



l'école nouvelle *française*

- P. Aubert. *La méthode des centres d'intérêt (une expérience).*
F.-M. Chatelain. *Les 8^{es} et 9^{es} principes de l'École active.*
F. Goblot. *Les 6^{es} et les 5^{es} nouvelles.*

ÉDUCATION FAMILIALE

- Mina Audemars. *Le problème de l'obéissance (suite).*

Poèmes d'enfants.

- M. Lenglos. *Une expérience d'étude du milieu et de travail en équipe.*
M^e Niox-Chateau. *A propos des actualités.*
Ch. Martin. *Découverte des cailloux.*
R. Cousinet. *Règles pratiques pour appliquer la méthode Cousinet.*

BIBLIOGRAPHIE — INFORMATIONS

JUIN-JUILLET 1947 . N^{os} 9-10

D E U X I È M E A N N É E

l'école nouvelle *française*

Mouvement agréé par le Groupe Français d'Éducation Nouvelle.

Président d'honneur : ADOLPHE FERRIÈRE

Comité Directeur :

D^r ANDRÉ BERGÉ ■ 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 bienfaiteurs : 400 fr. par an.

— adhérents : 300 fr. —

Abonnements groupés : 250 fr. —

(à partir de 5 abonnements.)

Suisse.

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

Membres bienfaiteurs : 10 fr. suisses.

— adhérents : 8 fr. —

Abonnements groupés : 6 fr. —

Toute demande de changement d'adresse doit être accompagnée de la somme de 10 fr. en timbres-poste et toute lettre demandant réponse, d'un timbre.

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

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

Téléphone: INValides 64-59 et 65-39.

Les méthodes des centres d'intérêt dans les écoles primaires de Lausanne.

La méthode Decroly est aujourd'hui universellement connue. Nos lecteurs connaissent aussi les belles réalisations qui en ont été faites depuis longtemps en Belgique, par les disciples mêmes du maître, et celles qui ont été récemment essayées en France, à Paris, à Saint-Mandé, dans les Ardennes, et ailleurs, avec beaucoup de succès. Nous leur en offrons ici une nouvelle et originale utilisation, conforme, sinon à la lettre, assurément à l'esprit du grand pédagogue.

POUR quelles raisons et dans quelles circonstances en sommes-nous venus à faire des essais d'application de la méthode des centres d'intérêt dans quelques-unes de nos classes primaires élémentaires ?

L'origine de cette expérience n'est pas due, comme on pourrait le croire, à une étude spéciale de l'œuvre du D^r Decroly ou de la pédagogie du Gesamtunterricht de Vienne, bien que nous ayons toujours porté un vif intérêt à l'une et à l'autre. C'est surtout en méditant sur l'enseignement de la langue maternelle dans les classes inférieures, et en cherchant à améliorer les bases et les méthodes de cet enseignement dans nos écoles lausannoises, que nous avons été conduits à préconiser et à mettre au point, tout au moins pour les premières années d'école, une méthode générale d'enseignement. Car, bien vite, nous nous sommes rendu compte qu'il fallait élargir le problème et que l'enseignement de la langue maternelle est trop indissolublement lié à toute l'activité de l'enfant pour qu'on puisse y introduire une réforme profonde sans toucher aux autres pièces de l'appareil pédagogique. C'est donc principalement en partant du désir de donner un enseignement du français, conforme aux données des psychologues de l'enfance et des linguistes modernes, que nous avons abouti à l'étude plus approfondie et à l'emploi de la méthode des centres d'intérêt aux degrés inférieur et moyen de nos classes primaires.

Je m'explique.

Édouard Claparède a montré que la langue est une fonction naturelle qui sert à l'individu à s'exprimer et à entrer en relations avec d'autres individus ; mais cette fonction ne se développe et s'affine que si elle répond à des besoins, à des intérêts. Ce besoin existe certainement pour le petit enfant qui vit dans sa famille ; existe-t-il aussi pour l'écolier ? est-il à la base de son travail ? C'est précisément la tâche du pédagogue de créer chez

son élève le besoin de s'exprimer, de communiquer sa pensée et de saisir celle d'autrui. Ce besoin, qui conduit naturellement à l'intérêt pour la langue, constitue la condition première du développement de l'aptitude à se servir de l'instrument du langage. C'est ce que résume le vieil aphorisme : pour parler, il faut avoir quelque chose à dire.

Comment fournir ce quelque chose à dire à l'écolier ? En d'autres termes, comment alimenter la source de son langage ? Cette question est essentielle. De la réponse que nous lui donnerons va dépendre toute l'orientation de notre enseignement. L'école traditionnelle ne semble pas avoir attaché beaucoup d'importance à ce problème ; consciemment ou non, elle l'a résolu en fondant tout l'enseignement de la langue maternelle sur l'étude de textes offerts par les livres dès la première année de classe. Sans doute a-t-on cherché, avec plus ou moins de bonheur, à fournir à l'enfant des textes à sa portée, mais il n'en reste pas moins que ce point de départ me paraît en principe faux, parce que contraire à la nature de l'enfant, qui aime ce qui vit et agit. Le texte le mieux choisi a pour lui quelque chose de statique, de mort, d'indirect. Ce qui le touche, ce qui l'émeut, ce qui provoque en lui des sensations, ce qui nourrit sa jeune pensée et provoque le besoin d'expression, ce n'est pas d'*abord* une petite poésie sur la mésange, mais bien la mésange elle-même, qui bouge et vit devant lui, qu'il peut observer et aimer. La poésie sur la mésange, si elle est jolie, sera précieuse aussi, non comme point de départ, mais comme enrichissement de la langue parce qu'elle n'est présentée à l'enfant que lorsqu'il en porte déjà la substance en lui-même et qu'il est déjà préparé à la comprendre. Elle est à ce moment-là une véritable *réponse* à ses intérêts.

L'étude de la langue maternelle, pour être naturelle et efficace, doit être fonction de la vie et de l'observation. C'est en suscitant l'activité de l'enfant, en lui offrant des faits à observer, en provoquant des sensations, en piquant sa curiosité, en éveillant sa réflexion, en un mot en alimentant sa pensée, qu'il éprouvera le besoin de s'exprimer. L'enfant qui regarde une cascade, qui en observe les reflets changeants, qui en sent les embruns sur sa peau, qui entend son fracas, éprouvera le besoin d'exprimer ses sensations ; il lui faudra des verbes pour dire les actions de l'eau, des noms, des adjectifs pour la décrire. L'enfant qui joue au docteur et à la malade éprouve le besoin impérieux d'employer des mots parce que l'action joue le rôle d'un excitateur bienfaisant et naturel.

Cette loi de l'intérêt, qui trouve son aliment dans l'observation sensorielle et l'activité motrice, constitue le véritable fondement de l'enseignement de la langue. Les travaux des grands linguistes modernes, particulièrement ceux de Ferdinand Brunot et de Charles Bally, sont venus confirmer ce principe psychologique que tout le monde admet d'ailleurs aujourd'hui et que l'on peut formuler dans une sorte de loi de pédagogie fonctionnelle qui aurait la teneur suivante :

Pour exercer et développer la fonction du langage, il faut se fonder sur l'observation sensorielle et l'activité motrice. Le savoir réel précède le savoir-mot ; l'action ou la mimique de l'action précède le verbe.

Or, si l'on veut que la pensée de l'enfant s'alimente vraiment aux sources de l'observation et de la vie, il faut accepter les conséquences pédagogiques pratiques de ce principe. Que le jeune écolier peut-il observer ? Avant tout,

ce qu'il peut voir autour de lui, dans son milieu. Les exercices d'intuition au langage consisteront à faire travailler ses sens et son intelligence sur les matériaux fournis par la nature ambiante, par sa propre activité et par ses intérêts enfantins. Si l'on ne veut pas entrer en contradiction avec nos principes, cela implique qu'il ne doit pas y avoir de cloison étanche entre l'enseignement général et l'enseignement du français, et pas davantage entre les diverses disciplines du français. Nous voilà sur le chemin des centres d'intérêt. L'exercice du langage trouve son point de départ dans un fait qui s'offre à l'observation ou qui provoque l'activité de l'enfant. Ce sera un fait de la nature, de géographie locale, un événement quelconque ou autre chose. Tout d'abord, on observe, on touche, on écoute, on mesure, on expérimente, on dessine, on construit, on compare, etc. Pas d'intermédiaire, mais si possible le contact direct avec la réalité. Dans cette première étape, l'enfant classe, ordonne ses perceptions et ses sentiments, puis, dans une deuxième étape, il acquiert la connaissance des mots, c'est-à-dire des termes exacts qui désignent les objets, les qualités, les actions, les phénomènes ; il prend conscience de ces mots, de leur valeur intrinsèque et relative, de leur emploi.

Mais les mots ne s'emploient pas isolément ; il s'agit de les montrer en fonction, c'est-à-dire d'arriver à l'art de construire la phrase, puis le paragraphe ; ce sera la troisième étape qui aboutit à un sommet : l'expression écrite. On retrouve dans toute cette activité les trois étapes decrolyennes : l'observation, l'association et l'expression...

En opérant de la sorte, nous aurons fait, par exemple, des sciences naturelles, de la géographie ou encore de l'histoire pour commencer, puis du modelage ou du dessin, de l'élocution, du vocabulaire, de l'orthographe et même une rédaction illustrée. Tout ce travail a été groupé autour d'une *idée-pivot* ou *centre d'intérêt*. En voulant que la connaissance des choses mène à celle des mots, que le contact direct avec les phénomènes et la vie du milieu ambiant conduise l'enfant à réfléchir, à raisonner, à juger, à s'exprimer, à aimer et à servir, il est nécessaire et tout naturel que tout un cycle de leçons et d'activités vienne se greffer et se développer sur ce tronc qui plonge de solides racines nourricières dans le riche terreau que constitue le milieu où l'enfant vit et agit.

Cette conception du travail scolaire, jointe à notre désir de cultiver les pouvoirs de l'enfant et d'enrichir sa personne par une activité joyeuse, qui réponde à ses besoins, nous a acheminé à étudier de plus près la méthode Decroly.

Et ce fut le début de nos essais. Une de nos institutrices du degré inférieur alla chez M^{lle} Hamaïde, à Bruxelles, s'initier à la méthode du grand pédagogue belge et revint de là-bas pleine de foi et d'enthousiasme, mais avec le sentiment très net que la méthode devait s'adapter à nos conditions particulières et à nos possibilités (c'était en 1934). Bientôt les essais s'étendirent à sept ou huit autres classes du degré inférieur, cependant qu'un maître du degré moyen, M. Viret, qui, sans connaître préalablement les centres d'intérêt decrolyens, s'était déjà orienté de lui-même vers un enseignement entièrement fondé sur des centres d'observation, commença des essais systématiques en 3^e, 4^e et 5^e années primaires. Rapidement, d'autres maîtres du degré moyen se sont intéressés à la méthode et ont cherché, sinon à l'appliquer intégralement, du moins à s'en inspirer largement. Actuellement, la méthode des centres d'intérêt est appliquée dans une qua-

rantaine de classes des degrés inférieur et moyen de Lausanne, et là où on ne l'utilise pas, on s'en inspire néanmoins en s'efforçant de mieux bâtir l'enseignement sur l'observation et en essayant de lui donner plus de cohésion.

Notre méthode des centres d'intérêt, telle que nous avons essayé de la mettre au point avec M. Viret et telle que nous avons cherché à en donner une image aussi fidèle que possible dans notre petit livre, *l'École vivante par les centres d'intérêt*, est assez éloignée de la méthode Decroly intégrale. Si nous nous sentons pressés de rendre hommage à l'illustre pédagogue belge, et de lui exprimer notre reconnaissance pour toutes les richesses que son œuvre nous a apportées, nous devons cependant déclarer que, dès le début de nos essais, nous nous sommes bien vite rendu compte que l'application orthodoxe de la méthode Decroly n'était ni possible, ni même souhaitable, dans les conditions qui sont celles de nos écoles lausannoises.

Tout d'abord, pour des raisons matérielles. En regard du véritable petit paradis de l'enfant qu'était l'école de l'Ermitage en 1930, avec ses innombrables installations et ses ressources de tous genres, nous avons, à Lausanne, des classes qui sont presque toutes logées dans de grands bâtiments scolaires urbains, et des effectifs qui varient de 30 à 40 élèves par maître.

