Articles de *l'École Nouvelle Française* sur les écoles de Bilthoven (oct. 1946, p. 17) et de Fairhaven (fév. 1946, p. 15).

L'Activité pédagogique en Suisse.

Grâce à l'amabilité des organisateurs des Semaines Pédagogiques suisses, l'École Nouvelle Française a publié, aux Presses d'Ile-de-France, un volume contenant les communications et les travaux présentés à la Quatrième Semaine Pédagogique M. Debesse, professeur de psychologie et de pédagogie à l'Université de Strasbourg, et directeur du « Cercle d'étude de l'Enfant et de l'Adolescent », créé l'an dernier, à cette Université, a bien voulu présenter ce volume à nos lecteurs dans les pages qui suivent.

APRÈS la tornade qui a secoué et dévasté le monde durant cinq années, l'esprit sent l'impérieux besoin de faire le point dans tous les domaines de l'activité humaine. L'éducateur, en particulier, se demande où en est le travail pédagogique à l'heure actuelle. Il cherche à s'en informer, et souhaite trouver les occasions de se rendre compte par lui-même de la situation dans son ensemble. Les Semaines Pédagogiques suisses sont l'une de ces occasions. Le volume que l'École Nouvelle Française a publié, à ses éditions, sous le titre *La Quatrième Semaine pédagogique suisse*¹, nous apporte non seulement une riche documentation, mais il nous permet aussi de connaître l'état présent des études pédagogiques.

La Quatrième Semaine s'est déroulée à Genève en juillet 1945. Elle comprenait des cours et des conférences demandés aux personnalités helvétiques les plus éminentes de la pédagogie, ainsi que des séances de groupe de travail où la discussion avait une large place. L'éditeur a réussi à nous en donner une idée aussi précise que complète. Après une vue d'ensemble par F.-M. Chatelain, on trouve le texte intégral ou le compte rendu étendu de la plupart des conférences, ainsi que des indications sommaires sur les autres activités de ce congrès, et, pour finir, une étude rédigée par A. Ferrière sur l'éducation nouvelle en Suisse aujourd'hui.

Loin de moi la pensée de vouloir résumer ici ces vingt-deux exposés, à la fois variés et riches de faits et d'enseignements ; ce serait presque impossible et à coup sûr fastidieux. Mieux vaut, après l'avoir lu et relu, fermer le livre et tenter de dégager la signification du témoignage qu'il nous apporte sur la situation actuelle du mouvement pédagogique.

Ce qui frappe tout d'abord, c'est que la Quatrième Semaine pédagogique suisse est l'expression d'un moment de l'histoire et qu'elle en reflète les préoccupations.

Le thème choisi par ses organisateurs est déjà une indication : il s'agissait

1. Collection de l'École Nouvelle Française. (60 fr., 70 fr. franco). Les Presses d'Ile-de-France.

d'étudier les tâches pédagogiques de l'école d'après guerre. Deux des conférences, celles de P. Rossello sur *La rééducation de la véracité et l'après-guerre*, et de P. Bovet sur *L'aide aux écoles et aux écoliers victimes de la guerre*, soulignent d'une façon émouvante cette valeur d'actualité. En lisant la première, on se prend à penser que l'idée de vérité, comme celle de tolérance, est une fleur fragile de haute civilisation. Avec M. Bovet, on découvre que les pauvres enfants qu'il s'agit de secourir ont, sans s'en douter, et dans leur dénuement même, une richesse intérieure : celle qu'ils ont reçue de l'expérience de la souffrance. Et dans les autres exposés, que de remarques frémissantes laissent percer la pitié, l'espoir, l'inquiétude au souvenir brûlant des années de guerre !

Comment ne pas voir aussi, dans cet ensemble d'études, l'image du pays où elles sont nées ?

La Suisse, qu'on a appelée naguère « le laboratoire pédagogique du monde », est, en effet, la terre par excellence de l'éducation. S'il est vrai de dire que tout étranger a deux patries, la sienne et puis la France, il me semble non moins juste d'affirmer que, pour tout éducateur, la Suisse est comme une seconde patrie. Au début du XIX^e siècle, un fonctionnaire de Napoléon, M. A. Jullien, proclamait dans des vers parfaitement dépourvus de poésie :

De l'éducation, l'Helvétie est le temple.

Et tout récemment, J. Piaget parlait à son tour « de la vocation pédagogique héréditaire de la Suisse ». Elle nous a donné, en effet, non seulement avec J.-J. Rousseau, le théoricien illustre de la pédagogie moderne, mais aussi ces éducateurs de génie que sont Pestalozzi et, à un rang plus modeste, Fellenberg ou le Père Girard, et de nos jours toute une équipe de grands pédagogues, tel qu'Édouard Claparède, pour ne parler que des disparus.

Créatrice, novatrice, la Suisse, ce haut lieu devenu carrefour de joutes internationales, est aussi un carrefour d'influences ; et si Genève, avec son Institut des sciences et d'éducation, fait figure actuellement de capitale de l'enfance, elle le doit à la fois à son effort traditionnel et à des contacts féconds avec les courants d'idées qui lui viennent de l'étranger.

On mesure, en lisant *La Quatrième Semaine pédagogique suisse*, toute l'importance de ce petit pays dans le domaine de l'éducation. Services médico-pédagogiques, Orientations professionnelles, Écoles expérimentales, Services de l'apprentissage, sans compter tant d'organismes particuliers, qui s'efforcent de répondre aux besoins multiples de cette réalité prodigieusement variée qu'est l'enfance ; tout cela compose un ensemble harmonieux et plein de vie qui peut susciter l'admiration d'un étranger.

Suisse, cette Semaine l'est enfin par son caractère fédéral, bien propre à surprendre beaucoup de Français. Ferrière définit la Suisse une nation groupée autour d'un massif montagneux, les Alpes, et d'une idée, celle de fédération. L'activité pédagogique elle-même témoigne de la vigueur de l'esprit local. Chaque canton a son enseignement autonome, ses centres de recherches et ses tendances propres. La Semaine de Genève groupait surtout des éducateurs et des professeurs de la Suisse romande, mais elle comptait aussi des participants venus des autres cantons apporter le résultat de leurs expériences et de leurs réflexions.

Ce qui m'a paru plus caractéristique encore, c'est que la Quatrième

Semaine pédagogique suisse est comme un symbole du grand mouvement qu'on appelle communément l'Éducation nouvelle. Il n'est, pour s'en convaincre, que d'examiner la nature de ses travaux et les thèmes qu'on y développe.

