



l'école nouvelle *française*

- LA RÉDACTION.... A nos lecteurs.
LA RÉDACTION.... En vacances.
LA RÉDACTION.... Nos conférences.
A. JACQUES En regardant des dessins
d'enfants.
P. DE LALLEMAND. Un début d'activité littéraire.
H. THIÉBAULT Une expérience de colonie de
vacances sans équipes.
F. JASSON Regards sur l'année qui
s'achève à « La Source ».

●
EDUCATION FAMILIALE

- R. COUSINET..... Range tes affaires.

●
INFORMATIONS — VIE DU MOUVEMENT

RÉABONNEMENTS

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

TABLE DES MATIÈRES (4^e ANNÉE)

JUIN - JUILLET 1949 - N^{os} 9-10

Q U A T R I È M E A N N É E

l'école nouvelle *française*

Mouvement agréé par le Groupe Français d'Education Nouvelle.

Président d'honneur : ADOLPHE FERRIÈRE

Comité Directeur :

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

Secrétaires de rédaction :

ROGER COUSINET et FI-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

Ecole Nouvelle Française, 1, rue Garancière.

Tél. ODE. 54-99 - C. C. P. Paris 5255-74

Pour 1949-50 :

Membres bienfaiteurs : 500 fr. par an

— adhérents : 400 fr. —

Etranger : 500 fr.

SUISSE

Camil Joz-ROLAND, 1, rue Ami-Lullin, Genève

pour E.N.F. c. c. p. n° 1-9181

Membres : 8 fr. suisses

BELGIQUE

M^{me} Alice CLARET, 21, avenue Fœstraat, Uccle-Bruxelles

pour E.N.F. c. c. p. n° 609-35

Membres : 100 fr. belges

Toute demande de changement d'adresse doit être accompagnée de la somme de 15 fr. en timbres-poste et de la bande d'abonnement, et toute lettre demandant réponse, d'un timbre.

PERMANENCE :

JEUDI, DE 9 A 12 H. ET DE 14 H. A 18 H.

LUNDI, DE 14 H. A 17 H.

1, rue Garancière — Paris (VI^e)

ODEon 54-99

A nos Lecteurs

Nous avons fait de notre mieux cette année, par les articles de la revue, pour vous apporter, autant qu'il était en nous, de quoi satisfaire votre besoin d'information, et guider et soutenir l'effort aussi bien des parents que des éducateurs. A nos membres de la région parisienne, nous avons présenté deux séries de conférences dont le compte rendu a paru dans nos colonnes d'une façon assez détaillée pour que tous nos lecteurs en puissent profiter. D'autre part, comme nous l'avons annoncé déjà, et comme nous le rappelons dans le présent numéro, nous tiendrons au mois de septembre notre troisième stage de perfectionnement pédagogique. Enfin, nous organisons du 23 au 26 juin (1, rue Garancière), une exposition commentée de travaux d'enfants provenant en partie de « La Source » et de nos fiches de découvertes. Nous pensons ainsi nous être honnêtement acquittés de notre tâche et avoir tenu nos promesses. Mais l'abondance des matières nous presse et nous demande un plus grand effort. L'activité pédagogique s'accroît chaque jour dans le monde entier, les travaux des psychologues de l'enfance et des pédagogues se multiplient, de nombreuses expériences sont faites, les relations intellectuelles reprennent avec des pays desquels nous étions coupés depuis dix ans, comme les Etats-Unis et les Etats de l'Amérique du Sud, nous recevons un nombre de plus en plus grand de livres, et de revues échangées avec la nôtre. Nous voudrions donner plus de place aux informations, vous tenir au courant de tous ces mouvements qui intéressent à la fois l'éducation familiale, par l'application de ces principes de l'éducation nouvelle qui sont toujours nos principes directeurs, et l'éducation scolaire, par les réformes qu'entreprend dans tous les pays l'école publique.

POUR NOUS AIDER

Votre désir est certainement de voir notre mouvement grandir. Vous pouvez nous aider d'une manière très efficace en faisant connaître autour de vous notre revue et nos activités et en nous trouvant de nouveaux abonnés.

N'hésitez pas à nous envoyer des adresses d'amis et d'éducateurs susceptibles de s'intéresser à notre mouvement, auxquels nous enverrons des numéros spécimens.

A tout cela, nos sept numéros annuels, même avec des numéros doubles, ne peuvent suffire. En outre, beaucoup d'entre vous, et nous désirons leur donner satisfaction, nous ont dit souvent leur regret qu'il s'écoule ainsi quelquefois un trop long intervalle entre la publication de deux numéros. Pour tous ces motifs, nous allons essayer de publier cette année dix numéros, soit un numéro mensuel pendant l'année scolaire, d'Octobre à Juillet. Nous pourrons ainsi vous apporter une documentation plus importante. Cela ne sera possible que par un surcroît de travail de notre part, que nous fournirons volontiers, et par une légère augmentation, que nous vous prions d'accepter, du prix de votre adhésion qui serait porté de 350 francs à 400 francs par an. Si vous y consentez, et si, comme nous l'espérons, nous conservons tous ceux qui sont restés fidèlement attachés à notre mouvement depuis quatre années, nous pourrons faire l'amélioration souhaitée et, à nos yeux, indispensable.