Il a donc fallu adapter la pédagogie decrolyenne à nos possibilités. D'ailleurs, les principes psychologiques de base du D^r Decroly et le principe pédagogique de la répartition de l'activité scolaire, en un certain nombre de centres successifs d'étude, n'exigent pas forcément un luxe de moyens comparables à celui de l'Ermitage. Nous nous sommes aperçus qu'il était possible d'emprunter à l'esprit et à l'idéal de la méthode Decroly les éléments qui nous paraissaient les plus féconds, sans être obligés pour cela de l'imiter dans toutes ses réalisations matérielles. D'ailleurs, nos centres sont généralement beaucoup plus limités que les quatre grands centres de travail correspondant aux quatre grands besoins vitaux dont le D^r Decroly a fait la base de tout son programme de travail.

En effet, à moins de pouvoir renouveler sans cesse l'intérêt par une activité qui implique toutes sortes de ressources matérielles, nous croyons qu'il est dangereux de centrer le travail d'une classe pendant une année entière sur le même sujet, même si celui-ci est très riche. Il y a tout d'abord l'inconvénient de la lassitude, qui risque de gagner maîtres et élèves ; il y a ensuite celui de trop se cantonner dans un même ordre de préoccupations. Car on se trouve pratiquement devant ce dilemme : ou bien négliger de nombreuses notions, qui sont indispensables pour la suite des études, même élémentaires, ou bien grouper autour du centre des matières tellement diverses qu'elles finissent par n'avoir plus qu'un lien extrêmement ténu entre elles. L'expérience nous a montré qu'à vouloir multiplier à l'infini les ramifications qui partent d'un même tronc, on finit par perdre l'unité et la cohésion qui font la valeur du centre d'intérêt. A ce moment-là, les bénéfices de la concentration disparaissent pour faire place à un travail très compliqué qui risque fort de causer plus de désillusions et de déboires que de succès. Enfin, tout en reconnaissant que les besoins de se nourrir, de lutter contre les intempéries, de se défendre et de travailler constituent bien les principaux besoins vitaux de l'homme, nous ne croyons pas qu'ils apparaissent vraiment à l'enfant de nos sociétés civilisées comme des éléments fondamentaux qui éveillent forcément son intérêt plus que d'autres sujets.

Partisan de la méthode du D^r Decroly plus que de son programme, nous n'avons pas éprouvé de difficultés à répartir l'essentiel de nos plans d'études élémentaires en un certain nombre de centres d'intérêt plus modestes et plus restreints. L'important est que le point de départ soit tiré de la réalité vitale qui entoure l'écolier.

Combien en traitons-nous par année? Cela dépend de l'âge des enfants, des matières du programme et des circonstances de lieu et de temps qui varient d'un endroit à l'autre et d'une année à l'autre. Nos douze ans d'essais nous montrent que des centres d'intérêt, autour desquels gravite l'activité des enfants pendant six ou quinze jours, sont généralement ceux qui conviennent le mieux à la première année d'école primaire. Dès la deuxième année, l'étude d'un centre peut durer un peu plus, par exemple trois semaines. On peut arriver à un mois ou un peu plus au degré moyen, mais il y a bien rarement un avantage à dépasser les deux mois. Il va sans dire que les centres d'intérêt peuvent très bien s'enchaîner et se rattacher à une idée générale, qu'on a précisément subdivisée pour obtenir des thèmes d'observation plus nets et plus limités.

Les sujets de centres d'intérêt qui permettent de traiter les notions essentielles dont l'enfant a besoin, abondent. Il y a, où qu'on se trouve, surabondance de choix. Précisons que le sujet doit être intimement lié aux ressources qu'offre le coin de terre où l'enfant vit. Il y a aussi les occasions imprévues qu'il ne faut, si possible, pas laisser passer : si, par exemple, une ménagerie a soulevé l'intérêt enthousiaste des bambins de sept ou huit ans, il y a là le sujet d'un centre d'intérêt occasionnel dont le succès ne fait aucun doute ! Certains sujets, comme « le ruisseau », peuvent être communs à la plupart des classes, mais, là encore, ce n'est pas la notion générale de ruisseau qui servira de base au centre d'intérêt, *mais bien un certain ruisseau que l'on connaît, que l'on a exploré, auquel on est lié par toute sorte d'observations, de souvenirs, de sensations, d'aventures, bref, un ruisseau que l'on aime, qui est une chose vivante et qui est devenu le ruisseau de la classe.* Voilà pourquoi ce centre d'intérêt, en apparence si général, si commun, prendra une valeur particulière, un caractère propre qui est vraiment générateur de sensations, de sentiments et d'idées. Le maître qui ne sait pas s'enthousiasmer lui-même pour le centre choisi, le considérer avec des yeux et une âme d'enfant, avec une fraîcheur et une spontanéité de jeune être qui découvre la vie et les choses, ce maître-là fera peut-être par ailleurs un travail consciencieux, mais il passera à côté de l'esprit dans lequel doit s'employer la méthode des centres d'intérêt.

Le travail avec cette méthode doit porter la marque personnelle du maître et de son équipe d'élèves, sinon il ne peut être vraiment vivant et créateur. C'est pourquoi, à notre avis, il sera toujours contraire à l'esprit même de la méthode d'imposer des centres d'intérêt tout prêts ou de rigides programmes de travail comprenant un nombre fixe de centres d'intérêt qui devront être traités de façon identique dans toutes les classes. Une méthode des centres d'intérêt ainsi stéréotypée et fossilisée n'est malheureusement pas inconnue dans la littérature pédagogique actuelle ! mais elle n'est plus qu'une caricature de la méthode.

Un autre point intéressant à toucher est celui de la participation des élèves au travail de la classe, activité joyeuse et féconde qui peut se hausser jusqu'à une véritable communion dans l'effort de tous. Avant même que le

nouveau centre soit abordé en classe, les élèves, individuellement ou par équipes, sont invités à faire des observations, à réunir des documents, à faire telle ou telle expérience, à faire certaines recherches, certaines enquêtes, à essayer de répondre à certaines questions. Bien entendu, tout ce travail n'est pas imposé aux élèves. Chacun apporte ce qu'il peut, selon ses goûts, ses aptitudes, ses possibilités. Dans les équipes règne le meilleur esprit d'entraide. Cet effort, joyeusement consenti, crée l'intérêt, met l'enfant en appétit d'en savoir davantage, de poursuivre l'étude du sujet sous la direction de son maître. Bien souvent, les parents, les familles participent aussi à ce travail et continuent à suivre avec un intérêt touchant tout le développement du centre. Ces recherches personnelles de l'enfant sont d'autant plus fructueuses que le sujet du centre est mieux en rapport avec la vie et les choses du lieu où l'écolier a ses intérêts et ses affections. Car ce n'est pas seulement à ses facultés intellectuelles et à ses aptitudes manuelles que nous cherchons à faire appel, mais aussi à son cœur. L'on est toujours étonné par la richesse de la moisson de faits, d'observations, de documents les plus divers qu'une classe habituée à travailler dans cet esprit arrive à réunir. Les matériaux abondent ; il n'y a plus qu'à construire. Et, au cours de toutes les étapes du centre, la collaboration des élèves entre eux et des élèves avec le maître continue. Les enfants dits faibles ne sont pas ceux qui apportent le moins d'ardeur et d'entrain à apporter leur pierre à la construction commune. Et souvent, le maître a la joie de constater que dans l'activité complète qui fait appel à toutes les aptitudes de l'enfant, tel élève, scolairement peu doué, révèle des virtualités, des ressources qui créent une mutuelle confiance.

Il faudrait aussi parler des avantages que présente la méthode des centres d'intérêt pour donner à l'esprit la précieuse habitude du travail concentré et pour lutter contre la dispersion de l'effort, l'éparpillement de la pensée et l'émiettement de l'intérêt, ces graves défauts qui sont la rançon d'un programme trop morcelé et que la vie trépidante d'aujourd'hui a tendance à accentuer encore. Ce sont là des avantages qui ont été reconnus d'emblée à l'actif de la méthode ; sans vouloir méconnaître en rien leur grande valeur, nous croyons cependant que l'efficacité essentielle des centres d'intérêt réside plus encore dans la possibilité d'alimenter la pensée de l'enfant et d'enrichir sa personne par l'observation et par le contact direct avec la vie.

Arrivons-en maintenant à un rapide examen des limites et des écueils de la méthode tels qu'ils nous sont apparus au cours de nos essais.

Une première question se pose tout d'abord : où peut-on l'employer avec le plus de chances de succès et le plus de profit ? Je crois qu'on peut répondre sans hésitation : dans les premières années de l'enseignement primaire, alors que le programme est encore simple, que tout l'enseignement doit se fonder sur l'observation directe et l'activité motrice et que l'ordre pédagogique importe beaucoup plus que l'ordre logique. Au fur et à mesure que le programme s'étend et se complique, l'application de la méthode devient plus difficile. Elle n'est plus aisément utilisable dans les classes supérieures, où la nécessité de grouper des faits qui s'enchaînent selon un ordre logique et progressif oblige les maîtres à spécialiser leur enseignement. Toutefois, même dans les classes où il y aurait plus d'inconvénients que d'avantages à appliquer la méthode intégralement, il est possible de s'inspirer largement de son esprit en saisissant toutes les occasions d'établir des liaisons qui per-

mettent aux notions de se soutenir entre elles ; quelle que ce soit la complexité du programme, on trouve toujours la possibilité de relier des séries de leçons plus ou moins étendues à des sujets sur lesquels se concentre l'intérêt de la classe.

D'ailleurs, la méthode des centres d'intérêt doit rester constamment souple. Il faut l'appliquer avec bon sens et sans fanatisme, c'est pourquoi nous ne voyons aucun inconvénient à ce qu'au degré moyen, par exemple, certaines leçons cheminent indépendamment, sans être directement rattachées à un centre d'intérêt. Évitions les liaisons artificielles : les liaisons naturelles et solides sont d'ailleurs si nombreuses pour un maître un peu entraîné à les découvrir !

L'écueil qui nous est apparu le plus redoutable, pour des débutants ou des maîtres insuffisamment préparés à la pratique de la méthode, est celui d'une certaine incohérence dans l'enseignement et d'un certain désordre dans le travail.

Il est cependant aisé d'éviter ce danger en se pénétrant de l'idée que centre d'intérêt ne veut pas dire centre de fantaisie. Il ne faut pas croire qu'avec cette méthode on pourra désormais traiter de n'importe quoi, n'importe quand ; il est nécessaire d'établir un plan de travail, de savoir à l'avance quels centres d'intérêts principaux l'on choisira et de veiller à ce que les notions essentielles soient, ou bien comprises dans les centres choisis, ou bien traitées à part si l'on ne peut faire autrement. Il est bien entendu que selon les circonstances, certains centres occasionnels viendront enrichir l'activité de la classe, mais il est une vérité d'expérience qui se vérifie chaque jour, c'est que plus on s'affranchit des manuels et des méthodes traditionnelles pour donner un enseignement concret et vivant, plus on doit savoir exactement ce que l'on fait et où l'on va.

Un danger qui découle d'ailleurs directement de celui que nous venons de signaler consiste à trop s'attarder dans l'étude d'un centre d'intérêt et à se laisser entraîner vers des notions décidément trop spéciales, cela au détriment de choses plus indispensables. Enfin, il ne faut pas oublier les indispensables répétitions, les exercices de révision, toujours nécessaires, exercices qui peuvent d'ailleurs fort bien s'insérer dans l'activité des centres d'intérêt sans prendre cette forme ennuyeuse qui était presque de rigueur autrefois.

On voit que les difficultés d'application de la méthode ne sont en somme pas très redoutables, en tout cas pas insurmontables. Il faut bien avouer toutefois qu'elle n'est point faite pour les maîtres qui ont peur de se donner. La méthode des centres d'intérêt veut et doit être beaucoup plus qu'une simple technique didactique ; par delà les procédés, elle veut atteindre l'enfant, cultiver ses pouvoirs et le sens de ses responsabilités, lui donner une discipline intérieure et lui apprendre à aimer et à servir. C'est pourquoi elle exige de solides qualités chez l'éducateur : une grande conscience dans la préparation du travail, du bon sens, de l'équilibre et de la clarté dans les idées, un intérêt permanent pour tout ce qui concerne l'enfant et surtout de la foi et de l'enthousiasme. La personnalité du maître joue donc, ici comme ailleurs, un rôle considérable.