On y chercherait en vain les discours d'apparat et les exhortations pompeuses qui ne font que rendre plus irritant le contraste entre l'éloquence officielle et les pratiques routinières : ce congrès est une semaine de travail. Pas de recherches sur l'histoire de l'éducation, ni d'analyses philosophiques des fondements de la pédagogie. Lacunes si l'on veut, mais conformes aux tendances expérimentales du mouvement. Par contre, on constate une association étroite entre la psychologie de l'enfant et le travail pédagogique. Les comptes rendus, malheureusement un peu brefs, des cours de J. Piaget sur *Le développement de la notion d'espace* et de M^{lle} Inhelder sur *La notion du hasard*, par exemple, en sont la preuve. De même, les exposés pédagogiques s'appuient solidement sur la connaissance psychologique de l'élève, ainsi qu'on le voit dans les leçons de R. Dottrens sur *Les plans d'études*.

Nous retrouvons partout les préoccupations et les pratiques fondamentales de l'École nouvelle : l'appel incessant à l'activité de l'enfant, le self government, l'emploi de la méthode globale en lecture, celle des centres d'intérêt, l'étude du milieu, etc. A cet égard, les conférences pleines d'observations prises sur le vif d'A. Descœudres : *Comment donner de la joie aux écoliers*, et de M^{lles} Audemars et Lafendel, directrices de la Maison des Petits, à Genève, sont particulièrement significatives. Nous voyons enfin dans quelles directions s'oriente, en ce moment, la recherche pédagogique expérimentale en Suisse, par exemple pour l'enseignement de l'orthographe et du calcul.

Ainsi, la *Quatrième Semaine pédagogique suisse* nous apporte la preuve du labeur fécond qui a pu se poursuivre, même pendant le conflit mondial, chez nos amis Suisses. Elle nous fournit également une réponse à la question qu'elle s'est proposé d'étudier : les tâches pédagogiques de l'école d'après guerre.

Y aura-t-il d'autres réponses différentes ? Les événements de ces dernières années et le bouleversement qu'ils ont provoqué dans les conditions de vie auront, c'est vraisemblable, de profonds et lointains retentissements. Il est trop tôt pour savoir dans quelle mesure les conceptions de l'éducation s'en trouveront modifiées. Sans doute, la pédagogie de l'avenir prendra-t-elle un visage autre que celui auquel nous sommes habitués, ainsi que des signes semblent l'annoncer.

Sera-t-elle un nouveau rameau poussant sur le tronc feuillu de la doctrine née avec J.-J. Rousseau et que deux siècles d'efforts ont fortifiée et mûrie ? Ou bien, comme cela se produit dans le développement des individus, commencera-t-elle par s'opposer, pour se définir, à certaines idées que nous considérons aujourd'hui comme des vérités d'évidence. Je ne sais. Mais ce qui est réconfortant, c'est de constater, en dehors de toute question de système ou de tendance, qu'à côté de nous la Suisse travaille avec méthode, énergie et efficacité, à perfectionner l'éducation. En cela, elle nous donne un exemple et une leçon.

MAURICE DEBESSE,
Professeur de psychologie et de pédagogie
à l'Université de Strasbourg.

UN COMMENCEMENT

LE problème qui se pose, en octobre, dans cette classe de septième, est le suivant : comment y introduire l'esprit et des activités de l'École Nouvelle, auxquels les enfants ne sont, en général, pas directement préparés, en tenant compte de plusieurs faits : ces garçons ont entre neuf et douze ans, ils viennent d'écoles différentes pour se présenter, en fin d'année, à l'entrée en sixième (c'est l'idée fixe des familles) et nous n'avons que vingt heures par semaine à vivre ensemble, pour préparer cet examen, sans doute, mais aussi, selon le vœu du proviseur, et le mien, favoriser le développement des enfants et préserver leurs aptitudes individuelles.

Pour ce qui est du travail par groupes, libre ou suggéré, point n'est besoin de chercher à l'introduire : cela se fait de soi-même, chaque année, à la demande des deux ou trois garçons qui, parce qu'ils étaient trop jeunes ou retardés, redoublent la classe. Mais il faut aussi organiser le travail individuel, pour deux raisons au moins : certains enfants, les moins mûrs ou les plus instables (ceux-ci plus nombreux depuis la guerre et les bombardements), ne peuvent pas s'attacher à un groupe — pendant des semaines ou même des mois — ; et, en second lieu, on nous impose un programme de calcul et surtout de grammaire, avec des étapes marquées par des compositions — elles ont la vie dure — en sorte qu'il faut bien, malgré qu'on en ait, réserver, chaque semaine, plusieurs heures à cette préparation.

Je me suis rappelé ce conseil de M. Cousinet : « Des enfants, faites vos alliés ». J'ai donc dit à ces trente-cinq garçons :

— Nous avons à étudier, pour l'entrée en sixième, un certain nombre de choses, en calcul et en grammaire, qui peuvent ne pas vous intéresser, mais qu'il vous faut connaître pour vous présenter sans inquiétude à cet examen. Parmi vous, les uns savent beaucoup de choses, les autres moins ; il faudra donc vous mettre, en classe, pour ces matières, à travailler individuellement : quand vous serez embarrassés, vous pourrez toujours venir me consulter ; j'aiderai de mon mieux chacun de vous.

Et, m'inspirant des directives données dans l'une des petites brochures anglaises sur les tâches individuelles¹, j'ai précisé :

— Pour commencer, et avant d'entreprendre le travail exigé en septième, vous allez me dire si vous vous sentez sûrs de vous en ce qui concerne ce que vous avez appris l'an dernier. Par exemple, vous aurez souvent à mesurer, à évaluer, à calculer : peut-être y en a-t-il, parmi vous, qui ne savent plus bien ce que c'est que 1 centimètre, un décimètre, 1 mètre ?

1. *The Individual Arithmetic.*

ou qui ne savent plus bien effectuer une multiplication quand un zéro est intercalé dans le multiplicateur ?

Nous passons ainsi en revue l'ensemble des notions « matériaux », si je puis dire, lorsque, visitant un chantier de reconstruction, où l'on creuse des puits pour les fondations, ils s'intéresseront à un treuil et se poseront des problèmes multiples, il leur faudra ne pas être arrêtés par l'une de ces difficultés de technique ou de mécanisme.

— Demain, j'apporterai, pour chacun de vous, une fiche de travail pour l'aider dans la question qui l'embarrasse encore.