LA RÉDACTION.

EN VACANCES

Quand ce numéro paraîtra, les vacances seront proches. Il faut que les parents commencent à y penser, c'est leur tour, comme deux mois plus tard les maîtres commenceront à penser à la rentrée scolaire. Le mois de juillet, c'est la rentrée pour les parents.

Qu'ils n'oublient pas d'abord que les vacances sont les vacances, et que le mot ne doit pas être un vain mot. Pour tous les enfants, l'année, chargée de programmes, de leçons et de récitations, a été longue et lourde; elle a été plus lourde encore pour ceux qui, par moments, à cause de la guerre et de ses suites, n'ont pas eu la force de la porter. Pendant dix mois ils ont été tendus, il faut qu'ils se détendent, se reposent, flânent, s'amuse, et redeviennent, même s'ils ne sont plus de petits enfants, de bons animaux, se portant bien, mangeant bien et dormant beaucoup, heureux de vivre, hilares, ne pensant plus aux travaux de l'école, n'ayant d'autre souci que du moment présent, et de ce que, à leur âge, il contient d'éternité. Pas de devoirs de vacances. Les vacances sont les vacances, pas un devoir, un droit. Un droit et un plaisir.

Mais elles sont longues. Au marché officiel, elles valent déjà deux mois et demi, au marché parallèle, malgré les décrets et les règlements, elles en valent souvent trois. Le jeu ne suffit pas toujours à les emplir. Elles sont en outre une découverte, soit parce qu'on va dans un pays nouveau, soit parce qu'on retourne au séjour habituel, mais avec un âge nouveau, un an de plus, un autre esprit et d'autres curiosités. Les vacances ne sont pas seulement le temps du jeu, elles sont aussi celui des excursions, des explorations. Elles ne le sont pas théoriquement, elles le sont en fait; l'excursion correspond à un besoin, à un intérêt spontané des enfants. On va en vacances pour jouer, mais aussi pour se promener, pour voir, pour découvrir, pour raconter ses découvertes

aux camarades, le premier jour de la rentrée scolaire. C'est ici que commence le rôle des parents. Non certes qu'ils aient à tracer à leurs enfants un *programme* d'excursions. Ne bannissons pas le programme d'octobre à juillet, pour le rétablir de juillet à octobre. Mais il faut qu'ils connaissent cette campagne, ces vallons, ces collines, ce lac, ce port où ils vont s'installer, qu'ils les connaissent non pas seulement comme un asile de repos, mais aussi comme un ensemble de « choses à voir » et de choses susceptibles d'intéresser les enfants. Qu'ils sachent leur indiquer, si les enfants le demandent, ce qui vaut la peine d'être vu, qu'ils y dirigent avec eux des promenades communes, étant entendu que les enfants regarderont ce qu'ils voudront, et enregistreront ce qui leur paraîtra valoir la peine d'être enregistré.

On sait que c'est dans cet esprit que nous avons rédigé notre petit guide « En Vacances » et nos Fiches de Découvertes de vacances. Nous conseillons donc de s'y reporter, aux parents qui seraient embarrassés, non pas pour guider, le mot étant fâcheux pour nous, mais en quelque sorte pour *orienter* leurs enfants et satisfaire ce besoin d'exploration, qui, encore une fois, est un de leurs besoins profonds et qu'il est indispensable de ne pas négliger. On sait aussi les précautions qu'il convient de prendre avec nos fiches pour ne pas les détourner de leur véritable objet, et nous renvoyons les parents sur ce point aux précisions que nous avons données dans des numéros antérieurs (1). Nos fiches ne sont pas des devoirs de vacances, elles sont des règles de jeux.

LA RÉDACTION.

(1) *L'Ecole Nouvelle Française*, mars-avril, pp. 105-108, et mai, pp. 140-142.

COLLECTION ECOLE NOUVELLE FRANÇAISE

Anne Jacques et Renée Chédeville

EN VACANCES

PETIT GUIDE DES VACANCES ACTIVES

25 fr.

FICHES DE DÉCOUVERTE
SÉRIE "VACANCES"

La mer - La forêt - Le village - La ferme

L'ensemble : 80 fr.

NOS CONFERENCES

Notre seconde série de conférences n'a pas eu moins de succès que la première, et nous sommes heureux de voir un auditoire toujours plus fidèle se presser dans la salle de la Société de Géographie.

Une Ecole nouvelle. — La première conférence a été faite par M^{me} Niox-Chateau, directrice de « La Nouvelle Ecole » de Boulogne-sur-Seine, et membre du Comité Directeur de l'Ecole Nouvelle Française. Sur l'estrade avaient pris place à ses côtés M. Cousinet et M. J. Roger, que nous avons été heureux de saluer à son retour de Trogen, et qui a promis de nous en dire l'automne prochain ses impressions.