Dans l'effort de renouvellement de l'école, dans l'aspiration vers une éducation qui assure toujours mieux la formation de la personne dans toute sa plénitude, la méthode des centres d'intérêt a l'ambition d'apporter une

contribution utile. Elle participe des deux principales lignes de force qui guident ce mouvement dans ce qu'il a de plus fécond, à savoir une connaissance plus approfondie et plus sûre de l'enfant et une valeur toujours plus grande attachée à la personne de l'éducateur.

Car l'école ne peut assumer sa tâche difficile que par le rayonnement de personnes dont l'équilibre, l'enthousiasme et le don de soi-même soient les vertus essentielles.

PAUL AUBERT.

Inspecteur des écoles primaires de Lausanne.

LE HUITIÈME ET NEUVIÈME PRINCIPES DE L'ÉCOLE ACTIVE

**Unir l'activité manuelle au travail de l'esprit.
Développer chez l'enfant les facultés créatrices.**

POUR achever cette vue d'ensemble de l'école active, il nous reste à signaler la place qu'elle revendique pour le travail manuel et les activités créatrices.

Une des plus lourdes erreurs de l'école « traditionnelle » ou réceptive, c'est qu'elle ne s'adresse qu'au cerveau de l'enfant. Écouter, lire, apprendre, réciter sont à peu près les seules activités de nos écoliers, le crayon et la plume leurs seuls outils.

Au nom de leur santé, de leur équilibre, et aussi de leur véritable développement intellectuel, on a protesté contre un régime qui semble conçu pour des intelligences pures.

Dans les classes enfantines, la bataille a été assez vite gagnée. Activités sensorielles suscitées par un matériel approprié, exercices de triage, tressage, modelage, travaux pratiques d'entretien, jeux de construction, jardinage, parfois blanchissage et cuisine — nous pensons aux petits montessoriens de Harlem, qui préparaient eux-mêmes le thé et le servaient à leurs visiteurs — tout cela occupe une place primordiale chez les petits de trois à six ans.

Mais l'école primaire continue à ne s'adresser qu'à l'intelligence de l'enfant et à le traiter comme un être désincarné. Cette mutilation est grave ; il est mauvais de laisser en friche les aptitudes manuelles à un moment si favorable à leur développement, et à une période où l'enfant

ressent un si grand besoin d'agir avec ses mains. Rien ne remplace l'humble travail des mains, ce corps à corps avec la matière, où l'on ne peut pas tricher et qui exige coup d'œil, précision, entraînement à la fatigue, maîtrise de soi, ténacité.

Cette dissociation entre le travail des mains et celui de l'esprit est également funeste à l'esprit lui-même. La pensée, complètement séparée de l'expérience, risque d'être coupée du réel, et c'est le verbalisme. L'enfant doit raisonner parfois avec ses mains, car l'action est, on l'a dit, un « raisonnement concret ». L'expérience, elle aussi, apprend à penser.

Comment faut-il entendre cette activité manuelle à l'école et quelle place lui donner ? C'est ici que beaucoup d'erreurs se commettent.

Écartons d'abord un malentendu. Le travail manuel, de sept à douze ans, n'est, en aucune façon, un apprentissage. Son but exclusif est le meilleur développement de l'enfant. Loin de s'opposer à la culture désintéressée par une préparation précoce au métier, l'école active entend assurer, grâce au travail manuel, une culture plus profonde de l'esprit.

Pour y parvenir il faut, comme l'a si bien montré A. Ferrière¹, offrir alors à l'enfant des activités manuelles variées : travail du bois et du fer, cartonnage, couture et cuisine (pour les garçons comme pour les filles), vannerie, gravure sur linoléum, tissage, imprimerie (on sait la place qu'elle occupe dans la méthode de Freinet), tissage, fabrication d'instruments de musique, moulage, poterie, céramique (il nous semble superflu de rappeler ici le dessin, la peinture, les jeux dramatiques avec la fabrication des costumes, décors et masques), sans oublier les travaux d'entretien et d'embellissement, telles sont les occupations parmi lesquelles on choisira selon les circonstances, les matières et les outils dont on dispose et surtout selon les aptitudes et la préparation des maîtres.

Dans ces travaux manuels, pas d'apprentissage méthodique. C'est vers douze ans seulement que se placera le « préapprentissage », avec des exercices progressifs dans trois ou quatre métiers de base, au cours desquels les aptitudes spéciales pourront se manifester et vers quinze ans, s'il y a lieu, l'apprentissage proprement dit. Nos écoliers pourront donc fabriquer des objets utiles pour leurs classes (fichiers, corbeilles, etc.) et pour eux-mêmes, et des œuvres ayant toujours une destination précise. Une large place sera laissée à leur initiative dans le choix et dans la réalisation de leur travail.

Il ne suffit pas d'ajouter à l'horaire scolaire des heures de travail manuel. Il faut que celui-ci pénètre toutes les branches d'enseignement. Dans une véritable école active, travail manuel et travail scolaire ne font qu'un. La maquette d'une région, d'un monument exprime et synthétise de longues recherches faites sur le terrain ou dans les livres, tandis que l'étude d'une matière première — bois, fibres, fer, etc. — sera le point de départ d'amples connaissances géographiques, historiques, économiques.

Ainsi, le travail manuel permet la coordination de toutes les facultés et la concentration de toutes les forces de l'enfant. Il est ainsi facteur d'équilibre et de joie. On sait le bonheur que les écoliers éprouvent lorsque, triomphant d'inévitables difficultés, ils parviennent à réaliser le chef-d'œuvre auquel tout leur être a contribué. Il offre au groupe et à la communauté enfantine une nouvelle occasion d'entraide, développe la solidarité. La joie

1. *L'École Active*, ch. II.

de chacun s'agrandit lorsque l'on a œuvré en commun des objets utiles à tous.

* * *

De l'artisan à l'artiste il n'y a qu'un pas. L'école active l'a franchi sans peine. Elle s'est gardée de négliger les aptitudes créatrices.

Beaucoup de psychologues pensent — et des expériences nombreuses attestent — qu'il y a en chaque enfant, dès le berceau, un petit artiste qui sommeille. Mais, la plupart du temps, il se trouve étouffé par la société. Il lui aurait fallu, pour qu'il s'éveillât, un milieu favorable, le contact d'un autre artiste — car l'art se transmet par contagion, comme la maladie — ; il lui aurait surtout fallu des occasions et des moyens de créer.

L'école réceptive, avec son uniformité, ses leçons et ses horaires, se trouvait, pour ainsi dire, contrainte à négliger ces dons d'invention et de création. L'école active, au contraire, est organisée pour qu'ils puissent facilement s'épanouir. On sait déjà l'importance qu'elle attache aux activités « libres », l'initiative qu'elle donne à chaque écolier dans son travail. Elle s'efforce, de plus, de stimuler toutes les facultés d'expression.

Dans les travaux manuels variés, tels qu'elle les conçoit, on voit d'emblée que tous les talents inventifs peuvent s'exercer et que toutes leurs manifestations seront encouragées. Il en ira de même pour le dessin, la peinture, l'art dramatique, la musique, etc.

Dans le domaine littéraire, l'école active accorde une place de choix aux œuvres réalisées spontanément, rédactions « spontanées », qu'il ne faut pas confondre avec ce qu'on appelle rédactions « libres ». Dans ces dernières, la liberté se limite aux choix du sujet puisque ces rédactions sont commandées d'avance. Il va sans dire qu'une création véritable, originale, ne peut pas être réalisée sur commande. Le maître peut sans doute créer un climat favorable, mettre l'enfant en contact avec de vrais chefs-d'œuvre, donner des suggestions. Encore faut-il qu'il respecte, chez l'enfant, comme chez l'adulte, la première loi de l'inspiration, qui est la liberté même de créer.

Nous souhaiterions, quant à nous, que chaque enfant possède un cahier spécial, bien à lui, où il pourra écrire, au moment favorable, ce qui lui ferait plaisir : poésies, contes, etc. Les lecteurs de l'*École Nouvelle française* ont pu lire des « poèmes d'enfants », témoignages choisis entre cent autres des activités « créatrices » à l'école active.

* * *

Les deux principes de l'école active que nous venons d'exposer ont fait, en France, leur chemin. Pour ce qui concerne l'éducation artistique, l'invention « libre », comme on l'appelle, a complètement renouvelé l'enseignement du dessin, de la peinture et de l'art dramatique.

Le travail manuel a pénétré dans l'enceinte de l'enseignement classique, puisque les programmes des sixièmes et cinquièmes nouvelles leur réservent deux heures et demie par semaine. Pour préparer les maîtres à leurs nouvelles tâches, des stages de « travaux manuels » sont organisés, notamment

par les Centres d'entraînement¹. Tout récemment, une « Association pour le développement du travail manuel dans l'éducation active » vient de se créer sous le nom de *La Vie active*, dirigée par M. Albert Bøekholt². Elle met à la disposition des éducateurs des moyens d'information (bibliographie sur les travaux manuels éducatifs, descriptions des techniques et du matériel) et de formation. Il faut s'en réjouir. La vaillante équipe de *La Vie active* contribuera, nous n'en doutons pas, à répandre dans le domaine des travaux manuels, les principes de l'école active.

La France possède aujourd'hui les moyens de rattraper sur ce point le retard considérable qu'elle avait sur d'autres pays.

F.-M. CHATELAIN.

Les sixièmes et cinquièmes nouvelles. APRÈS DEUX ANS D'EXPÉRIENCE

LES classes nouvelles ont deux ans. Aux sixièmes nouvelles ont succédé les cinquièmes nouvelles, et on prépare actuellement les quatrièmes nouvelles. Il est déjà possible de faire un premier bilan. Avec les résultats acquis apparaissent aussi les problèmes nouveaux qu'il faudra résoudre.

Les classes nouvelles ne sont pas une inexpérience isolée. Elles préparent une réforme générale de l'enseignement. C'est dans la perspective de cette réforme qu'il faut les examiner.

*
*
*

La plupart des réformes que nous avons connues jusqu'ici étaient des réformes de programmes. Cette fois-ci on a compris que ce qu'il fallait changer, c'était moins le programme que la façon de se servir d'un programme, quel qu'il soit, pour construire son enseignement. Celui-ci n'étant pas conçu comme une suite de leçons *ex cathedra*, mais comportant des méthodes sans cesse renouvelées et toujours actives, le programme apparaîtra comme un moyen de contrôle pour s'assurer qu'on n'a rien négligé d'important, et comme une *réserve* dans laquelle on choisira les thèmes de travaux et d'exercices variés. Ainsi, en cinquième, le moyen âge ne remplira pas seulement les quelques heures hebdomadaires d'histoire, il inspirera tout un large secteur de l'enseignement : français, dessin, musique, étude du milieu, etc. L'esprit de l'enfant baignera dans le moyen âge : il en sera imprégné.

1. *L'École Nouvelle française*, n° 8, p. 157.

2. Pour tous renseignements, s'adresser à *La Vie Active*, 58, rue des Prés-Hauts, Chatenay-Malabry (Seine).

Les programmes des classes nouvelles sont restés provisoirement ceux des classes traditionnelles. Les professeurs des classes nouvelles — comme ceux des classes traditionnelles — les trouvent trop chargés. Des aménagements sont souhaitables. Mais il ne semble pas que cette question soit essentielle.

Si l'on n'a pas modifié le programme des enseignements intellectuels, on y a ajouté de la musique, des arts plastiques, du travail manuel. Malgré les difficultés d'organisation, ces disciplines ont pu être enseignées presque partout d'une façon satisfaisante, et c'est là un précieux encouragement, non seulement pour les élèves, mais aussi pour les professeurs de lettres et de sciences, qui s'habituent à travailler étroitement avec leurs collègues chargés des enseignements artistiques et techniques. Je ne pense pas qu'après l'expérience faite, aucun d'eux ne conçoive maintenant une éducation sans ces éléments essentiels.

* * *

Plus profonde que celle des programmes est la réforme de l'organisation générale de l'enseignement, qui est la tâche principale de la commission Langevin. Mais une telle réforme de structure est, par nature, une réforme d'ensemble. Il était impossible d'en faire l'essai sur des classes isolées. Il aurait fallu expérimenter, sur une aire géographique assez vaste, un département, par exemple, renoncer au volontariat des familles et des maîtres : on n'a pas voulu faire cet acte d'autorité avant la consultation du Parlement. C'est pourquoi les classes nouvelles ont à vivre dans un ensemble qui n'est pas préparé à les recevoir. Il en résulte des difficultés que les professeurs engagés dans l'entreprise connaissent bien.