Et, le lendemain :

— Voici les fiches pour ceux qui en ont besoin. Ceux qui savent pourront, quand même, faire l'une de ces tâches préparées pour les autres, ou aider leurs camarades, ou me dire ce qu'ils aimeraient faire : du script, par exemple ; il faut seulement ne pas gêner ses voisins.

Première constatation : certains enfants croient « tout » savoir, parce qu'ils ont, pendant deux ou trois ans, copié, répété, reproduit ; j'en découvre, en les observant au cours des journées qui suivent, quand ils ne se découvrent pas eux-mêmes. D'autres, au contraire, sont persuadés qu'ils ne savent pas grand'chose, soit par sentiment d'infériorité, souvent entretenu par le milieu, soit parce qu'ils n'ont jamais eu l'occasion de contrôler individuellement, sans le secours des adultes, soit, enfin, parce que des vacances sans occupations profitables ont coupé les ponts.

Deuxième constatation : les enfants, au bout de quelques jours, montrent par leur attitude plus simple, leur visage plus ouvert, leurs petits apports personnels, qu'ils se sentent, en classe, déjà un peu chez eux, et que germe en eux une nouvelle idée du maître : les timides osent se tromper ; et si l'on s'aperçoit qu'on ne connaissait pas ce qu'on croyait savoir, tant mieux, c'est le moment de l'apprendre, on n'a qu'à le demander au maître, qui est là pour cela.

Par la suite viendront les fiches de contrôle, ou des références qui éviteront de toujours recourir à l'adulte.

Les sujets des tâches individuelles sont fixés, chaque semaine, en conseil avec moi, et se rattachent aux intérêts du moment. Et, là encore, par quoi commencer, avec des enfants qui ne sont pas encore habitués à coopérer ainsi ? Il faut aller au-devant d'eux. On sait l'intérêt, pour cet âge, des machines. Plusieurs garçons viennent au lycée à bicyclette : la bicyclette monte en classe avec nous, plusieurs semaines de suite : les formes, les matières, les problèmes de la construction, le développement, la vitesse et les nombres complexes, voilà pour les tâches de dessin, travaux manuels et calcul ; les métaux, voilà le départ à des leçons de choses, et l'histoire de la bicyclette, voilà pour les recherches personnelles, la documentation, la pratique et la langue parlée ou écrite ; et bientôt, dans le travail libre par groupes, qui est proposé parallèlement, des collections de machines roulantes et volantes, où s'exercent spontanément l'observation, le goût des collections, le besoin de classer. Au milieu de ces activités, celui qu'on a coutume d'appeler « mauvais élève », ou « paresseux », cesse d'être indifférent, et s'il faut en juger par les efforts, encore fragmentaires, qu'il fournit, on pense, avec regret, à ce qu'il aurait pu donner, avec les méthodes nouvelles, tout au long de sa scolarité.

On ne soulignera jamais trop l'importance que prend, à cet âge, le travail

par groupes (librement constitués). Peu à peu, il déborde sur l'organisation du travail individuel. Souvent, au bout de quelques mois, les membres d'un même groupe choisissent, dans les matinées consacrées au travail individuel, les mêmes tâches, expérimentent et calculent en confrontant leurs résultats ; je les vois compter, discuter ; ils viennent me trouver, tout heureux quand ils ont « trouvé pareil » ; et puis « on va plus vite », disent-ils. Cependant, les plus lents achèvent après les autres, sans inquiétude : ni la qualité, ni la vitesse ne sont appréciées en chiffres ; on oublie peu à peu les « notes » chiffrées.

Ajouterai-je quel autre élément de l'éducation nouvelle je vois s'introduire ainsi naturellement ? C'est que, le maître étant là pour vous donner les moyens d'apprendre, on arrive en classe avec des questions, des propositions : l'un voudrait fabriquer de l'alcool, l'autre veut raconter l'histoire de Latude, un autre recueille les traditions de Noël, un quatrième cherche à faire revivre une scène de chasse aux temps préhistoriques. Ils commencent à voir dans l'école ce qui peut les aider à étudier et parfois à résoudre des problèmes que leur pose la vie, sous des aspects accessibles à leur âge. Il semble bien que ce soit là l'une des voies de l'école nouvelle, pour l'enfant, l'adolescent et l'adulte — pourquoi pas ? — et dont ce récit ne laisse entrevoir, dans cette expérience limitée, qu'un commencement.

BL. HARVAUX.

ÉDUCATION FAMILIALE

“ Écho ” de la “ Maison des Petits ”.

Nous le rappelons ici : la Maison des Petits de Genève fut fondée par Édouard Claparède et Pierre Bovet en 1913.

M^{lles} Mina Audemars et Louise Lafendel furent les créatrices de ce milieu, où le principe de l'éducation fonctionnelle fut poussé à un très haut degré.

Durant trente années de recherche incessante et de réalisation (de 1914 à 1945), les deux directrices ont fait une belle moisson d'observations consignées dans leurs cahiers de « Notes journalières » et de « Méditations pédagogiques ».

Dès le début, une collaboration très étroite s'organisa entre l'école et la famille. Des réunions de parents, groupant les mères et les pères, furent très régulièrement organisées et régulièrement, aussi, en certains jours de la semaine, une heure était réservée à des entretiens particuliers concernant les difficultés qui surgissent dans le problème de l'éducation familiale. Nous avons sollicité les auteurs de ces pages, riches en suggestions et en conseils, de nous offrir, aussi souvent que possible, un petit « extrait » de leurs cahiers, lesquels, nous le savons, paraîtront bientôt en un volume.

Les lignes qui suivent, extraites du premier cahier de Méditations pédagogiques (1916-1917), sont une réponse aux questions posées par plusieurs mamans, concernant l'obéissance.

Le problème de l'obéissance.

La plupart des adultes agissent avec les enfants comme s'ils supposaient que ces derniers possèdent une sorte d' « organe » de l'obéissance prêt à fonctionner, automatiquement, à toutes les sollicitations, tel l'organe de la vue, l'organe de l'ouïe, du toucher.

Mais, en ce qui concerne les appareils sensoriels, n'oublions pas qu'ils se sont exercés spontanément des mille et des mille fois au cours des jours avant qu'aucune perception ne soit nette, précise et rapide.

Or, chez le petit être, il faut créer le « mécanisme » de l'obéissance ; prenons ce nom de mécanisme, qui convient à l'explication du problème.

Le « mécanisme de l'obéissance » est des plus délicats dans son installation et dans son maniement. Il faut, à celui qui veut le faire manœuvrer, un toucher des plus sensibles, car il est vite faussé, ce mécanisme, et la réparation est fort coûteuse psychiquement pour l'enfant et souvent impraticable.