M^{me} Niox a d'abord retracé l'histoire de l'école, ouverte en octobre 1947, dans un immeuble en mauvais état appartenant à la municipalité de Boulogne, et restauré grâce à la libéralité du Secours quaker, et au travail de dix jeunes Américains qui donnèrent un mois de leurs vacances, et de jeunes instructeurs des C.E.M.E.A. L'école ouvrit avec deux classes comprenant cinquante enfants de 3 à 6 ans. Une troisième classe fut ouverte en octobre 1948, ainsi qu'une quatrième pour enfants de 2 ans et demi à 4 ans, appelée classe de *Terre et Eau*, parce qu'ils pouvaient manipuler eau et sable en toute liberté (1). L'Ecole est une école publique, annexée à deux écoles publiques de Boulogne.

Le principal souci des organisatrices de « La Nouvelle Ecole » a été d'en faire une véritable *communauté éducative*, et nous sommes reconnaissants à M^{me} Niox-Chateau d'avoir, dans sa belle conférence, particulièrement insisté sur ce point, et sur la portée de cette précieuse expérience. Dès le début de la première année, a eu lieu une réunion des parents auxquels ont été expliqués le but et l'organisation de l'école. A la suite de cette première entrevue, il a été décidé que des réunions auraient lieu tous les mois, et que la directrice et les professeurs répondraient aux questions qui leur seraient posées. Ces réunions sont régulièrement tenues et donnent souvent lieu à des débats très animés. En outre, les parents ont été invités à venir passer, quand ils le voudraient, une matinée dans une classe, et les frères et sœurs des écoliers à se réunir à l'école le jeudi après-midi. Et naturellement il y a eu de fréquents contacts personnels entre les parents et les institutrices, et des entretiens particuliers concernant tel ou tel enfant.

(1) Cf. *L'Ecole Nouvelle Française*, nov. 1946, p. 46.

Enfin, en octobre 1948 a été ouvert, dans une salle de l'école aménagée à cet effet, un *Cercle de Parents*. Ils trouvent dans cette salle une bibliothèque, comprenant en particulier des exemplaires des livres que les enfants aiment à lire, et du matériel pour le travail manuel. Les réunions du Cercle ont comporté des entretiens sur la cuisine, la couture, etc...

On voit le prix d'une telle expérience, combien elle permet aux parents de sentir qu'ils sont chez eux à l'école au même titre que les éducateurs professionnels, et de créer ainsi, comme je le disais, autour des enfants et avec eux, une véritable communauté éducative.

Le 13 mai, M. Rossello, professeur à l'Institut J.-J.-Rousseau et directeur-adjoint du Bureau International d'Éducation, a étudié devant son auditoire la place et le rôle du *Maître à l'école active*. Son bel exposé était d'autant plus opportun que ce problème est trop souvent négligé par l'éducation nouvelle. On a naturellement mis l'accent sur l'élève qui devenait le principal artisan de son éducation, ainsi que sur les méthodes qui lui permettaient de le faire, et on a surtout envisagé le rôle du maître sous son aspect négatif. On a cherché et montré ce qu'il ne devait pas être plus que ce qu'il devait être. Mais comme on ne peut se passer de lui, il faut bien savoir ce qu'il doit être. M. Rossello a insisté à ce point de vue sur ce qu'il a appelé si justement la *crise de croissance* de l'école. L'école, réservée autrefois à une minorité, ne visait qu'à former des spécialistes, et il était donc naturel qu'elle fût éloignée, protégée de la vie par une véritable barrière. Aujourd'hui, la clientèle de l'école s'est à la fois transformée et considérablement accrue en nombre, avec des enfants qui viennent beaucoup moins pour recevoir ces connaissances que le maître avait autrefois pour tâche de leur transmettre, que pour faire de multiples expériences, sous la direction d'un maître en qui ils voient un être supérieur et qu'ils désirent imiter. Or une imitation n'est possible que s'il y a analogie d'activités. Un élève qui apprend ne peut imiter un maître qui enseigne, mais un enfant qui fait des expériences peut imiter et désirer imiter, et s'instruire en imitant, un adulte qui fait aussi des expériences. A l'école active, il faut un maître actif. C'est à cette condition seulement que, sur le plan de l'éducation nouvelle, il pourra vraiment être un éducateur. Et à cela ne pourraient suffire des procédés de fortune comme celui de l'année sabbatique par exemple. C'est à l'école même que le maître doit être un homme d'action, agir avec les enfants, chercher et expérimenter avec eux.