Les classes nouvelles sont abritées par des établissements traditionnels. Elles bénéficient d'un régime différent de celui des autres classes parallèles. La discipline qui règne dans les classes nouvelles n'est pas plus relâchée que celle des classes voisines ; mais les principes en sont différents. Tel excellent élève se faisait sans cesse rappeler à l'ordre en étude. Enquête faite, on s'aperçut qu'il était l'animateur du groupe des élèves internes de cinquième nouvelle, distribuait le travail, organisait la coopération aux travaux d'équipe, était amené par là à se déplacer et à parler en étude, sans pourtant faire preuve d'esprit frondeur. Il est alors nécessaire — et généralement facile — de trouver un compromis.

D'autre part, les classes nouvelles devaient apparaître comme les premiers éléments des futurs établissements unitaires du second degré. Elles auraient dû profiter des effets d'une révision de la carte scolaire qui n'a pas été faite. Dans les collèges modernes, par exemple, l'orientation des élèves aboutit souvent à une évasion prématurée soit vers les établissements classiques, soit vers les écoles professionnelles, où l'on entre au concours.

Dans tous les établissements, ces problèmes de structure de l'enseignement vont apparaître avec la quatrième nouvelle. Dans un enseignement entièrement renouvelé, il sera facile de réunir les élèves pour les options. L'année qui va venir servira avant tout à frayer les voies par lesquelles s'orienteront des générations d'élèves. En tout cas, si ces problèmes préoccupent justement les chefs d'établissement et les professeurs qui enseignent dans les classes de l'institution nouvelle, il faut d'abord souligner que les

élèves n'en souffriront pas, et ensuite qu'on n'en peut tirer argument contre le principe, ni contre la pédagogie des classes nouvelles ; ces difficultés n'ont, en effet, d'autre cause qu'un essai trop timide et trop limité.

* *

L'organisation générale de l'enseignement n'a pas changé ; mais il y a une organisation interne des classes nouvelles qui est bien différente de celle des classes traditionnelles.

Les professeurs ne voient pas leurs élèves en classe seulement. Ils les guident dans les sorties d'étude du milieu. Ils les aident à s'organiser méthodiquement dans les séances de travail dirigé. Ils les testent ou les font tester par un spécialiste. Ils sont amenés à connaître l'ensemble de leur vie scolaire et même extra-scolaire. Il n'est pas rare de rencontrer un professeur dans la classe d'un collègue.

En effet, les professeurs forment une équipe. On commence à appliquer les *Instructions* de 1938, qui demandaient qu'entre les divers professeurs il y eût une entente si étroite qu'ils pussent enseigner à eux tous comme un seul professeur. Ce n'est là naturellement qu'une limite ; cette diversité des tempéraments, qui fait le mérite et le charme de l'enseignement secondaire français, subsiste et doit subsister. Même imparfaite, la collaboration des professeurs a beaucoup apporté aux classes nouvelles : coordination des disciplines, connaissance de l'enfant, convergence des efforts pour élever l'enfant au-dessus de lui-même, et l'entraîner au travail, tels en sont les principaux résultats. Elle est nouvelle pour la plupart d'entre nous. Le conseil de classe est son instrument nécessaire. Il y a une technique du conseil de classe à mettre au point. Il faut le faire entrer dans les mœurs.

Deux fois par trimestre, le conseil de classe s'élargit et s'ouvre aux parents d'élèves. Certains professeurs craignent de se voir dépossédés de la direction des études. En fait, mieux informés, appréciant mieux la compétence et le dévouement des maîtres, les parents leur font plus complètement confiance. Cette collaboration des éducateurs naturels et des éducateurs professionnels au service de l'enfant donne les plus heureux résultats.

Travail dirigé, professeur chef d'équipe, conseil de classe, réunions de parents, ce sont là des institutions qui ont fait leurs preuves. Elles ont donné d'excellents résultats partout où elles ont été essayées sans trop de timidité.

* *

Il reste à parler des méthodes d'enseignement. Elles sont l'occasion de certains malentendus. Les collègues qui, avec réticence ou sympathie, suivent l'expérience sans y participer, identifient souvent les classes nouvelles en général avec celle qui fonctionne à côté d'eux. Ils attribuent une valeur fondamentale à ce qui n'est qu'un procédé parmi d'autres : le travail par équipe, l'emploi des fiches autocorrectives, les centres d'intérêt, la dramatisation, la décoration des classes, ce sont là des moyens excellents dont le professeur use diversement selon son tempérament propre et la mentalité de ses élèves. Cette souplesse est absolument nécessaire. Les principes de l'activité créatrice, de l'intérêt, de l'individualisation, eux,

sont essentiels, et on n'en a pas encore tiré toutes les conséquences, il s'en faut. L'expérience ne fait que commencer. Fort heureusement, il y aura toujours à inventer, à innover. L'enseignement des classes nouvelles ne se répète pas.

Ce renouvellement perpétuel serait épuisant pour un maître qui aurait tout à tirer de lui-même. Il retomberait vite dans la routine de l'enseignement passif, ou confondrait le laisser-aller avec la liberté. La grande tâche des années à venir sera, avec la réforme de structure, la formation théorique et pratique des maîtres en exercices et des futurs professeurs. L'enseignement est une vocation. On s'en doutait déjà, mais on voit mieux aujourd'hui comment on peut se préparer à l'exercer.

*
* *

On s'interroge souvent sur les résultats. Le niveau scolaire des élèves des classes nouvelles semble comparable à celui des classes traditionnelles. Mais, en plus, il y a tout le reste : l'initiation à l'art et au travail manuel, le sens de la vérité, l'esprit d'initiative intellectuelle, le goût de l'école, l'éducation morale liée à l'enseignement, l'école et la famille travaillant de concert.

Les classes nouvelles ne sont pas des classes modèles. Le professeur qui enseigne dans une classe nouvelle y conserve ses qualités et aussi ses défauts. Certaines classes sont trop timidement nouvelles. Mais que l'institution elle-même soit valable, que l'effort se soit exercé dans la bonne direction, c'est ce qui ne saurait faire de doute pour un témoin objectif et informé.

FRANÇOIS GOBLOT,
Secrétaire de rédaction des
Dossiers pédagogiques
pour l'enseignement du second degré.

ÉDUCATION FAMILIALE

“ Écho ” de la “ Maison des Petits ”
de l'Institut des Sciences de l'Éducation.

Le problème de l'obéissance ¹.

(DEUXIÈME ÉTAPE)

DURANT la première étape de la vie de l'enfant, que nous appellerons par commodité : l'« étape du berceau », la mère bien préparée à sa tâche a pour ainsi dire mis son enfant en « état d'obéissance » et cela par son esprit d'obéissance personnelle, qui a réclamé d'elle un immense sacrifice et une discipline magnifique. Discipline consentie pour l'amour de ce petit être. Ce « petit homme », qui se prépare dès la première heure à devenir « homme ».

Du premier au douzième et du douzième au vingt-quatrième mois, si maman et papa savent « voir » et comprendre, ils assisteront à la plus merveilleuse des évolutions. Dès sa naissance, l'enfant est un être tendu vers l'action. Seule l'action lui permet de s'adapter à la réalité ambiante. Sans que personne s'en doute, ce petit « suceur », ce petit « regardeur », ce petit « palpeur », expérimente en silence, à sa façon. Au moyen de ses perceptions, de ses mouvements, bébé se construit un « monde à lui » en attendant de pouvoir saisir le monde qui l'entoure. En cette période et dans ce cadre bien limité du « moïse », ou de la voiturette, ce n'était pas trop compliqué, par la voix, par le regard, par le geste de conduire bébé dans le sentier de l'obéissance, et, quand son humeur n'était point consentante, de lui en faire sentir l'absolue nécessité, par une attitude faite de calme, de sérénité, et de fermeté, qui est la grande sécurité dans l'entrée de la vie.

Mais... *Attention, mère !* L'étape du « trotteur » te réserve des surprises. L'étape des premières explorations est un moment crucial pour l'obéissance. Le goût de l'indépendance s'éveille, cependant que la coordination des mouvements est si faible encore et le sens de l'équilibre inexistant. Bébé veut tout toucher, tout s'approprier. Ce nouveau monde est si vaste après celui du berceau. La notion des distances manque et l'acte de préhension est très imparfait. Alors, la grande « expérience sensorielle », qui fait ouvrir tout grand les yeux, les oreilles, les mains, la grande expérience, qui doit

1. Extrait du premier cahier de *Méditations pédagogiques* 1916-1917.

dispenser tant de joie, va dispenser en même temps de dures déceptions, des chagrins, des accidents, et... hélas !... les premières punitions aussi, si l'on n'a pas compris qu'il s'agit d'organiser sérieusement le *champ d'expérience* de bébé.

C'est dans l'activité et par l'activité que l'*obéissance* se fortifiera.

Mère, tu as si bien su, durant la première étape de croissance, conditionner et doser l'alimentation physiologique de ton enfant, tu ne peux ignorer que l'esprit réclame une nourriture non moins bien conditionnée et dosée. L'intelligence a faim, il faut la nourrir. Le cœur de l'enfant veut aussi être rassasié. Dès que vous deux, maman et papa, aurez compris l'importance de cette triple croissance, vous aurez trouvé une des clés du bonheur de votre foyer. Votre rôle à tous les deux est de préserver, de soutenir, d'alimenter le besoin incessant d'activité de votre enfant. Ce rôle d'éducateur est sacré, l'équilibre physique, intellectuel et spirituel de l'homme en dépend.

Voici une suggestion pour la première installation d'un petit champ d'expérience. Elle n'est pas coûteuse. Vous la créez vous-mêmes, elle ravira votre petit de un à deux ans.

Dans le lieu dont vous disposez, étendez une couverture sans oublier que l'enfant a besoin d'espace. Fixez-la aux quatre coins. Choisissez une caisse basse, longue et étroite, légère, mais solide et bien poncée. Papa la peindra en couleur vive, ou maman la recouvrira d'un joli tissu. Dans cette caisse, mettez-y un choix d'objets très divers pris dans l'entourage de l'enfant. Des objets propres et jolis. Des objets susceptibles de satisfaire la curiosité sensorielle du nouvel expérimentateur. Mais, surtout, pas de jouets compliqués et pas d'objets dont le maniement pourrait blesser l'enfant.

En voici quelques-uns qui provoquent une activité bienfaisante :

1. Une boîte en bois avec couvercle qui se tire ; mettez-y une petite balle, ou une chaînette, ou autre chose à votre choix.
2. Quelques vieux anneaux de bois pour rideaux, qui peuvent s'enfiler sur un court morceau de manche à balais (longueur 20 à 30 centimètres). A une des extrémités de ce bâton, fixez un pied de bois rond d'une épaisseur de 2 centimètres. Cela permettra de bâtir la tour des anneaux.
3. Une collection de bobines dans un sac de toile à coulisse.
4. Un gros cadenas avec une clé bien attachée.
5. Une éponge, un morceau de linge de toilette, une petite brosse à main.
6. Un morceau de bois, une pierre grosse comme le poing.
7. Un vieux sac de cuir que maman n'utilise plus et que bébé peut ouvrir et fermer et remplir à volonté.
8. Une poupée de caoutchouc ou d'étoffe.
9. Une cuillère avec un petit bol, le tout en bois.
10. Une boîte à soulier que maman aura recouverte de tissu. Dans cette boîte, quelques petits sacs de couleurs vives, bien cousus, et remplis de paille de bois ou de papier froissé.

Joie de lancer sans accidents possible. Voilà la caisse aux trésors qui permettra à bébé d'être actif. Regarder, palper, sucer, soupeser, fermer, ouvrir, tirer, pousser, transporter, transvaser, lancer. Et l'enfant répétera cent et cent fois ses petites expériences ! A la sensation tactile se joindra la

sensation visuelle et la sensation auditive. Toutes les impressions s'agglomèrent, la pensée s'organise peu à peu, lentement mais sûrement.

La pensée de l'enfant se nourrit par l'expérience personnelle et le mouvement.

Ce premier tout petit centre d'expérience bien conçu et bien organisé, maman, considère-le comme le berceau de l'esprit de ton petit. A celui-ci, comme à l'autre, apporte chaque jour tous tes soins.

Et maintenant, mère, voilà ce que tu dois savoir :

1. Assure-toi que tout est bien dans l'installation de ton enfant ; puis va accomplir ton ouvrage de la maison, lui accomplira le sien.