Un auteur traitant le problème de la petite enfance a dit avec conviction et justesse :

« Avant la période de la deuxième dentition, l'éducation domestique doit avoir établi l'obéissance ; après, *il est trop tard.* »

Beaucoup de mères ont constaté, avec d'amers regrets, la vérité de ces paroles.

Combien de mères, aujourd'hui, sont désireuses, plus que jamais, que leur enfant soit *obéissant*.

Qu'est-ce que l'obéissance ?

L'obéissance est une disposition, une attitude.

Cette attitude de l'obéissance est en relation immédiate avec l'attitude de l'adulte. Elle dépend certainement, dans son développement, du comportement de l'entourage de l'enfant.

On peut dire que l'obéissance prend naissance dès le berceau, sous la forme d'une certaine soumission à des règles précises qui mettent dans la vie de l'enfant de l'ordre, de la régularité.

Car l'enfant est en possession d'appareils enregistreurs, le toucher, puis la vue et l'ouïe, qui vont buriner en lui ses premières impressions. Ainsi, le petit être fera-t-il en quelque sorte connaissance avec une autorité qui doit être douce, tendre, mais inflexible.

Dès les premiers jours, en effet, les besoins de l'enfant se manifestent par des cris. Aux yeux de l'observateur superficiel, le bébé semble vouloir faire plier tout ce qui l'entoure.

Il faut donc que la mère oppose une règle, une limite à ses désirs ; autrement, l'enfant, qui serait momentanément le *maître*, ne tarderait pas à devenir l'esclave de ses besoins, de ses tendances.

Le jour même où la mère réclame l'*obéissance*, elle doit elle-même se

soumettre à l'obéissance stricte des lois qui régissent toute croissance. Elle doit avoir compris, elle doit désirer suivre cette loi immuable : « Dès que j'impose une discipline à mon enfant, je m'en impose une à moi-même. » Sans l'une, l'autre n'existe pas. C'est la grande loi de la cause et de l'effet que nous retrouvons dans les détails les plus infimes de la nature.

— Mère... toi qui aimes ton enfant, toi qui es prête à tout sacrifier pour lui, sache le défendre contre les caprices de l'entourage... contre tes propres caprices de maman.

Avant que l'enfant abandonne la douce étape du berceau, il doit y avoir eu dans toutes les fibres de son être comme une sorte de retentissement des premières règles d'ordre, de régularité, de calme, de confiance, d'harmonie.

C'est, pour ainsi dire, l'installation des premières bases d'un poste de discipline. C'est là le début de l'obéissance.

MINA AUDEMARS.

Un cas de conscience.

Quelle « maman » ne se souviendra d'avoir, ne fût-ce qu'une seule et unique fois, légèrement grondé, ou grondé avec lassitude, des enfants qui, en rendant un service quelconque à la communauté familiale, ont cassé un objet « introuvable », ou perdu un objet indispensable, ou manqué de soin, de propreté ou d'ordre ?

Le bilan de l'affaire est non pas nul, ce ne serait rien, mais bel et bien négatif. Le maman « aurait mieux fait de faire cela elle-même » que de se trouver devant des avatars fâcheux. Alors, navrée par la catastrophe, elle gronde qui ? Elle gronde un enfant qui *avait voulu rendre service*. C'est vrai qu'il a été maladroit, qu'il n'a pas fait attention à ce qu'il faisait, qu'il a été d'une distraction impardonnable. Mais elle a grondé un enfant qui désirait faire plaisir, ou qui désirait se débarrasser d'une corvée au plus vite. A mon avis, c'est elle qui a le plus grand tort.

Mais, que faire dans ces cas-là ? Ils sont assez fréquents pour mériter un instant de réflexion.

De deux choses l'une : ou la maman est fatiguée, ou elle ne l'est pas. Si elle ne l'est pas, elle dira par exemple : « Qui ne fait rien ne casse rien » ou « Il faut bien faire son apprentissage. »

Si elle est fatiguée, elle « aura grondé » ; le mal est fait. Alors, elle regrettera son mouvement d'humeur et réunira les enfants et leur dira : « Voilà... voilà où nous en sommes. Vous avez fait telle chose et, certes, ce n'était pas très malin de votre part ; mais, moi, j'ai grondé quelqu'un qui avait voulu me rendre service. J'ai eu tort. Mais savez-vous pourquoi j'ai fait une chose pareille ? Gronder un enfant qui... c'est parce que je suis très, très fatiguée. Vous savez qu'hier j'ai dû faire telle et telle chose du matin au soir. »

Mais, sans doute, aurait-il mieux valu n'avoir pas grondé du tout.

G. DREYFUS-SÉE.

EN VACANCES

COMMENT occuper nos enfants pendant les vacances ? Faut-il faire des « devoirs de vacances ? » Bien souvent, ces questions nous ont été posées. Il y a là un vrai problème : d'une part, les enfants ont absolument besoin d'une détente ; d'autre part, le désœuvrement est bien mauvais pour eux. Cependant, comment y échapper, après les premiers jours donnés tout entiers à la joie d'être hors du régime scolaire, de jouir du plein air, de la liberté de mouvement ? Les pédagogues ont tendance à reprendre, à une échelle réduite, devoirs et leçons. Quant à nous, pour répondre aux questions posées, nous avons préparé un petit ouvrage sur ce sujet dès l'an dernier, puis nous l'avons laissé sur le chantier pour avoir d'abord des expériences vécues. Nous vous le proposons maintenant, après avoir tiré profit d'exemples pris sur le vif.

C'est un petit livre intitulé : *En Vacances* (1), *petit guide des vacances actives*, par Anne Jacques et R. Chédeville. Ce petit ouvrage indique des pistes de découvertes : « bêtes, plantes, cailloux, ciel, maisons, gens ». Il suggère toutes sortes d'activités captivantes selon les circonstances, les pays divers. Notre but a été de mettre entre les mains des enfants assez de moyens pour les inciter à l'action, et des modèles suffisants pour aiguiller leurs recherches tout en évitant qu'ils ne s'enlisent dans une copie.