Notre dernière réunion, le 19 mai, a été consacrée à la présentation de deux films psychologiques obligeamment prêtés par l'Ambassade des Etats-Unis et commentés par M. R. Cousinet. Le premier de ces films : *La vie avec un enfant (Life with a Baby)* a été monté par le célèbre psychologue américain A. Gesell qui, depuis plus de vingt années, a mis au point un appareil et des procédés permettant d'enregistrer le comportement moteur des tout-petits enfants sans qu'ils soient gênés par l'appareil qui est dissimulé et presque silencieux. Il a monté ainsi plus d'un millier de films permettant de suivre d'une

façon exacte le développement de l'enfant depuis le premier jour de la naissance jusqu'à 3, 4 et 5 ans, les premiers mouvements du corps quand le bébé est encore dans la position couchée, la manière dont il agite les jambes, soulève le torse, tourne la tête, tourne en cercle, avance à la façon d'un nageur, ses premiers efforts pour attraper les objets placés à sa portée (et la manière tâtonnante dont ces efforts sont dirigés), puis les mouvements de la main pour arriver à saisir un cube et un bonbon, une main qui se promène sur la table et rencontre l'objet comme par hasard, puis posée à plat, se referme sur l'objet et l'élève, mais en le tenant d'une façon précaire, puis peu à peu d'une façon de plus en plus sûre par l'étreinte des seuls doigts sans l'intermédiaire de la paume, et enfin seulement du pouce et de l'index ou des trois premiers doigts.

Ce film était suivi d'un autre en couleur, *Votre enfant est un génie* (*Your Child is a Genius*) montrant des enfants occupés à peindre, soit librement, soit d'après nature. Le film avait pour objet de faire voir à quel point le dessin (et plus encore la peinture que le dessin, à cause de l'importance de la couleur) permet aux enfants de s'exprimer, et aussi de se libérer, depuis les premiers griffonnages jusqu'aux dessins de mémoire et d'imagination, ainsi qu'à l'art décoratif et même à ce qu'on appelle aujourd'hui l'art abstrait. On voit combien dans ce cas il est nécessaire de laisser les enfants peindre en toute liberté, et combien il est dangereux de les contraindre en quelque manière que ce soit, puisque le besoin de s'exprimer et de se libérer, ainsi comprimé, risquerait de trouver une autre issue, fâcheuse. Cette liberté n'est pas moins nécessaire dans le dessin d'après nature. Des interprétations très différentes d'un même paysage ou d'un même modèle vivant montrent que l'enfant représente par le crayon ou le pinceau la vision toute personnelle qu'il a de l'objet réel, en un mot que, comme tout artiste, il peint de son mieux ce qu'il voit. Ce qui est souvent ce qu'il tient à voir, ou ce qu'il veut voir, ou ce qu'il a besoin de voir, mais cela aussi est respectable.

Dans sa présentation, M. Cousinet a fait valoir l'aide que le cinématographe peut apporter au psychologue à qui il rend possible une observation plus exacte, mieux nuancée, et surtout l'examen renouvelé, étudié de plus près, de tout comportement. Ce n'est pas à dire que la machine observe mieux que l'homme, mais que l'homme observe mieux quand il est aidé par la machine.

LA RÉDACTION.

En regardant des dessins d'enfants

Celui qui parcourait au Musée Pédagogique l'exposition de dessins d'enfants polonais qui y eut lieu dernièrement devait, sous peine d'avoir une vue bien pessimiste des événements, suivre les flèches indiquant le sens de la visite : la lutte, la destruction, la reconstruction, l'après-guerre.

En effet, les enfants polonais nous y montraient, par leurs œuvres spontanées, la peine, puis l'effort de reconstruction de leur pays.

Peine effroyable, personne n'en doutait. Mais on ne peut manquer d'être touché par la force d'expression qu'atteint un enfant dans sa naïveté, et la pitié se ravive. Voici des bombes, des ruines, des flammes. Ces dessins sont une succession de cris d'horreur, rouges, noirs, montrant l'effolement des foules, et la lutte. Ici un enfant ne nous peint qu'un brasier, comme vu de trop près, avec rien que des flammes qui ont tout envahi. Cet autre a beaucoup vu pleurer : il nous dépeint, à l'encre noire, le cimetière de Varsovie, hallucinant cimetière où les corps s'amoncellent. Les gens agenouillés se lamentent autour des tombes. C'est vivant comme une foire, comme la fête du désespoir.

A chaque instant on est doublement choqué, du malheur et que ce soit un enfant qui ait vu, qui ait dit cela.

Le résultat de la lutte, c'est, panneau numéro deux, la destruction. Neuf dessins d'enfants s'alignent, aussi semblables les uns aux autres qu'un palais en ruines l'est à un autre palais en ruines. Et parce que ces hautes maisons ne furent pas tant pulvérisées que brûlées, au cours de trente jours d'incendie, ce qu'il en reste n'est qu'une monumentale façade rouge et noire percée à jour. L'aquarelle et l'encre rendent bien cela.

Elles rendent aussi ce qui frappe dans les villes totalement détruites, le silence. Ce silence spécial qui succède au cri, ou au bruit de la bataille. Cette stupeur.