2. Ne suppose pas à l'avance que des méfaits graves vont se produire : Aie confiance, la confiance facilite l'obéissance.

3. Ne dérange pas l'enfant dans ses premiers jeux, une irritation se produit, et :

L'irritation est un agent de *désobéissance*.

4. Laisse le petit chercher et trouver des petites solutions, autrement la volonté et la persévérance ne s'éveilleront pas.

Dans la volonté d'aboutir, il y a une forme d'obéissance.

5. Ne gronde pas ton enfant au cours de ses essais mal réussis.

La gronderie étouffe le désir d'obéir.

6. Ton enfant joue, il réalise par le jeu un immense travail et, proportionnellement, ce travail est plus grand que celui que tu as accompli toi-même. Admire, encourage, fortifie.

Les plus petites victoires vivifient l'obéissance.

7. Apprends à donner des ordres nets et précis avec une voix agréable et persuasive. Que ton oui soit oui, que ton non soit non.

L'indécision ouvre la porte à la *désobéissance*.

8. Ne profère pas de menaces. Le cœur n'obéit pas à la menace.

MINA AUDEMARS.

POÈMES D'ENFANTS

MON COUCHER

Le soir, dans mon lit,
Je sens sa main douce
Passer sur mon visage, et sa voix me dit :
« Mon petit, dors vite, le marchand de sable pousse
Sa voiture chargée. Bientôt il sera là,
Il t'en jettera.
Tu t'endormiras. »

(Serge H..., neuf ans et demi.)

GRAND'MÈRE

Grand'mère travaille tout le temps,
Même aux plus beaux jours du printemps
Où elle peut se reposer
Au soleil, dans le grand pré,
Grand'mère travaille tout le temps.
Grand'mère travaille tout le temps
Dans sa cuisine lavée.
Et moi, pendant ce temps,
Je vais jouer au verger.
Grand'mère travaille tout le temps.

(Serge H..., neuf ans et demi.)

LE CHAT

Petit chat, petit chaton,
Fais ton joli p'tit ronron,
Qui bourdonne dans mes oreilles
Quand le matin je me réveille.
Fais tourner ta jolie queue,
Et tes gros yeux lumineux
Qui me font peur, parfois,
Quand dans la nuit je te vois.

(Nicole P..., huit ans.)

Une expérience d'étude du milieu et de travail en équipe en classe de sixième.

DEPUIS le mois d'octobre, nous désirions voir nos élèves entreprendre une étude du milieu dans lequel elles vivent, en plein centre du bassin houiller du Pas-de-Calais. Mais, ne voulant pas imposer de recherches aux enfants, nous attendions qu'une occasion se présentât pour les aider à se lancer sur une piste de découvertes.

Aussi, lorsque nous arriva, d'une école mixte de l'Yonne, une demande de renseignements sur les mines, sur la vie des mineurs... nous vîmes là, aussitôt, l'occasion désirée. Nous étions décidées à laisser à nos élèves toute liberté dans le choix des méthodes de travail ; aussi, nous parut-il intéressant de noter soigneusement les réactions des enfants au cours de cette étude.

(Le groupe auquel nous nous adressions comptait vingt enfants de dix à onze ans.)

AMORÇAGE.

Ce matin-là, la classe commença par la lecture de la lettre qui nous était adressée. A l'idée de répondre soi-même à des questions posées, les yeux avaient brillé de plaisir.

— Nous ferons l'enveloppe nous-mêmes ?

— Nous irons nous-mêmes porter la lettre à la poste ?

Que demandaient donc ces petits amis ? Des renseignements sur :

1^o La coupe d'une mine ;

2^o La manière d'extraire le charbon ;

3^o Les chevaux de mines ;

4^o Le prix de revient d'une tonne de charbon ;

5^o L'habitation des mineurs ;

6^o Les goûts et distractions des mineurs...

Or, à notre grand étonnement, les visages s'assombrissaient à mesure que s'avancait la lecture, et c'est dans un grand silence qu'elle s'acheva.

— Alors, voulez-vous donner les renseignements demandés ?

Silence assez embarrassé. Les enfants s'interrogeaient des yeux, ne sachant que décider. Pourquoi ces petites, tout à l'heure enchantées à la pensée d'entrer en relations avec des camarades de leur âge, semblaient-elles hésiter, maintenant, à entreprendre cette correspondance ?

Bientôt, Bernadette, déléguée par ses compagnes, vint nous dire :

— Nous voudrions bien écrire aux petits amis de l'Yonne, mais nous ne savons pas répondre à toutes les questions qu'ils nous posent.

— Cependant, vous vivez dans un pays de mines ; il vous serait facile d'obtenir des renseignements ; vous connaissez certainement des personnes qui travaillent à la mine...

— Ah ! il n'y a pas à répondre tout de suite ? On peut demander des renseignements ?

— Certainement.

— Oh ! alors, nous voulons bien !
Immédiatement, ce furent des :
— Moi, je demanderai à papa.
— Moi, à notre voisin,
à n'en plus finir.

Une fois prise la décision de mener une enquête sur la mine, sur la vie des mineurs, sur leur travail, il fallait se mettre à la besogne. Nous étions assez curieuses de voir quelles méthodes y emploieraient nos filles.

LA CHASSE AUX DOCUMENTS.

Quand elles furent en possession du questionnaire, les enfants entrèrent en discussion pour savoir si chacune des équipes — formées auparavant pour exécuter différents travaux scolaires — se chargerait d'une des questions, ou si chacune des élèves de la classe chercherait à obtenir tous les renseignements possibles. La seconde méthode fut adoptée, et il fut entendu qu'après avoir copié le questionnaire on procéderait à des recherches individuelles. Toutes les découvertes seraient mises en commun. On se diviserait ensuite en équipes pour l'élaboration.

Tous les documents devaient être apportés quatre jours plus tard. Mais, dès le lendemain matin, Nicole arriva en classe avec un gros paquet de pierres grises : son papa, qui fait partie des services géologiques des mines, lui avait donné un beau choix de schistes portant des empreintes de fougères, de sigillaires... Et Nicole savait donner d'intéressants détails sur l'origine des empreintes visibles sur ces cailloux et, partant, sur la formation du bassin houiller. Aussitôt fut décidé l'envoi d'un colis des précieuses pierres, accompagné d'une lettre explicative dont la rédaction fut confiée à une équipe formée spontanément autour de Nicole. (Nous ne parlerons pas des discussions engagées à propos de l'orthographe de certains mots ou de l'emploi des temps ! Elles furent souvent accompagnées de recherches qui ranimèrent des souvenirs... ou aboutirent à des découvertes.)

L'après-midi de ce même jour, la table du professeur était encombrée de schistes à empreintes, mais rouges ; et les enfants, très animées, nous assaillirent :

— Nous avons trouvé dans la cour des pierres comme celles de Nicole ; mais pourquoi sont-elles rouges ?

Chantal sut expliquer à ses compagnes que la couleur rouge était l'effet de la combustion lente provoquée par la compression de ces pierres entassées sur les terris¹.

Un second envoi de pierres fut aussitôt décidé et, cette fois, les explications seraient fournies à nos amis par l'équipe de Chantal.

Trois jours après, commencèrent à arriver les résultats des enquêtes : documents abondants, relativement riches, mais comment les utiliser, les répartir entre les équipes ? Et comment s'opérerait le travail à l'intérieur des équipes ?

LA MISE EN ŒUVRE.

En premier lieu, on liquida les questions matérielles : il fut décidé notamment que toutes rédigeraient sur un papier de même format pour que l'ensemble constitue un bel album.

1. Les terris sont d'énormes tas de schistes provenant du triage du charbon.

Puis se posa le problème de la répartition des questions ; certaines de ces questions furent immédiatement attribuées aux équipes qui avaient fourni le plus de renseignements à leur sujet. Les autres furent réparties par vote.

Quand les équipes furent en possession de la question à traiter, on procéda au partage des documents. Les feuilles — qu'on avait pris soin de n'utiliser qu'au recto — furent découpées aux ciseaux et chaque équipe s'en fut à son travail avec ses textes, dessins, images et photographies.

Les méthodes de travail employées varièrent beaucoup avec les équipes. Dans l'une, les enfants subdivisaient la question en différents points, confiés chacun à une rédactrice. Dans l'autre, on donnait une fonction à chacune : il y avait une rédactrice, une dessinatrice, une pourvoyeuse de renseignements et une secrétaire. Dans la troisième, toutes faisaient le travail ensemble, suggérant ce qu'il y aurait à dire pendant que l'une d'elles écrivait. Dans une autre, encore, chacune faisait le travail, puis on discutait des mérites des travaux : le meilleur était adopté, ou, plus souvent) on faisait une synthèse des mieux rédigés.

Si l'ardeur au travail fut générale, les résultats obtenus dans les différentes équipes furent très inégaux. Mais, plus les sujets avaient paru arides au premier abord, mieux ils furent traités. Par exemple, les questions : *Extraction du charbon, Coupe d'une mine*, qui semblaient ardues à cause de leur caractère technique, ont été traitées d'une manière intéressante, avec dessins, croquis et détails nombreux, tandis que la question : *Goûts du mineur*, qui, d'abord, avait captivé beaucoup d'enfants, est restée très banale.

Notons que le travail se fit « en classe », si l'on peut dire, sans souci d'horaire.

Quand furent réunies toutes les feuilles si patiemment rédigées et décorées, il y eut dans la classe un moment de grande joie.

A haute voix, on lut l'album complet, et les enfants conclurent :

— Ils vont être contents, nos petits amis de l'Yonne, n'est-ce pas ?

* * *

Du moins, nos filles étaient tout à fait satisfaites d'elles-mêmes, ou plutôt du beau travail de grandes filles qui leur avait été proposé.

Inutile de souligner les intéressantes incursions en plusieurs domaines : géologie, rédaction et orthographe...

Une fois de plus, les enfants ont travaillé dans cette formation en équipes, qui permet tant d'expériences utiles et précieuses.

Mais, bien plus importantes furent les ouvertures d'esprit et de cœur. Nos enfants n'ont, de ce milieu de la mine dont elles vivent, qu'une connaissance très partielle, superficielle. Pour la première fois, elles se sont aperçues de leur ignorance, et de l'existence de problèmes bien graves, auprès de leur vie de petites filles heureuses... Il leur a fallu s'informer, interroger des gens de métier...

Enfin, elles ont correspondu, bien seules (... et les paquets pesés, portés à la poste et expédiés !...), avec des enfants d'une province inconnue. Ceux-ci, en échange, ont gentiment proposé et envoyé des documents sur de beaux monuments de leur pays.

MARIE LENGLOS.

A propos des actualités...

Pour relier l'école et la vie, lisait-on dans le n° 3 de l'*École Nouvelle française*, « un moyen se révèle très efficace : les actualités ».

Ces mots firent surgir en moi quelques souvenirs de nos élèves de la joyeuse École de Boulogne. Je les livre aux lecteurs pour leur montrer combien il est facile de tirer parti des événements de chaque jour.

Quand le ménage était fini, les enfants se groupaient autour de moi pour une causerie sur les actualités. Le point de départ était une revue apportée par l'un de nous, soit une illustration ou un petit article découpé dans un journal, ou une question posée par un enfant sur un sujet abordé la veille à la maison. Les échanges d'idées entraînaient à des études dans les domaines les plus variés, ils habitudeaient les enfants à s'exprimer clairement (car les auditeurs voulaient comprendre), ils donnaient aussi à l'adulte des aperçus sur les réactions de l'enfant dans sa famille, enfin ils créaient entre lui et les enfants un excellent contact.

Au lendemain de la disparition de Mermoz, et alors que sa perte ne laissait plus de doute, je me souviens avoir apporté en classe une édition spéciale qui lui était consacrée, il y avait en outre des articles de Saint-Exupéry, de Kessel, de Mauriac, tous d'une grande élévation de pensée et qui faisaient apparaître avec émotion la grande figure de Mermoz alors peu connue.

Je pensais lire certains passages de ces articles aux enfants, la proposition fut accueillie avec enthousiasme et la lecture commença, interrompue seulement par la brève explication d'une phrase ou d'un mot difficile, très peu d'interruptions d'ailleurs, et une telle ardeur à écouter, une telle émotion collective que je lisais finalement tous les articles ; la lecture se termina à 11 heures... quelques-uns parmi les plus jeunes — c'était une classe d'enfants de sept à neuf ans — quittèrent notre groupe pour aller dessiner, mais ils ne troublaient en rien l'atmosphère recueillie de la classe.