Les parents et les éducateurs y trouveront des indications et des bibliographies pour guider les enfants dans des occupations variées, selon les goûts, les dons de chacun. Les élèves des classes actives retrouveront dans ces suggestions des analogies avec leur travail habituel, mais la liberté des vacances ouvrira un champ plus vaste à leur choix, à leur fantaisie. Les enfants des écoles traditionnelles découvriront des points de vue tout nouveaux, répondant à leurs curiosités, leurs intérêts, qu'ils n'ont peut-être pas encore pu satisfaire. Ainsi, tous apprendront à profiter de tout ce qu'il y a de beau et d'intéressant, non dans l'inertie, mais comme des explorateurs curieux, capables de découvrir eux-mêmes les richesses de ce qui les entoure et d'exprimer leurs découvertes chacun selon ses talents.

Comme tout guide qui se respecte, le guide de vacances montre la route par des schémas, des illustrations simples et charmantes, qui donneront envie aux enfants de prendre crayons et pinceaux à leur tour.

Voici, à titre de spécimen, une page de cet ouvrage :

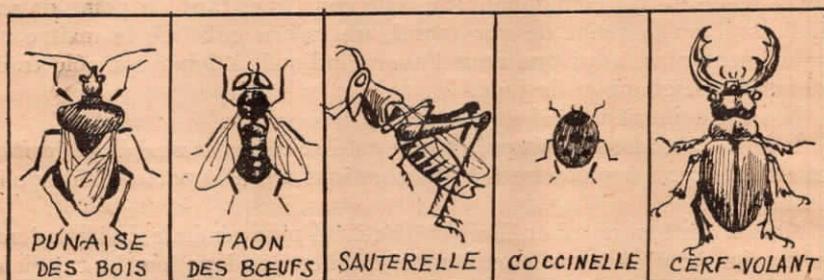
1. *En Vacances*, une brochure de 32 pages illustrées en 2 couleurs. 25 fr. (Éditions des Presses d'Ile-de-France, Paris).

Bêtes

Tu vas peut-être rencontrer, au cours de tes promenades, des bêtes inconnues. Ramasse-les, mets-les dans une boîte, sur un lit de feuilles, et demande autour de toi comment elles s'appellent, quelle est leur vie, leur nourriture, etc...

Si tu veux faire des collections, tu pourras chercher un représentant de chaque ordre d'insectes vivant dans la région, en choisissant des spécimens de tous âges.

Ainsi tu pourras trouver :



Pour avoir le cycle complet de l'évolution de chaque bête, tu te livreras à des patientes recherches : pêche dans les mares pour les larves de libellules, visite chez un apiculteur pour avoir des nymphes d'abeilles et des gâteaux de cire, etc.

Certaines de tes captures pourront être gardées vivantes, mises dans une boîte, dont un côté sera remplacé par un verre ce qui te facilitera les observations sur les mœurs de tes prisonniers (note-les, date-les).

Tu pourras les rapporter chez toi et les montrer à tes camarades.

Règles pratiques

POUR APPLIQUER LA MÉTHODE COUSINET

III. — LE ROLE DU MAITRE

Dans une classe organisée comme il a été dit précédemment, et telle que, par le nombre et le choix des éléments éducatifs qui y sont réunis et par le mode de vie communautaire, elle constitue, tant au point de vue intellectuel qu'au point de vue moral, un *milieu* culturel, le maître n'a évidemment plus, ainsi que nous l'avons indiqué, à jouer son rôle traditionnel d'enseignant et de juge.

N'a-t-il donc rien à faire ?

Il faut d'abord qu'il soit présent, et qu'il soit sans cesse à la *disposition* des enfants, prêt à répondre à leurs questions, ou à apporter l'aide qu'ils demandent.

Mais il faut en outre qu'il ait une activité plus générale, indépendante des besoins manifestés par les enfants et qui s'exerce dans tous les cas où les enfants ne manifestent pas ces besoins parce qu'ils n'en ont pas conscience. Il faut que, comme un bon père (ou comme une bonne mère de famille), à quoi il ressemble beaucoup plus désormais qu'à un éducateur d'autrefois, il veille au *bien-être* de ses enfants.

A. A leur bien-être matériel d'abord.

Il doit installer, et tenir en état, une petite pharmacie scolaire. Non qu'il lui soit nécessaire de donner lui-même les soins. Les enfants parviennent assez vite à utiliser les médicaments et à se soigner en cas d'accidents sans gravité, et à se soigner très correctement, ce qui est un bon apprentissage. Mais encore faut-il qu'ils fassent cet apprentissage, que les médicaments soient là, qu'ils soient bien choisis et régulièrement renouvelés.

En dehors des accidents, le maître doit veiller à l'*hygiène générale*, un besoin dont les enfants ne prennent qu'obscurément conscience, dont ils ignorent les modalités, et qu'ils ne savent guère satisfaire.

Le maître doit donc s'assurer que la classe est bien chauffée, sans insuffisance ni excès, que l'aération est régulière, que l'éclairage est convenable (important pour l'installation des groupes). Il veille également sur les vêtements des enfants, s'assure qu'ils ne gardent pas en classe les protections (cache-nez, manteaux) de dehors. Naturellement, il s'intéresse aussi à leur état de santé, avertit les parents quand il découvre des signes de fatigue

excessive, ou débilité. Enfin, et surtout dans les petites écoles, où il peut s'occuper personnellement de la cantine, il veille à la bonne organisation des repas.

B. Au *bien-être* moral des enfants.

Les enfants ont besoin de se sentir dans une atmosphère agréable. Sans doute, cette atmosphère est déjà constituée par le milieu ; leurs réactions à ce milieu et l'absorption joyeuse dans le travail choisi. Mais l'attitude du maître en est aussi un élément.

Il doit avoir de l'*ordre*. Non seulement un ordre matériel, qui soit un exemple, mais aussi un ordre *interne* par quoi il maintienne en lui une constante égalité d'humeur. Comme les enfants s'attendent à retrouver toujours les mêmes choses aux mêmes places, ils s'attendent aussi à retrouver le maître toujours identique à lui-même. Ils s'attendent aussi à le trouver égal pour chacun, égal pour tous, tel non seulement qu'il ne traite pas l'un mieux ou moins bien que d'autres (ce qui est le fait de la plus simple *justice*), mais qu'il ait pour tous la même douceur, la même patience, la même bienveillance, et, pour tout dire d'un mot, le même amour. Pour que les enfants vivent heureux avec le maître, il faut qu'il soit heureux de vivre avec les enfants.

C. Le maître doit enfin veiller au *bien-être scolaire* des enfants. C'est-à-dire qu'ils doivent trouver en lui, d'une façon permanente, pour leurs différents travaux proprement scolaires, ce même désir d'aide, cette même aide qu'il leur apporte au point de vue hygiénique et moral.