Ici de dessin en dessin, comme là-bas de rues en rues, pas une âme. Ou plutôt une seule âme collective, celle d'un malheur et d'un héroïsme sans précédent. Que des enfants aient senti cela, c'est très beau.

C'est si beau qu'à peine a-t-on envie de continuer la visite, comme si l'on avait atteint quelque sommet qu'il faille redescendre.

Mais les petits Polonais veulent vivre, heureusement, et ils nous le font bien voir. Voici ce que j'ignorais : des rues grouillantes de

monde, femmes, enfants qui portent des pierres, charrettes qu'on charge et décharge, et murs neufs qui grandissent à la place des ruines. L'immense pont sur la Vistule qui remplacera la passerelle de bois. Tout le travail d'un pays qui cherche à renaître, et renaît.

Reconstruction, dit le panneau.

Ensuite la vie recommence, comme partout ailleurs. Mais là encore, à part quelques dessins rappelant la légendaire Pologne heureuse, sapins, neige, isbas et Saint Nicolas avec des jouets tout bariolés de couleurs vives (œuvres d'enfants paysans ou peut-être d'enfants imaginatifs influencés par des images), à part ces fraîches pages issues du folklore, la vie polonaise semble être terriblement marquée par la civilisation industrielle : ce ne sont que puits de mines, wagonnets et cités. La vie qui a repris, pour normale qu'elle soit, n'est pas bien gaie.

Plus loin aussi, naturellement, parce que les enfants sont des enfants, il y a aussi des fruits savoureux, des bêtes naïves et surtout des portraits. Ceux-ci sont sincères, cruels, échappant au banal classement. Ils attirent et retiennent longtemps le visiteur, au point qu'une fois de plus on se demande si d'âge en âge, de pays en pays, ce n'est pas le regard de l'homme qui pose le plus de problème à l'artiste et à l'artiste-enfant et laisse le mieux passer son message.

Sortie, annonce une dernière pancarte.

Mais je n'avais pas encore envie de sortir, et d'oublier si vite dans les rues de Paris les leçons de cette exposition. J'en repris pas à pas le circuit.

Cette fois, c'était moins l'événement qui m'intéressait, que l'enfant qui l'avait vécu. Le seul renseignement qu'on nous ait donné sur lui, c'est son âge, allant de six à douze ans environ. Mais je voudrais savoir jusqu'à quel point ces dessins ont été spontanés ou suggérés par le maître, s'ils ont été faits longtemps ou immédiatement après la catastrophe et surtout, naturellement, s'ils ont pu soulager de son émotion l'enfant ainsi terrifié.

A mon inquiétude, à mon exigence de données complémentaires, je mesurais le chemin fait en quelques années dans ce domaine et je trouvais un exemple de ce que la pédagogie moderne demande maintenant au dessin d'enfant :

Depuis longtemps, nous avons renoncé à en juger seulement l'adresse et la forme, cherchant moins ce qu'il représente que ce qu'il exprime. Puis, pensant qu'une œuvre enfantine raconte avant tout son auteur, nous avons voulu savoir non seulement ce qu'elle exprime, mais qui. Nous lui avons donné une valeur d'aveu.

En conséquence, nous intervenons de moins en moins dans son élaboration puisque notre intérêt psychologique, et même artistique, repose sur son authenticité, et, nous attachant moins à l'œuvre-conséquence qu'à la cause qui la détermine, nous nous détachons de la valeur sociale d'un langage, ou plutôt nous lui accordons une autre valeur, primordiale, qui est individuelle.

C'est le cri qui guide le diagnostic. Ainsi par son dessin, de plus en plus sûrement, nous apprenons à pénétrer dans l'âme enfantine.

Serons-nous donc amenés à visiter de telles expositions comme une série de cas cliniques? Le jugement que nous leur portions s'en trouverait bien troublé.

Mais où la pédagogie a récemment encore évolué, c'est quand elle apprend à se servir de l'expression libre non seulement comme diagnostic pour connaître l'enfant, mais comme moyen thérapeutique pour le guérir. L'aveu soulage, dit-elle, il libère. Après cela seulement, l'enfant pourra se réadapter.

Appliquant ces idées aux dessins que j'avais sous les yeux, et à un cas si évident de traumatisme, je pensais d'abord que nous savons bien mieux qu'autrefois combien une émotion violente atteint l'enfant profondément, et que les petits rescapés des catastrophes, sauvés en apparence, sont peut-être blessés mentalement et pour longtemps.

Lutte, destruction, reconstruction, vie normale. C'est vite dit. Mais le cœur d'un enfant ne suit pas si facilement les mêmes étapes que les murs d'une maison.

Que ces images soient belles, admirables même, ce n'est pas mon intérêt d'éducateur. Qu'elles soient touchantes, instructives par l'intime correspondance avec ce qu'elles révèlent, c'est déjà mieux. Mais ce que je veux savoir, c'est si l'expression que cet enfant a donnée de sa peine — spontanément ou avec notre aide — a pu l'aider à s'en libérer. Si cet incendie, ce cimetière, par exemple, ont pu jouer le rôle de décharge? N'ont-ils pas, au contraire, arrêté le développement de l'enfant au jour de cette expression? (Avec quelle prudence nous devons dire : dessine ta peine, ta peur!) En somme, est-ce le même enfant qui a pu exprimer : destruction, reconstruction, et revivre heureux?