Ce sont de telles heures qui créent entre tous cette communion d'âmes, ce climat moral indispensable au plein épanouissement spirituel de l'enfant.

De cette lecture naquit le désir de faire un « livre » sur Mermoz, c'est-à-dire un recueil d'articles, de photographies, de dessins consacrés à sa vie. Les enfants se groupèrent pour mener à bien cette tâche : les uns écrivaient à Air-Franc pour avoir des photos, qu'ils reçurent (à ce propos se posa le problème de la rédaction de la lettre, comment la commencer, par quelle formule de politesse la terminer...); d'autres dessinèrent les cartes où furent indiqués le dernier voyage de Mermoz, le tracé de la ligne Toulouse-Dakar, qui était son œuvre, etc...

Le livre de Mermoz terminé, plusieurs enfants émirent le désir de faire un autre « livre » ; la classe s'enrichit d'une étude sur Charcot, dont la mort tragique et tout empreinte de grandeur frappa les enfants, et que de beaux exemples stimulants à trouver dans cette vie de marin et de savant ! Il y eut aussi, cette année là, une étude sur Baden Powell et son œuvre, au moment de la venue du grand chef scout à Paris ; un « livre » sur « le Raid merveilleux du *Vent de Dieu* » (1^{re} liaison réalisée par les Japonais entre Tokio et Londres). J'avais pensé, alors, que ces travaux pourraient être le point de départ d'un travail analogue dans le domaine historique, il n'en fut rien. Il est évident que les enfants de cet âge

s'intéressent surtout à ceux qui vivent dans le présent. Un enfant, par exemple, exprima le désir de connaître et de faire un « livre » sur le pilote de ligne qui avait remplacé Mermoz.

Je pense que si l'on pouvait faire connaître aux enfants de très grands hommes de leur époque, qui sont l'honneur de leur profession, on apporterait beaucoup à leur besoin d'admiration ; ne s'égarait-elle pas souvent faute d'ali-ments ?

Quelques jours après avoir fait l'expérience de la lecture d'articles sérieux aux enfants, je lisais dans *Benjamin* un article sur Mermoz qui m'amena à cette conclusion : qu'il vaut quelquefois mieux présenter aux enfants un texte trop difficile qu'un autre « à leur portée » et où ne passe plus aucun souffle de grandeur.

C'est à la suite du travail de documentation sur Mermoz que prirent naissance les « projets de voyage », plus simplement « les voyages » comme disaient les enfants. Il s'agissait de partir de chez soi pour aboutir à une ville généralement très lointaine ; le projet s'accompagnait de cartes, de tracés d'itinéraires ; il fallait y indiquer, avec précision, les horaires des moyens de transport employés, les tarifs. On apprenait ainsi à lire un plan, à calculer l'échelle d'une carte, à savoir consulter un indicateur (quelles sources de problèmes qu'un indicateur de chemin de fer), à mieux connaître (départ de la maison) les lignes d'autobus et de métro.

Pourfois, les enfants choisirent comme but de voyage des contrées lointaines connues par un des membres de la famille, et alors apportèrent à la classe documents, photographies, informations (directes).

Je me souviens d'un « voyage » que fit aux îles Kerguelen une petite fille de neuf ans, et qui m'apprit à peu près tout ce que je sais sur ces îles lointaines.

Et le voyage Paris-Shanghai « fait » en bateau par les uns, avec le transsibérien, par un autre, en avion et train par un troisième. Là, encore, le point de départ était une actualité : l'arrivée à l'école d'un enfant qui avait quitté Shanghai trois semaines plus tôt.

M. NIOX-CHATEAU.

Exposition de dessins d'enfants, gravures des élèves de PIERRE BELVÈS.

Cette exposition, qui s'est tenue à Paris en avril, à l'atelier du père Castor, présentait des œuvres d'enfants de neuf à quatorze ans, en majeure partie élèves des 6^e et 5^e nouvelles. M. Belvès avait choisi les dessins et peintures « témoignant de la sensibilité instinctive de l'enfant », plus que de son métier et cette riche collection de travaux variés (dessins, peintures, linogravures, cartogravures, moulages, céramiques) était tout à fait intéressante ; elle montrait la place considérable que peuvent occuper le dessin et les arts plastiques dans l'éducation nouvelle et quels merveilleux moyens d'expression ils sont entre les mains des enfants quand un maître sait éveiller leurs initiatives. Nous ne pouvons signaler que quelques exemples. Certaines études étaient des tests d'observation, par exemple il s'agissait de rendre exactement une matière donnée : des écorces d'arbres étaient rendues avec une précision qui permettait d'identifier les diverses essences.

D'autres travaux étaient en liaison étroite avec les exercices dramatiques d'une classe de lettres. Des enfants avaient représentés un épisode de l'*Odyssée*, le thème suggéré par le professeur de dessin fut de peindre la scène. Deux peintures sont nettement réalistes, le bateau d'Ulysse est planté au milieu de la classe, mais il y a un effort de vérité pour rendre les armes, les costumes ; le troisième élève met le bateau à flot en laissant une rangée d'écoliers spectateurs ; les deux derniers sont nettement des imaginatifs, ce n'est plus la mise en scène de leurs camarades, c'est Ulysse lui-même, livré à l'onde amère, qu'ils ont évoqué.

De fines maquettes en plâtre reconstituaient une histoire des tombeaux ; ils avaient été moulés en plâtre sur des croquis pris d'après nature au musée des moulages (palais de Chaillot).

On voyait, aussi, exécutées avec la même précision historique et un travail bien fini, des portes de divers styles (roman, gothique, etc.), observées aussi au musée, dessinées par les enfants et reproduites en relief. Beaucoup d'autres bons travaux portaient la marque personnelle de chaque enfant.

P. L.



L'ÉTUDE DU MILIEU

A la découverte des cailloux.

LES promenades effectuées dans le dessein de ramasser des rochers et des fossiles doivent, pour être fructueuses, se préparer soigneusement, à l'avance, sur la carte géologique au 80 000^e ; cela permet, en effet, de se fixer un itinéraire et surtout de repérer, grâce aux signes conventionnels de cette carte, les carrières et les gisements de fossiles. Malheureusement, à cause des complications de leur impression, de telles publications coûtent assez cher, mais il est facile de les copier : l'on se procure la carte d'état-major du pays au 80 000^e ou au 50 000^e, pour y reporter les contours et les couleurs de la carte géologique ; la seule difficulté consiste à trouver le possesseur d'une telle carte. En s'adressant au Génie rural, aux Eaux et Forêts, aux bibliothèques de ville, au laboratoire de géologie de la Faculté voisine, ou à un amateur local, l'on peut habituellement en avoir communication. Bien entendu, la carte que l'on s'est ainsi fabriqué peut être montée sur toile pour la rendre presque inusable. N'oubliez surtout pas de copier la notice explicative qui accompagne la carte géologique, elle vous permettra de mieux comprendre la région et facilitera l'identification des fossiles. Vous serez sans doute étonnés de la quantité de renseignements que vous aurez ainsi sous la main alors que, sans cette précaution, il faudrait s'en remettre au hasard de randonnées et des informations locales pour organiser les recherches, ce qui ferait négliger la plus grosse partie des richesses du pays.

Au départ, pour vous, le matériel est simple : le sac, un marteau solide, la précieuse carte, plusieurs vieux journaux et quelques tubes ou boîtes pour les objets fragiles ; les enfants, qui ne s'embarrassent pas de tant d'objets, trouvent sur place le morceau de ferraille nécessaire pour les extractions difficiles, ou se contentent volontiers des pierres faciles à ramasser : il n'est nullement nécessaire, d'ailleurs, qu'ils épuisent les possibilités d'une carrière, surtout à la première visite (si la chose les passionne, ils reviendront seuls).

SUR LE TERRAIN. — L'on prospecte tout effleurement qui transparait sous la couche arable à la faveur du talus de la route, des tranchées de chemin de fer, des vallées, et surtout des carrières, sans négliger les humbles taupinières dans les champs, et les tas de cailloux sur le bord du chemin, quand on attend un détail intéressant.

Les roches sont débitées, autant qu'il est possible, en morceaux équarris ou mieux, épais de un à deux doigts, et grands à peu près comme la largeur de la main. Quand un échantillon est remarquablement beau, que le trajet de retour n'est pas trop long, ni les forces épuisées, on ramène le plus grand spécimen possible pour l'exposer en classe (combien de géologues ont fait ainsi des actes presque héroïques !). Aussitôt cassée, la roche est emballée dans un morceau de journal sur lequel on écrit *immédiatement* la date, la nature et l'origine précise de l'échantillon.

Plus que les roches, les fossiles provoquent la curiosité des enfants qui s'étonnent énormément de ce que la mer soit venue jadis à l'intérieur des terres. Sur les terrains, quand les enfants ont vu ce que l'on peut découvrir, leurs trouvailles sont presque toujours supérieures à celles des adultes, spécialement pour quelques « pièces » bien déterminées : je l'ai constaté notamment pour les dents de poissons, dans les faluns de Touraine, les oursins du Cétacé, les blocs de marcssite et les pierres taillées, dans mon pays de craies et d'alluvions quaternaires. Naturellement, quand on peut déterminer, au moins approximativement les trouvailles ainsi effectuées, il faut profiter de l'enthousiasme provoqué par la découverte pour préciser l'origine terrestre, marine ou lacustre du fossile mis à jour, et indiquer l'âge relatif de l'étage : il y a de grandioses tableaux à évoquer à propos du dépôt des sédiments, des injections ignées ou du métamorphisme, tableau qui laissent habituellement dans l'esprit des enfants un souvenir impérissable.

Les fossiles importants et résistants sont dégagés de leur gangue, sur le lieu de la découverte ; les plus délicats seront isolés au retour de l'excursion. Pour le transport, il convient d'emballer avec soin les spécimens fragiles, et de disposer les plus petits exemplaires dans des boîtes ou des tubes de verre que l'on achève de remplir avec du sable. Parfois, certaines pièces s'effritent dès que l'on y touche : il faut les silicater, c'est-à-dire les enduire, à l'aide d'un pinceau, de silicate de sodium pour les consolider.

LA COLLECTION GÉOLOGIQUE. — La collection de roches ou de fossiles, l'une des plus faciles à réaliser, ne demande qu'un peu de place : l'on dispose des échantillons dans des boîtes en carton, plates et sans couvercle ou simplement dans des couvercles de boîtes, carrés ou rectangulaires. Les roches sont débitées, autant que possible, en volumes à peu près réguliers et égaux pour améliorer l'aspect général de la collection ; les spécimens fragiles sont déposés dans des tubes en verre garnis de coton.

Insistez, par-dessus tout, sur l'étiquetage des échantillons : pour cela, faites coller sur chaque pierre, avec une colle qui tienne, une étiquette portant au moins un numéro d'ordre, ou mieux, la nature de l'objet, le lieu d'origine très précis, et la date de la découverte. Ces indications sont répétées sur le fond de la « cuvette ». Refusez systématiquement les spécimens apportés sans indication d'origine, et contrôlez les étiquettes des collections privées : vous assurez ainsi la valeur scientifique des trouvailles, ce qui peut

rendre, un jour, service à un chercheur, et qui est certainement le seul moyen d'accomplir du bel ouvrage.

Évitez l'accumulation de nombreux exemplaires d'un même fossile ou d'une même roche qui entraînerait l'encombrement, la banalité et donc la dépréciation de la collection ; laissez plutôt les doubles aux enfants pour amorcer leurs collections ou pratiquer des échanges avec d'autres écoles ou collectionneurs. Les très beaux spécimens peuvent être mis particulièrement en valeur dans une vitrine spéciale, tandis que les autres trouvailles sont groupées dans des tiroirs ou des caisses.

L'EXPOSITION GÉOLOGIQUE. — Tous les éléments ainsi rassemblés peuvent servir à réaliser, sur la région, une exposition géologique essentiellement constituée d'une carte et d'une coupe, que la carte soit un simple agrandissement de la carte géologique ou une maquette en relief coloriée, et que la coupe soit donnée par un bloc diagramme ou sous la forme habituelle. Les fossiles caractéristiques ou les roches dominantes peuvent être reliés à leurs étages respectifs par un fil quelconque, ou être disposés sur la coupe. L'histoire du pays à travers les périodes géologiques peut être évoquée par une série de dessins datés, représentant les inondations et les émergences successives de cette portion de continent, les épisodes volcaniques et les phénomènes d'érosion, s'il y a lieu.