Quand, à ce double point de vue, la confiance a été établie et se maintient, entre maîtres et enfants, il n'y a pas d'inconvénients, ainsi que les expériences l'ont montré, à ce que le maître n'apporte pas toujours l'aide demandée, et, à une question posée par un groupe, réponde : « Je ne sais pas, nous allons chercher ensemble. » Cette loyauté et cette collaboration dans la recherche, éléments précieux de l'éducation, entretiennent la confiance, et l'honnêteté intellectuelle. Encore ne faut-il pas que la réponse du maître soit trop fréquemment négative. Il faut donc qu'il ne cesse lui-même de *s'instruire*. Il faut, surtout, qu'il cherche et trouve des livres commodes que les enfants pourront utiliser. Il faut qu'il sache lui-même faire une recherche. Il faut qu'il soit surtout un bon *compagnon* de travail.

Au moment, en effet, où un groupe vient solliciter son aide, il devient pendant ce moment un membre de ce groupe. Les autres enfants, sans doute, attendent de lui plus que d'un de leurs camarades, une habileté ou une ingéniosité plus grande, s'il s'agit d'activités manuelles, des connaissances plus étendues, s'il s'agit de travaux intellectuels. Mais ils attendent de lui au moins autant, c'est-à-dire ce que tous les membres du groupe apportent : de la bonne volonté, un travail consciencieux, une collaboration active. Et, comme le maître est appelé, selon la variation des besoins, à être, au cours d'une même journée, quelquefois membre de tous les groupes de sa classe, il faut donc qu'il soit toujours de bonne volonté, et toujours apte à apporter à toute activité une collaboration consciencieuse. Il devra donc être en état de donner un coup de rabot, un coup de lime, d'insensibiliser un insecte, de compter exactement (à titre d'arbitre) les étamines

d'une fleur, de distinguer un détail dans un document figuré. Il doit donc être, comme tous les enfants de sa classe, un *travailleur*, toujours prêt à travailler quand on a besoin de lui. Attitude infiniment plus *exemplaire* que celle de l'éducateur qui, à l'école traditionnelle, regarde travailler ses élèves.

ROGER COUSINET.

Plusieurs assistants ayant demandé que leur soient indiqués les livres de références qu'ils puissent utiliser pour aider leurs enfants ou répondre à leurs questions, je donne ici une bibliographie succincte.

I. — TRAVAIL SCIENTIFIQUE

G. ANSCIEAU, *Le Familier de la nature* (Les Presses d'Ile-de-France).

PIFCNNIER, *Le petit peuple des ruisseaux* (Bourrelier).

Petit Atlas d'histoire naturelle (Poubée).

Ch. MARTIN, Les articles parus dans l'*École Nouvelle Française*, et les ouvrages signalés par l'auteur.

II. — TRAVAIL HISTORIQUE

G. TCUDOUZE, *Le Costume français* (Larousse).

RUPERT, *Histoire du costume* (Flammarion).

DEMANGEON et WEILLERS, *Les maisons des hommes* (Bourrelier).

Collection « La Vie quotidienne » (Hachette).

A. F. FRANKLIN, *La Vie privée d'autrefois* (Plon).

Notre besoin le plus grand, dans la vie, c'est d'avoir quelqu'un qui nous fasse accomplir ce dont nous sommes capables.

EMERSON

(extrait de « Sur la vie »).

INFORMATIONS

Nous informons nos membres que nous avons pu installer nos services dans un local plus grand :

18 bis, avenue de la Motte-Picquet, Paris (VII^e).

Nous les prions de noter notre nouvelle adresse pour la permanence et pour tous renseignements concernant les abonnements ou la rédaction.

STAGES PÉDAGOGIQUES

Nous tenons dès maintenant à informer nos membres que nous organisons, du 1^{er} au 8 septembre, à la Maison des Mouvements de Jeunesse, à Saint-Cloud (Seine-et-Oise), un stage de perfectionnement pédagogique destiné aux éducateurs qui sont déjà familiarisés avec les méthodes actives. Il sera dirigé par M. Roger Cousinet et consacré à l'étude pratique et approfondie des thèmes suivants : « Le Travail par Groupe et l'Étude du Milieu ». Pour les inscriptions, s'adresser à l'École Nouvelle Française, 18 bis, avenue de la Motte-Picquet, Paris (VII^e). Droit d'inscription : 800 francs. Frais de séjour : 30 francs par jour.

Nous signalons à nos lecteurs les stages suivants organisés par les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active, pour les moniteurs de colonies de vacances et de centres d'enfants :

Étude de la nature (M. Rouchy), du 19 au 29 juin, Romagne (Vienne) ; Étude de la nature (Goldenbaum et Boeckx), du 15 au 25 juillet, L'Hay-les-Roses (Seine) ; Fabrication et jeu de pipeaux de bambou (M^{lle} Goldenbaum), du 15 au 25 septembre, à L'Hay-les-Roses ; Meneurs de chant et de danse (M. Lemit), du 1^{er} au 14 juillet, à Saint-Cloud ; Étude du milieu (M. Laborde), du 12 au 22 septembre à Lantenay (Côte-d'Or). S'adresser aux « Centres d'Entraînement », 6, rue Anatole-de-la-Forge, Paris (XVII^e).

Un cours destiné à former des « Maîtresses Montessori » se tiendra à Paris de novembre 1947 à juin 1948, à la « Maison des Enfants », 32, rue Eugène-Flachat (XVII^e).

Ce cours, qui aura lieu sous la présidence d'honneur de la doctoresse Montessori, sera fait par sa première disciple M^{lle} Maccheroni à des heures extra-scolaires.

Pour tous renseignements, écrire à la « Maison des Enfants » en joignant un timbre pour la réponse.

Le 21 avril, M^{me} la doctoresse Montessori a donné à Paris, sous la présidence du ministre de l'Éducation nationale, au Musée Pédagogique, une conférence sur l'« Éducation de l'enfant pour un monde nouveau ». « L'Éducation pour un monde nouveau doit avant tout apporter un secours à la conscience de l'humanité », tel est le thème que la doctoresse a développé, en montrant comment l'éducation nouvelle permet d'atteindre ce but. Les admirateurs et les amis de la grande éducatrice ont été heureux de retrouver chez elle la même ardeur et le sens profond de l'enfance.

L'Institut des Sciences de l'Éducation organise, du 21 au 26 juillet, la VI^e Semaine pédagogique.

Pour plus de détails, s'adresser à l'Institut des Sciences de l'Éducation, 52, rue de Pâquis, à Genève.