Questions insolubles, naturellement. Elles montrent pourtant le cheminement en profondeur de la pédagogie moderne, de plus en plus liée à la psychologie, celle-ci éclairant d'un jour nouveau les méthodes actives, vues comme méthodes d'expression.

D'abord elle souligne la valeur individuelle de l'expression libre, artistique par surcroît, non activité secondaire de détente, mais d'essentielle libération.

Elle semble placer l'expression au départ de l'action, en faire la condition et non, comme on l'a cru, l'aboutissement, puisque l'enfant peut rester bloqué, donc passif, tant qu'un aveu ne l'aura pas remis en état d'activité, ou en possibilité de vouloir être actif.

Enfin elle nous permet de considérer les méthodes de libre expression : texte, dessin, geste, chansons, etc., employées avec l'enfant sous leur forme journalière et continue, comme préventives des névroses et des refoulements, justement parce qu'elles maintiennent constamment ouvertes ces portes de sortie hors de soi que les médecins modernes, après que tant d'éducateurs l'aient pressenti, nous apprennent scientifiquement à considérer comme facteurs d'équilibre.

Anne JACQUES.

Ce numéro était déjà composé quand nous avons eu connaissance de l'exposition qui a été organisée au Musée Pédagogique du 20 avril au 14 mai par M^{me} le D^r Minkowska sous le titre : « *De Van Gogh et Seurat aux dessins d'enfants* ». Nous ne pouvons malheureusement que signaler l'intérêt de cette exposition, ainsi que du catalogue illustré rédigé par M^{me} Minkowska. On sait qu'elle est la meilleure spécialiste du test de Rorschach, et qu'elle possède une intuition de l'âme enfantine qui lui permet d'interpréter avec une étonnante pénétration les dessins de l'enfant, et surtout les successions de dessins d'un même enfant (libres ou exprimant un thème donné), seules révélatrices. L'examen de ces dessins associé aux résultats du Rorschach sert à M^{me} Minkowska à étudier, surtout chez les deux types opposés du schizophrène et de l'épileptoïde, mais aussi chez les enfants normaux, ce qu'elle appelle les *formes* du dessin, l'expression graphique par le mouvement, des tendances profondes de l'individu.

Un début d'activité littéraire

Cette expérience a été vécue dans une classe d'enfants, qui, au début de l'année, étaient entièrement étrangères aux méthodes actives, et, pour diverses raisons, plutôt apathiques.

C'était dans une classe de 5^e; les élèves de 12 à 15 ans, venues de milieu rural, étaient très inégales dans leur développement mental comme dans leurs connaissances scolaires.

Nous avons lu en classe le conte de Daudet : *Le secret de Maître Cornille*, qui d'ailleurs se trouve au programme. J'avais fait remarquer la vivacité de l'action, l'intérêt dramatique du récit. « C'est comme dans une pièce », remarqua une élève. J'approuvai et elle ajouta : « Si nous en faisons une vraie pièce? »

Après discussion, il fut décidé que le sujet de la prochaine composition française serait : « Mettre en scène une partie du *Secret de Maître Cornille* ». Chaque élève choisit la partie du récit qui lui convenait; certains passages furent choisis simultanément par plusieurs élèves, mais elles travaillèrent d'abord individuellement et demandèrent aussi à quelques élèves de 3^e, d'écrire une scène de leur côté.

Les devoirs me furent remis; j'indiquai les incorrections de langue à corriger comme dans un devoir ordinaire. La plupart des élèves avaient mélangé récit et dialogues, la lecture, à haute voix, des copies

fit tout de suite apparaître cet inconvénient. Ensuite on observa que les scènes n'étaient pas très bien liées, l'action avait des « trous » ; d'où nécessité de reprendre le plan. Ceci fut fait en classe, chacune apportant ses suggestions, le professeur dirigeant le travail ; les titres des scènes acceptées ou à faire furent écrits au tableau. Voici le schéma auquel on aboutit :

Acte I. Scène 1. Sur la route. Deux jeunes gars montent au moulin avec un âne chargé de sacs de blé ; ils se réjouissent de la prochaine veillée qui doit y avoir lieu.

Scène 2. Dans la salle du moulin. Maître Cornille et sa petite-fille Vivette reçoivent un étranger qui demande des renseignements sur le pays, les moulins à vent ; on l'invite à rester à la veillée avec les filles et garçons voisins. Celle-ci se termine par une danse paysanne ; puis, quand tous les invités se sont retirés, Vivette confie à son grand-père une nouvelle inquiétante, elle a entendu parler de l'installation d'une minoterie.