Il faut signaler également la répercussion de la constitution du sol sur le relief, le régime des eaux et la végétation et, partant, sur la culture, l'industrie et le peuplement.

Il y a là matière à quantité de travaux d'équipe, permettant une remarquable compréhension du milieu.

CH. MARTIN.

BIBLIOGRAPHIE PRATIQUE

GUIGNON, *Travaux pratiques de Sciences naturelles*, 1^{re} partie, Géologie (Nathan).

CHAVAN ET MONTOCCHIO, *Fossiles classiques*, 2 fascicules (Deyrolle).

Règles pratiques

POUR APPLIQUER LA MÉTHODE COUSINET

IV. — LE TRAVAIL ARTISTIQUE ET LE TRAVAIL MANUEL

A. — LE TRAVAIL ARTISTIQUE.

CE travail pose peu de problèmes pratiques. Il suffit de mettre à la disposition des enfants tout le matériel nécessaire : papier, couleurs, pinceaux, linoléum pour gravure, argile pour modelage. L'expérience montre qu'il y a avantage à se procurer des feuilles de papier à dessin de grand format, et à ne pas découper ces feuilles en deux ou quatre, par raison d'économie. La grandeur du papier est excitatrice pour l'activité dessinatrice, et les œuvres exécutées sont en général très supérieures à celles qui sont faites sur de petites feuilles.

En cette matière, plus qu'en toute autre, puisqu'il s'agit d'une activité de création pure, il faut respecter au maximum la liberté des enfants.

Le milieu est formé par une décoration naturelle : des fleurs dans des vases, selon les saisons, aux murs les œuvres elles-mêmes des enfants.

Les enfants dessinent ce qu'ils veulent, quand ils veulent, soit les fleurs de la classe, soit des objets qu'ils apportent, soit de libres créations imaginaires.

Naturellement, il ne faut pas s'attendre, dans ce domaine, à ce que soit maintenue la constitution des groupes. L'activité artistique est une activité individuelle. Ce n'est donc qu'exceptionnellement, quand il s'agit par exemple d'une décoration à grande échelle, que tout un groupe travaille à la même œuvre. Les travaux sont le plus souvent individuels, quelquefois exécutés par deux enfants en collaboration. Il arrive souvent que, même quand il s'agit de travaux individuels, le groupe s'intéresse aux œuvres d'un ou de plusieurs de ses membres, et critique l'œuvre exécutée ou en cours d'exécution.

Un assistant demande si l'éducateur doit s'abstenir de toute appréciation et de toute direction ou, au contraire, s'il peut intervenir, diriger et corriger.

— Dans les expériences faites, il n'y a eu d'autres appréciations que des louanges et des encouragements. Il n'y a jamais eu ni direction, ni correction. Les œuvres ont été nombreuses, souvent très belles, toujours précieuses au point de vue psychologique, en ce qu'elles ont permis aux enfants de s'exprimer, c'est-à-dire de se libérer. Quant à la question de savoir s'il convient que le maître dirige et enseigne, même discrètement, j'estime

qu'elle n'est résolue ni psychologiquement, ni pédagogiquement, et que même le problème n'a pas encore été exactement posé¹.

Un autre assistant demande si ces louanges et ces encouragements n'ont pas eu l'inconvénient de rendre les enfants vaniteux.

— L'expérience montre qu'il n'en a jamais été ainsi, que, au contraire, les enfants sont toujours restés très modestes, et qu'il a fallu souvent insister pour qu'ils exposent leurs œuvres. Un enfant dessine et peint beaucoup moins pour créer que pour se délivrer et s'exercer. L'action l'intéresse plus que la création. C'est pourquoi, bien que cette conclusion paraisse paradoxale, il peint et dessine beaucoup plus qu'il ne sculpte.

B. — LE JEU DRAMATIQUE.

Alors que le matériel était suffisant pour les activités artistiques pures, il faut ici ajouter l'outillage spirituel, c'est-à-dire une méthode.

Le jeu dramatique est en effet naturel aux enfants, il a son origine dans les jeux d'initiation et dans les déformations, chez les petits, de jeux traditionnels. Mais ces improvisations, à caractère dramatique, sont mobiles, se déforment et se reforment sans cesse, et dégènèrent souvent en pure agitation.

La constitution d'un matériel a déjà pour effet de consolider ces improvisations et de leur donner plus de valeur culturelle. C'est pourquoi il a été jugé bon de permettre aux enfants la constitution de ce premier matériel que sont des déguisements, l'entretien d'une boîte, d'une caisse où conserver, les oripeaux qui les permettent.

Mais il y a en outre avantage à leur faire connaître ce que c'est qu'un théâtre, une scène, des décors, qui, naturellement, seront entièrement édifiés par eux-mêmes, à leur gré, et selon ce que le local permettra. Et il faut enfin leur expliquer ce qu'est une action dramatique, qui a un commencement, une intrigue et un dénouement; comment on en écrit le texte, comment on répartit les rôles. C'est là la *méthode* du jeu dramatique, comme il y a une méthode du travail scientifique ou du travail géographique. C'est de cette manière que quelques œuvres ont pu être écrites, conservées et représentées devant des spectateurs, enfants et grandes personnes.

Il en a été de même quand les enfants, au lieu de jouer eux-mêmes leurs œuvres, les ont fait jouer par des marionnettes.

C. — LE TRAVAIL MANUEL.

Naturellement, il se pose ici d'abord des problèmes d'ordre matériel. Pour faire du travail manuel, il faut des matériaux, des outils, et un peu de place, si peu que ce soit.

a) Les matériaux, c'est du bois avant tout, plutôt que du carton ou même du contreplaqué, des planches de bois de 1 centimètre d'épaisseur. Le bois n'est pas dur comme le fer, ni décevant comme le carton. Il est à la fois résistant et obéissant. Il se laisse travailler, mais il demande un effort, et un effort ordonné.

1. Naturellement ne sont jamais entrés dans le cadre de mes expériences, ni l'enseignement des techniques du dessin à des adolescents, ni la formation, par des maîtres de l'art, de ceux qui sont exceptionnellement doués. Ce sont des problèmes qui débordent le plan du présent travail.

Mais le travail du bois n'est pas le seul travail manuel auquel garçons et filles puissent se livrer. Il y a la poterie (même sans tour), la vannerie (avec de l'osier, ou, mieux encore, avec de la moelle de rotin, souple, facile à travailler, et qui se conserve dans l'eau), la tapisserie (à l'aiguille, ou au point noué, ou canevassé), et tous les travaux à l'aiguille, en particulier le tricot et la broderie, et naturellement la couture (avec toutes ses variétés) et la coupe. Il faudrait ajouter le tissage, pour lequel, avant cette guerre, certaines maisons fabriquaient de petits métiers très commodes, dont il subsiste peut-être encore des modèles.

b) Les outils sont les outils ordinaires du menuisier (marteau, scie, tenailles, clous, rabot), du potier, du vannier, de la couturière. Le maître et les enfants apportent ce qu'ils possèdent, la coopérative scolaire fournit ce qui manque.

c) Le problème du local paraît, à qui n'a pas encore essayé, un problème presque insoluble. Plusieurs assistants ont en effet demandé comment peuvent s'accommoder, du bruit que font, presque nécessairement, des travailleurs manuels, les groupes qui sont occupés à un travail intellectuel. Un groupe peut-il étudier une plante à côté d'un autre groupe qui rabote et martèle ?

Disons d'abord, pour calmer les inquiétudes, qu'on n'a jamais eu à résoudre le problème. L'expérience a montré que le bruit matériel que fait un groupe ne gêne nullement le groupe voisin. On a même pu, dans plusieurs cas, installer des établis dans la salle de classe, sans qu'il y ait ni protestation, ni gêne dans le travail.

Cette inquiétude est en effet naturelle chez l'éducateur traditionnel qui vit avec la peur de la *distraktion*, et qui constate d'ailleurs que la distraction est la cause de la plupart des échecs de son enseignement. Et il est vrai que les enfants se laissent aisément distraire, au cours d'une leçon, par des bruits venus du dehors. Mais c'est d'abord que l'attention auditive est la plus difficile à maintenir. C'est ensuite que si les enfants ne sont pas très intéressés par la leçon, ou ne la comprennent pas très bien, les paroles du maître ne sont que des bruits, dont d'autres bruits peuvent facilement détourner. Mais quand les enfants agissent, et d'une activité choisie par eux, ils sont attentifs, et, plus même qu'attentifs, absorbés dans leur ouvrage, comme l'observation des tout petits le montre bien. Et par l'effet du travail communautaire, ses interactions, le groupe est absorbé dans son activité, dans sa vie, plus encore que l'individu. Il ignore le groupe voisin, il ne l'entend pas, il le perçoit à peine. L'espace, souvent minime dans les classes exigües, qui sépare un groupe d'un autre, est une cloison étanche. Le groupe est protégé de toutes les intrusions par sa seule existence, qui est toujours une vie d'activité et de labeur.

ROGER COUSINET.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

J. CHATEAU, *Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant* (Paris, collection des Études de psychologie et de philosophie, dirigée par P. Guillaume et I. Meyerson, Librairie philosophique J. Vrin, 1946).

L'auteur s'est proposé d'étudier la **matière** du jeu enfantin (l'étude de la **forme** étant reportée à un autre ouvrage), et de chercher quelles sont dans l'activité ludique la part du réel et la part de l'imaginaire. En ce qui concerne le réel, l'enfant n'en a d'abord aucune curiosité, et n'a pas la capacité de l'explorer. Il joue pour s'exercer, « pour se grandir », il s'explore lui-même ; comme toutes ses activités, le jeu est d'abord, ainsi que l'a montré Ch. Buchler, fonctionnel, entièrement subjectif et ne naît que de son comportement. Il suit donc que le réel n'est pas et ne peut pas être d'abord objet de connaissance, il est utilisé par et pour l'action. L'objet n'intéresse l'enfant que comme cause de son jeu, comme prétexte à son jeu. Le jeu « ne s'adresse qu'au sujet en action, au comportement. Il cherche une réussite, non une image... la jouissance d'un comportement considéré en lui-même dans son efficacité plus que dans son résultat. Le jeu est retour sur soi, subjectivité ». L'invention permet-elle à l'enfant, en « s'évadant dans l'imaginaire » de sortir de cette subjectivité ? Mais l'origine de l'invention est la même que celle de l'exploration du réel. Elle est d'abord et surtout motrice, elle naît de l'imitation, et ne sert qu'à varier l'imitation dans des limites d'ailleurs assez étroites. C'est avec l'illusion seulement que l'imagination d'abord apparaît, dans ce domaine de la fiction, ou du « comme si », où beaucoup de psychologues ont voulu voir l'essentiel du jeu. Mais, comme l'exploration du réel et comme l'invention, l'illusion est fille du comportement. Elle ne crée pas le jeu, elle est créée par le jeu, elle naît d'une activité orientée qui cherche par l'illusion, comme par les autres formes ludiques, à se satisfaire. C'est toutefois par l'illusion que commence à apparaître la pensée symbolique, qui, comme l'a montré Piaget, conduit à la pensée conceptuelle. Il est difficile de rendre pleinement justice à cet important ouvrage, puisqu'il n'est qu'une première partie, qu'une autre doit suivre, à laquelle l'auteur fait des allusions fréquentes. Les conclusions auxquelles il aboutit ici ne sont donc que fragmentaires, mais, tel qu'il est, ce livre pose un certain nombre de problèmes, en résout quelques-uns, et en particulier sur l'imitation dans l'activité ludique et sur la place primordiale qu'il y a lieu de faire à l'action, apporte des vues originales et riches.

AMÉLIE DUBOUQUET, *Inexpérience ou l'Enfant éducateur* (Lille, V. Michon, 1947).