VIE DU MOUVEMENT

Nos deux dernières conférences ont été faites les 20 février et 20 mars, par M. Chauveau et par M. Cousinet. M. Chauveau est directeur du Centre d'Apprentissage des Mines de Lens, qui fonctionne depuis vingt et un ans. Le centre reçoit actuellement 1 200 apprentis mineurs dont 30 p. 100 environ ont le niveau du certificat d'études primaires ou un niveau supérieur, 15 à 20 p. 100 un niveau moyen,

50 p. 100 n'ont que quelques réminiscences de ce qu'ils ont appris à l'école, 3 p. 100 environ sont illettrés complets. La variété est aussi grande au point de vue moral. La direction est assurée par trente moniteurs. Chaque apprenti passe un jour par semaine au Centre, les autres jours étant consacrés au travail de production. Chaque journée au Centre est divisée en quatre parties : éducation générale, éducation physique et sportive et jeux, travaux ménagers masculins, apprentissage du métier de mineur. L'éducation générale comprend surtout, à côté des mathématiques et des sciences appliquées, l'étude d'un centre d'intérêt (la vie au travail, la vie à la maison, la vie dans la cité ouvrière, la vie dans le monde). Le sujet est donné à l'avance, on encourage le travail par groupes et le goût de la recherche personnelle. Pour l'apprentissage professionnel, M. Chauveau a eu l'idée ingénieuse de faire creuser dans un vaste terrain attenant au Centre une véritable mine, où il ne manque que le charbon, possédant sept cents mètres de galeries boisées et quatorze petites salles. Les apprentis y passent alternativement du pic au crayon, vérifiant la théorie par la pratique, et intellectualisant la pratique par la théorie.

Au cours de sa conférence, M. Cousinet a montré que, plus peut-être en France qu'en d'autres pays, à cause de la rigidité administrative de notre système scolaire, le problème des rapports entre les parents et les maîtres était, surtout pour l'enseignement du second degré, loin d'être résolu. Cette difficulté vient surtout du fait, semble-t-il, que pendant longtemps ces rapports ont été inexistantes, les parents ayant témoigné d'une confiance peut-être excessive en le savoir et l'habileté des éducateurs professionnels et leur ayant consenti un abandon total de leurs enfants, en s'abstenant d'une façon absolue (sauf rares exceptions individuelles), d'intervenir dans la vie scolaire. Il en est résulté, d'une part, ce fait paradoxal que la collaboration des parents à cette œuvre commune, qu'est l'éducation des enfants, a été sollicitée non par les parents, mais par les maîtres, que ce sont ces derniers qui ont convié les parents à venir les aider dans leur tâche. Et il en est résulté aussi que, forts de la position qu'ils occupaient depuis des siècles, les maîtres ont strictement limité cette collaboration et ont à peu près interdit aux parents de pénétrer dans leurs classes et d'intervenir dans leurs méthodes et procédés. C'est la situation devant laquelle se trouvent aujourd'hui les Associations de parents d'élèves. Il semble qu'une collaboration véritable ne puisse s'établir qu'à condition que les maîtres consentent à ouvrir largement les portes de la maison (ce à quoi les convie d'ailleurs l'organisation des sixième et cinquième nouvelles) et que les parents s'informent de mieux en mieux des progrès de la pédagogie, et soient ainsi mieux préparés à une collaboration véritable. Car on ne peut plus songer à la solution bâtarde qui consistait à séparer en deux la formation de l'enfance, en confiant l'instruction aux maîtres et l'éducation aux parents. L'éducation est un tout, et y doivent participer en commun toutes les bonnes volontés et toutes les compétences.

Notre **Cercle d'études de Gap** s'est réuni pour la seconde fois au mois de février. L'entretien a porté sur l'imagination enfantine. Diverses communications ont été faites, suivies d'un très intéressant débat. Les membres présents se sont accordés sur ces points : d'une part, pour que cette imagination ne risque pas de se dérégler et de devenir dangereuse, il faut la laisser s'exprimer très librement (c'est-à-dire se libérer) par des créations littéraires et des dessins ; il faut, d'autre part, entretenir chez les enfants le goût du réel en leur donnant toute facilité de se servir d'outils réels, d'élever des animaux réels, et, l'âge venu, de jouer avec de vrais camarades.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

D^r ANDRÉ BERGE : **Les défauts de l'enfant** (Paris, Bloud et Gay, 1946).

Ce que nous appelons défauts chez les autres, c'est presque toujours ce qui nous gêne. Ainsi les défauts de l'enfant pour les éducateurs. D'où chez ces derniers une double tendance à classer ces défauts par ordre d'importance tout subjectif, à vouloir les faire disparaître rapidement, et par la force, au besoin, avant d'avoir pris le temps ni la peine d'en chercher l'origine et d'en déterminer au juste la gravité. Ainsi, un défaut de l'enfant est, dans bien des cas, un défaut de l'éducateur. L'originalité de ce petit livre, riche de pensée et de suggestions, est que le D^r Berge examine ce problème à ce point de vue, et propose une étude des défauts de l'enfant non « d'après leurs caractères intrinsèques, mais d'après l'effet qu'ils produisent le plus souvent aux parents ». Il les classe donc en défauts **agaçants, humiliants, indifférents et repoussants**. Cette attitude lui permet, d'une part, de montrer comment beaucoup de défauts des enfants ne sont pas des données premières, mais des réactions qui se manifestent et se développent — ou s'atténuent — au contact d'un milieu plus ou moins favorable, et d'autre part de donner aux parents et aux éducateurs de précieux et pénétrants conseils pédagogiques.

R. C.

D^r G. RICHARD : **L'enfant, l'amour et la haine** (extrait de la « Revue suisse d'Hygiène »).

Ces deux articles, groupés en un cahier du Groupe roman d'études pédagogiques, s'ajoutent aux publications du D^r Richard, dont la revue « La Nouvelle Éducation » avait fait connaître, avant guerre, un autre ouvrage : « Mes enfants vont à l'école active ».