Acte II. Scène 1. A la fontaine. Deux femmes échangent leurs impressions, pleines de défiance, sur la nouvelle minoterie.

Scène 2. Quinze jours après, à la fontaine. Une des commères avoue qu'elle a fait moudre du blé à la minoterie, la farine est très belle.

Scène 3. Sur la route. Tableau vivant : deux ânes chargés montent à la minoterie.

Acte III. Scène 1. Dans la salle du moulin. Vivette met gaîment le couvert. Son grand-père est soucieux ; il annonce à sa petite-fille que le lendemain elle doit entrer en service dans une ferme voisine, il ne peut plus la nourrir.

Scène 2. La rue du village. Un paysan rencontre Cornille avec de gros sacs ; il prétend travailler pour l'exportation.

Scène 3. Le joueur de fifre apprend à un paysan que son fils est épris de Vivette. Il a voulu monter au moulin pour demander l'assentiment de Maître Cornille ; le meunier lui a refusé l'entrée. Il va apprendre la triste nouvelle aux amoureux.

Acte IV. Scène 1. Au moulin. Les amoureux font l'escalade du moulin pour fléchir Maître Cornille, et découvrent sa misère.

Scène 2. La nouvelle se répand dans le village. Tous les paysans s'empressent d'apporter du blé au moulin. Ovation à Maître Cornille qui se dérobe pour travailler. Le mariage est décidé. Les fiancés entraînent tout le monde dans une farandole finale.

Une fois ce schéma arrêté (il me semble même qu'il n'était pas tout à fait aussi précis), deux élèves se sont chargés de refondre tous les textes qui leur avaient été confiés par leurs camarades. J'ai revu leur travail et rectifié quelques passages, légèrement ; d'autre part, quelques modifications ont été apportées au cours des répétitions.

Les élèves ont distribué les rôles entre elles (sans aucune autre

intervention) ; on m'a confié après coup que cela n'avait pas été une petite affaire d'obtenir tous les concours et de mettre chacune à sa place. Pourtant, chacune eut un rôle à tenir. Pendant deux semaines, les rôles ont été appris à la place de la leçon de récitation, et le temps consacré en classe à la récitation a été donné à des répétitions auxquelles j'ai assisté. Toutefois, la majorité des répétitions ont eu lieu pendant les temps libres et ont été dirigées par les élèves, seules.

Les décors ont été imaginés par les élèves, ils étaient fort simples. Cependant, le moulin avec ses longues ailes avait de l'allure et a été confectionné pendant le travail de bricolage. Les deux danses ont été apprises pendant la classe de culture physique. Des chansons chantées, les unes individuellement par les élèves, les autres en chœur, ont rempli le temps des entr'actes.

Il faut avouer que l'interprétation n'a pas été parfaite, plusieurs enfants n'articulaient pas bien; certains mouvements ont été oubliés; à l'avant-dernière scène, un fou rire a quelque peu gâté l'ordre établi, ce dont les actrices ont été fort dépitées, mais elles ont repris leur entrain pour la farandole finale. Le texte donnait une action vivante et assez bien liée, mais sauf Maître Cornille et Vivette (assez fidèlement reproduits d'après Daudet), les autres personnages manquaient de personnalité. A la prochaine classe, on a reconnu ces critiques et je crois qu'elles ne seront pas inutiles pour apprécier les œuvres dramatiques des grands auteurs. Pourtant, quand à la fin du trimestre j'ai demandé quels étaient parmi les textes étudiés ceux qui avaient le plus intéressé, Maître Cornille a obtenu l'unanimité. Aussi, malgré les imperfections, cet exercice me paraît utile. Il a fait étudier un texte avec joie, et avec le souci de bien le comprendre. Les rédactions ont été faites volontiers. Une ambiance de travail en commun s'est formée. L'imagination et l'initiative ont été éveillées. Il y a eu un grand progrès dans la façon de réciter; jusque-là, il était presque impossible d'obtenir une récitation qui ne fût pas sur le ton chantant et mécanique adopté par les écoliers, depuis lors les élèves ont compris qu'il fallait parler avec naturel.

Petits gains sans doute, réels pourtant puisqu'ils ont éveillé des activités dormantes; ils prouvent une fois de plus que les enfants ne s'intéressent pas à une œuvre littéraire achevée et morte, mais à celle qu'ils contribuent, au moins pour une petite part, à faire vivre.