Inexpérience, le titre est volontairement ambigu, et involontairement trop modeste. En fait, et par définition, toute **expérience** est précédée d'une **inexpérience**, mais cette précédence inévitable comporte, M^{me} A. Dubouquet doit bien le reconnaître, une période de réflexion, enrichie de quelques lectures, même si ces lectures ne servent qu'à « enrichir l'horizon » du lecteur. Mais ce que M^{me} A. Dubouquet a voulu faire dans ce livre, c'est, d'une part, montrer aux parents qu'il faut avoir le courage de tenter une expérience même si cette expérience est pour celui qui la fait la première, et, d'autre part, apporter un témoignage, sincère et minutieux, réconfortant parce que cette expérience de parents inexpérimentés a réussi, et qu'elle a réussi parce qu'elle était à la fois une expérience des parents et une expérience des enfants. L'enfant est éducateur, non seulement dans le sens où l'entend l'auteur dans un de ses derniers chapitres, mais aussi parce que, n'étant pas lui-même inexpérimenté, puisque toute sa vie, depuis que le monde lui est apparu, n'a été qu'une expérience, il peut apporter à l'inexpérience de ses parents une aide assez précieuse pour leur ôter toute crainte. Toutefois, dans le rapport de M^{me} Dubouquet, les enfants ont aidé, mais aidé quelqu'un qui a su profiter de cette aide. Je disais que l'auteur est trop modeste,

car son récit n'est pas seulement un témoignage, il est aussi un enseignement, et à bien des égards constitue un guide. Certes, elle a, honnêtement, laissé ses enfants « organiser leurs activités à leur guise », mais elle ne s'est pas défendu, quand elle l'a jugé nécessaire, d'avoir des « initiatives pédagogiques », et je renvoie le lecteur sur ce point, à ce qu'elle dit de l'organisation de la classe, des sanctions, des cadeaux (p. 65, et elle se montre ici particulièrement ingénieuse,) du centre d'intérêt que constitue une étude sur les tissus, etc. Mais, si grande que soit la part de son habileté personnelle, de son intuition, il y a là néanmoins des indications utilisables pour tous, des solutions proposées à des problèmes courants. En certains points, l'initiation à l'histoire, au calcul, l'utilisation des travaux manuels M^{me} Dubouquet se rencontre avec d'autres grands éducateurs. Ailleurs, dans le développement et les applications du dessin libre, par exemple, elle apporte des vues originales et fécondes. Signalons, entre autres, cette idée ingénieuse de renouveler l'intérêt de la promenade en conseillant aux enfants de figurer les trajets effectués sur le plan de la ville affiché au mur, et l'essai de caractérologie fondé sur l'examen des dessins des enfants, où il y a de précieuses indications psychologiques. J'ajoute que l'ouvrage est présenté avec goût, de façon attrayante, et que la manière qu'a M^{me} Dubouquet de peindre par petites touches successives et de laisser les lecteurs méditer chacune de ses trouvailles (dans les deux sens du mot), ne risque pas de rebuter les parents inexpérimentés, comme le ferait un gros traité de pédagogie.

R. C.

A. DESCCEUDRES, **Héros de la Paix**, La Chaux-de-Fonds (Imprimerie des Coopératives réunies, 1946).

M^{lle} Descœudres ajoute un nouveau livre à la série bien connue de ses héros. Elle conte leur histoire comme celle d'amis qu'elle aurait connus et dont elle veut transmettre les précieuses pensées, le vivant souvenir, qui lui tient au cœur par le commun désir de paix. Néanmoins, ce livre ne convient pas aux petits enfants directement, mais il peut servir aux éducateurs qui veulent leur raconter de belles histoires vraies ; tandis que les plus grands, à partir de quatorze ans, peuvent en tirer profit eux-mêmes. L'auteur nous présente saint François de Sales qui conseille « une dévotion si débonnaire que personne n'en soit importunée ». Elisée Reclus, communal et athée, parcourt le monde comme héros de la géographie, précurseur des méthodes actives, pour lui « la science doit être chose vivante... l'enfant, se servant de tous ses sens à la fois, apprend peu à peu à connaître tout ce qui l'entoure... l'art du professeur est de tenir toujours l'esprit en éveil ». S. Orelli exerce son amour de « faire le bien sans faire la charité », en établissant des restaurants sans alcool. Miss Szold anime la jeunesse juive, elle donne à de pauvres réfugiés l'énergie, l'esprit d'entreprise qui fonde les cités.

P. L.

P. PLOTKE, **La paix des nerfs** (Collection « Action et Pensée », Genève, Édition du Mont-Blanc, 2^e édition, 1945).

C'est la seconde édition d'un livre, écrit il y a quatre ans, dans lequel l'auteur expose « le bilan de dix ans d'études et de pratique de la **Psychologie individuelle**, d'Alfred Adler ». C'est, sous une forme familière et commode, un exposé des idées essentielles d'Adler, c'est-à-dire surtout du complexe d'infériorité et des diverses compensations auxquelles se complexe donne lieu. L'auteur analyse avec ingéniosité quelques cas significatifs, et conclut en insistant sur le rôle de l'**encouragement** dans l'éducation, qui doit préparer l'individu à lutter contre son sentiment d'infériorité, non par une compensation maladroite ou antisociale, mais au contraire par un effort vers la coopération avec autrui.

R. C.

LIVRES RECUS

- A. H. T. GLOVER, **New Teaching for a new Age** (Edinburgh, Th. Nelson, 1946).
- P. PLOTTKE, **La paix des Nerfs** (Collection « Action et Pensée », Genève, Éditions du Mont-Blanc, 1945).
- J. NESMY, **L'Alphabet de la Forêt** (Paris, Bourrellet, 1947).
- J. PIAGET, **La Psychologie de l'Intelligence** (Paris, collection « Armand Colin », A. Colin, 1947).
- A. COURTHIAL, **Introduction à l'Étude de l'Orientation professionnelle** (Coll. des « Réalités du Travail social », Bloud e. Gay, 1946).
- E. E. BOESCH, **L'Organisation d'un Service de Psychologie scolaire** (Thèse de l'Université de Genève, St. Gall, H. Tschudy et C¹e, 1946).
- F. CUSIN, **Introduzione allo studio della storia** (Coll. « Problemi d'oggi », Padoue, Ed. Cedam, 1946).
- S. COTTE, G. ROUX et M. A. AUREILLE, **Utilisation du dessin comme test psychologique chez les enfants anormaux** (Marseille, Comité de l'Enfance déficiente, 1, rue Molière, 1947).
- L. CORNIL, **Études de neuro-psycho-pathologie infantile** (Marseille, Comité de l'Enfance déficiente, 1946).
- E. BUSSMANN, **Le transfert dans l'intelligence pratique chez l'enfant** (Coll. « des Actualités pédagogiques et psychologiques », Genève et Paris, Delachaux et Niestlé, 1946).
- E. PLANCHARD, **L'investigation pédagogique** (Tarnines, Duculot-Roulin, 1945).
- R. SUAUDEAU, **Les méthodes nouvelles de l'éducation physique** (Coll. « Que sais-je », Presses Universitaires, 1947).
- A. GOMMES, **A travers les Écoles d'Amérique** (Coll. « L'École et l'Enfant de notre temps », Presses d'Ile-de-France 1946).
- H. M. MADELEY, **History in the Making** (vol. I, The Friends of Man, vol. II, the Finds of Man, Londres, I. Pitman s. d., 1947).
- J. CHAZAL, **Les enfants devant leurs juges** (Paris, Éd. familiales de France, 1946).
- R. GAL, **L'Orientation scolaire** (Nouvelle Encyclopédie pédagogique, Paris, Presses Universitaires, 1946).
- E. MOUNIER, **Traité du caractère** (Coll. « la Condition humaine », Paris, Éd. du Seuil, 1946).
- P. MONTEP, **La vie quotidienne en Égypte au temps des Ramsès** (Coll. « La Vie quotidienne », Paris, Hachette, 1947).
- R. BURNAND, **La Vie quotidienne en France de 1870 à 1900** (Coll. « La Vie quotidienne », Paris, Hachette, 1947).
- P. BERNEGE, **Guide d'enseignement ménager** (Paris, la Maison rustique, 1947).
- E. SONTAG, **N. F. S. Grundtvig, Erzieher seines Volkes** (Thèse de l'Université de Genève, Berne, Éd. A. Francke, 1946).
- N. SUARES, **L'Adaptation scolaire par les tests** (Paris, Les Lettres Françaises, s. d. 1945).
- R. HUBERT, **Traité de Pédagogie générale** (Coll. « Logos », Paris, Presses Universitaires, 1946).
- J. DEWEY, **Expérience et Éducation** (trad. M. A. Carroi, Paris, Baurellet, 1947).
- J. PIAGET, **Les Notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant** (Bibli. de Philosophie contemporaine, Paris, Presses Universitaires, 1946).

INFORMATIONS

Un cours pour maîtres d'arriérés aura lieu au Herzberg (Argovie, Suisse) du 29 juillet au 8 août, sous la direction d'Alice Descœudres. S'adr. : M^{lle} Descœudres, Villette-Conches, Genève.

Une exposition internationale de dessins d'enfants est organisée au Musée du Luxembourg, jusqu'au 12 juillet. Nous engageons vivement nos membres à la visiter.

VIE DU MOUVEMENT

STAGE DE PERFECTIONNEMENT PÉDAGOGIQUE DE L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

Nous rappelons à nos membres que nous organisons, du 1^{er} au 8 septembre, au Centre d'Éducation Populaire de 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.

Cercle de Lille.

Nous sommes heureux d'annoncer à nos membres la constitution d'un groupe à Lille, organisé par M^{mes} G. Dreyfus-Sée et Th. Prévost-Debatte. Ce groupe a rencontré de la part de M. le Recteur de l'Université de Lille, qui a tenu à prendre part à chacune des réunions, les encouragements les plus précieux et un constant et bienveillant appui, pour lequel nous lui exprimons notre vive gratitude. Le groupe est composé d'éducateurs appartenant à l'enseignement supérieur et aux enseignements du premier et du second degré, qui se réunissent pour mettre en commun leurs expériences d'éducation nouvelle (dans le domaine scolaire ou le milieu familial). Ils invitent à l'occasion d'autres éducateurs, français ou étrangers, à venir exposer leurs idées, et travaillent en liaison amicale avec les autres mouvements s'intéressant à l'éducation nouvelle. Nous tiendrons nos membres au courant de l'activité du groupe, et des problèmes étudiés dans les prochaines réunions.

ADHÉSIONS POUR L'ANNÉE SCOLAIRE 1947-1948

L'accroissement de notre mouvement lui impose de nouveaux devoirs et nous permet d'offrir à nos membres une aide qui devient de plus en plus efficace par la documentation que nous sommes à même de lui fournir, par nos groupes de travail plus nombreux, les cercles, que nous fondons en province, par nos expositions et nos éditions.

D'autre part, nous nous proposons de continuer à améliorer notre revue en la rendant plus abondante et en lui donnant un caractère encore plus pratique.

Pour réaliser cette amélioration, nous avons été amenés à porter le montant de l'adhésion à partir du 1^{er} octobre prochain à :

400 francs pour les membres bienfaiteurs ;
300 francs pour les membres adhérents ;
250 francs pour les abonnements groupés.

Par abonnements groupés, nous entendons l'envoi à la même adresse de cinq adhésions au minimum.

Nos membres faciliteraient la tâche de nos secrétaires en nous adressant le montant de leur adhésion le plus tôt possible. Nous les en remercions d'avance cordialement.

L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE.

Nous recevons toutes annonces publicitaires, pour le numéro d'octobre, jusqu'au 10 septembre. S'adresser à l'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE, 18 bis, avenue de la Motte-Picquet, Paris (VII^e). Téléphone : Invalides 64-59 et 65-39.

AUX ÉDITIONS DU SEUIL

Collections " Esprit "

Henri Chatreix

AU DELA DU LAÏCISME

Force et faiblesses de l'école laïque

« S'il était au pouvoir des idées de remettre de l'ordre là où les passions ont tout gâté, une étude aussi lucide et aussi honnête serait une contribution décisive à l'établissement de la paix scolaire et à la réconciliation des français ». P. H. SIMON.

1 volume : **80 fr.**

" Claire Fontaine "

Coll. de chansons nouvelles

Francine Cockenpot

JOIES

FLEURS D'OR

VENTS DU NORD

FLEURS DE MOUSSE

Joseph Folliet

COURAGE

Chaque recueil illustré : **45 fr.**

Hors collection :

CONNAIS-TU LES ÉTOILES ?

Pour s'initier à l'astronomie...

Pochette au format 11 x 7,5 contenant 22 fiches sur bristo avec 33 cartes des constellations en 2 couleurs et une carte générale du ciel sous couverture imprimée en 3 couleurs.

La pochette : **50 fr.**

AUX ÉDITIONS DU SEUIL

27, rue Jacob, Paris-VI^e