On retrouvera, dans les conclusions de cette étude sur l'enfant, l'amour et la haine, l'entière adhésion de notre ami suisse, qui est un de nos membres, à l'esprit et aux méthodes de l'école nouvelle, étendus à l'éducation dans la famille. Les parents comme les maîtres puiseront là des conseils précis et précieux sur l'**attitude** à cultiver en **eux-mêmes** pour éviter les conflits générateurs de haine et favoriser l'épanouissement du cœur chez leurs enfants. Le D^r Richard affirme, avec sa double expérience de père et de médecin : « Chaque fois que des parents n'ont pas le temps d'aimer, ils en perdent ; chaque fois qu'ils savent en perdre pour cela, ils en gagnent. »

B. H.

R. GAL : **La réforme de l'enseignement et les classes nouvelles** (Paris, Les Presses d'Ile-de-France, 1946).

À maintes reprises, les éducateurs professionnels et les parents ont manifesté le désir d'être informés de l'activité de la Commission de réforme de l'Enseignement, dite Commission Langevin, du nom de son premier président. Ils trouveront toutes les informations nécessaires dans ce petit ouvrage où M. Gal, qui est le secrétaire de la Commission, expose avec précision et clarté l'historique des travaux, les projets réalisés, ceux qui sont en cours, et, d'une façon générale, l'économie de la réforme. M. Gal y ajoute une étude de l'organisation et du fonctionnement des classes dites de sixième et cinquième nouvelles, et des « justifications historiques, psychologiques et pédagogiques », qui sont dignes d'être méditées.

R. C.

J. PIAGET : **Le développement de la notion de temps chez l'enfant** (Paris, Presses Universitaires, 1946).

M. Piaget n'a jamais fait preuve d'autant d'ingéniosité que dans ce dernier ouvrage, et il en était besoin bien moins pour résoudre un problème difficile que d'abord pour le poser. Nous sommes, en effet, si accoutumés à penser le temps, depuis Kant, comme une catégorie de l'esprit, qu'on n'avait pas songé jusqu'ici à demander à la psychologie de l'enfant la genèse d'une idée innée. Il fallait imaginer les moyens permettant d'explorer sur ce point la mentalité enfantine. Par ces moyens ingénieux, qui sont minutieusement décrits dans l'ouvrage, M. Piaget arrive à des conclusions inattendues. Il présente à des enfants d'âges divers une série de bocaux cylindriques dans lesquels se déverse, par quantité régulières, et à intervalles réguliers, de l'eau coulant de bocaux superposés. Les enfants sont ensuite invités à indiquer, par un trait de crayon sur des dessins représentant les bocaux, le niveau atteint par l'eau dans chaque bocal supérieur et dans chaque bocal inférieur, et de classer les dessins. Dans une autre expérience, les enfants doivent apprécier la durée d'une course entre deux autos (jouets) qui circulent pendant le même temps, mais dont l'un parcourt un espace plus grand parce qu'il a une vitesse plus grande. Dans toutes ces expériences, M. Piaget constate que c'est à un certain âge seulement que les enfants sont capables de dégager l'idée de temps des notions d'espace, de vitesse et de travail effectué avec lesquelles elle est d'abord mêlée, pour comprendre que pour parcourir un certain espace, un mobile met d'autant moins de temps qu'il va plus vite, pour comprendre que l'âge est une quantité fixe et que dans une famille, l'aîné sera toujours plus vieux que le cadet, et que la différence entre eux deux sera toujours la même. (Un enfant de quatre ou cinq ans, par exemple, croit qu'au bout d'un certain temps il aura le même âge que son père, mais il l'entend au sens absolu, et il ne peut se représenter que son père aura vieilli d'autant, manifestant ainsi cette inaptitude au relatif que l'auteur a étudié dans tant d'autres ouvrages.) L'intérêt des recherches de M. Piaget est ici qu'elles ajoutent un important chapitre à la connaissance des modes de pensée de l'enfant, mais surtout qu'elles sont vraiment génétiques, en ce sens qu'elles nous éclairent sur la formation d'une idée dont les philosophes n'avaient cherché jusqu'ici à explorer que le contenu. Ainsi cette étude de psychologie de l'enfant constitue une véritable contribution à la psychologie générale. Elle ne sera pas moins utile aux éducateurs qui, dit justement l'auteur, « se heurtent sans cesse aux problèmes que soulève l'incompréhension du temps chez les enfants d'âge scolaire ».

R. C.

P.-A. TOUCHARD : **Mises en scène** (Paris, Éd. du Seuil, 1946-1947).

Cette collection comprend actuellement quatre volumes : **L'Avare, Phèdre, Le malade imaginaire, Il ne faut jurer de rien**, respectivement présentés et commentés par MM. Dullin, J.-L. Barrault, P. Valde et Douking. D'autres volumes sont en préparation. Chaque volume, avec une présentation élégante, comprend le texte de la pièce, et des conseils pour la mise en scène qui accompagnent le texte. La collection peut rendre de grands services aux amateurs de théâtre, aux compagnies de jeunes acteurs, mais aussi aux professeurs et aux élèves. « Une œuvre dramatique, dit justement M. Touchard, dans son introduction générale, ne se révèle qu'à la scène. La seule explication littéraire est impuissante à pénétrer un texte qui fut écrit pour être dit, mimé, vécu, selon un rythme collectif ».

R. C.

COLLECTION « MISES EN SCÈNES »

SOUS LA DIRECTION DE PIERRE-AIMÉ TOUCHARD

Destinée aux étudiants des lycées et des facultés, et généralement à tous les amateurs de théâtre, cette collection offre nos chefs-d'œuvre dramatiques mis en scène par nos meilleurs hommes de théâtre. Chaque page du texte est accompagnée, sur la page en regard, d'un commentaire psychologique et scénique, de croquis de jeux et de notes grammaticales. Chaque volume est précédé d'une étude générale, accompagnée d'illustrations ou de reproductions.

4 titres parus :

Racine

PHÈDRE

J.-L. Barrault

Molière

L'AVARE

C. Dullin

Molière

LE MALADE IMAGINAIRE

P. Valde

Musset

IL NE FAUT JURER DE RIEN

Douking

Chaque volume : 80 fr.

AUX ÉDITIONS DU SEUIL

27, rue Jacob, Paris-VI^e

Le taux d'intérêt
des

**BONS
DU TRÉSOR**

vient d'être relevé

Ne laissez pas vos disponibilités improductives

6

Souscrivez !

COLLECTION

" L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE "



VIENT DE PARAÎTRE :

Anne Jacques et Renée Chédeville

EN VACANCES

PETIT GUIDE DES VACANCES ACTIVES

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

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

A PARAÎTRE :

Maurice Béguin

**127 FICHES POUR L'INITIATION
A L'ÉTUDE DES FRACTIONS ORDINAIRES**

(Méthode de l'École du Mail, Genève.)

LES PRESSES D'ILE - DE - FRANCE

18 bis, avenue de la Motte-Picquet - PARIS