P. de LALLEMAND.

Une expérience de colonie de vacances sans équipes

Que nos lecteurs ne soient pas trop surpris du titre de cette communication. Nous la publions d'abord parce qu'elle rapporte une expérience, et que toute expérience consciencieusement et honnêtement faite, a de la valeur à nos yeux. Une expérience est toujours instructive. Il nous semble d'autre part que rien ne montre mieux que cette expérience même les déviations qui menacent à chaque instant l'éducation nouvelle, le danger de l'emploi de certaines techniques, le danger même de l'emploi de certains mots. Nous évitons, autant que possible, dans notre revue, celui d'équipe, déjà chargé de tant d'erreurs. De ces erreurs, M^{me} Thiébault dénonce quelques-unes, dont la concentration sur soi excessive de chaque équipe, la maladresse de tel ou tel chef, et surtout la rivalité entre les équipes entretenue maladroitement par les dirigeants de la colonie. Maladroitement et, pourrait-on dire, traditionnellement. Si les groupes, en effet, n'ont apparus qu'assez récemment dans la pédagogie, les équipes recueillent un long et lourd héritage où la compétition, ce fléau de toute éducation, a tenu une place continuelle. On comprend que tous ces maux et en particulier le dernier, M^{me} Thiébault ait eu l'ardent désir de les éviter, qu'elle ait désiré rompre la contrainte de ces équipes, les aérer, recréer, par la suppression des équipes, une vraie communauté à laquelle tous participaient, sans formation de clans, sans rivalités, sans mesquineries. . . .

L'expérience, dit-elle, lui a donné raison. Nous l'en croyons volontiers. Mais nous pensons que si son expérience a réussi, c'est précisément parce qu'elle a pu ainsi se délivrer de ce qu'il y a de condamnable et de dangereux dans cette conception traditionnelle de l'équipe, et qu'ainsi on pourrait dire, sans paradoxe, que cette condamnation expérimentale de l'équipe est une vérification de la valeur du groupe. Car le travail par groupes, ou, pour mieux dire encore, la vie par groupes, sans chefs, sans rivalités, a précisément tous ces avantages que M^{me} Thiébault a pu constater dans son expérience de vie communautaire.

R. COUSINET.

Depuis une bonne quinzaine d'années que je suis de près des colonies, que j'aide à en organiser ou à en encadrer, il m'apparaissait de plus en plus que le fameux système des équipes, mis à la mode par les mouvements de jeunesse ne se trouvait pas, assez souvent, rendre les services qu'on en pouvait attendre.

Le petit groupe, la bande, devenue l'équipe, formule qui correspond si bien à la psychologie des enfants de 10 à 12 ans, n'était souvent qu'un moyen de division commode, une occasion d'émulation factice, qui devenaient inacceptables dans la colonie que nous voulions éducative.

Ne voyait-on pas des équipes d'enfants de cinq ans avec chefs d'équipes et fanions! De jeunes chefs d'équipes rentrer de colonie plus fatigués qu'à leur départ? D'autres refusant énergiquement le rôle de chef d'équipe dès leur deuxième colonie? N'y avait-il pas souvent une telle rivalité entre équipes qu'elles arrivaient à se détester? Encore heureux quand moniteurs ou monitrices un peu trop ardents n'empoisonnaient pas de leurs querelles de clocher les conseils de chefs!

Les moniteurs chargés seulement d'un petit groupe ne voyaient la colonie que sous cet angle et se contentaient d'être capables de tout un peu et de rien à fond.

Enfin, l'esprit d'équipe avait engendré l'esprit de concours (ô combien commode!) et on en arrivait à monétiser toutes les activités, voire toutes les actions: tant de points ou tant de « vaillants » pour les oreilles propres ou la bonne camaraderie! Nous avons tous entendu: « Ça ne compte pas pour le concours?... Alors je ne le fais pas. » Finis la générosité, l'acte gratuit, le progrès pour le progrès et non pour la note!

Il me semble donc qu'en supprimant l'équipe, on pourrait peut-être remédier à cet état d'esprit qui s'éloignait de plus en plus de ce que nous cherchions en colonie.

« Une colonie sans équipes? sans équipes du tout? », me disait, un peu effrayée, une des monitrices à la première réunion que nous avions organisée avant notre colonie de Hollande. Oui! sans équipes du tout et nous espérions par là atteindre plusieurs buts bien définis:

1° Laisser à la colonie son atmosphère de vacances.

2° Permettre aux enfants de laisser s'épanouir leur personnalité dans un climat de joie à encadrement très souple.

3° Procurer aux monitrices un champ d'observation et d'action beaucoup plus vaste.

4° Enfin et surtout, en supprimant l'esprit de compétition, redonner aux chefs et aux colons le goût de la générosité spontanée.

Pour tenter cette expérience, et d'aucuns m'en dissuadaient, il fallait nous trouver dans certaines conditions favorables — organisation matérielle facile, enfants peu déformés par de précédentes expériences de colonies, cadres qualifiés et prêts à tenter. Tout ceci étant bon, rien n'est parfait! nous avons préparé, en équipe!... notre travail, en prenant comme idées maîtresses:

Faire de la colonie une grande famille.

Centrer la vie de la colonie sur les activités et non sur la vie d'équipe.

Pour obtenir le premier point, nous avons pris contact avec les familles quelques jours avant la colonie; dès l'arrivée, les enfants se répartissaient dans les dortoirs selon leurs goûts, parenté, amitié ou affinités; la correspondance fut à peu près libre; il y eut même une mémorable journée des parents.

Dès les premiers jours, nous avons aussi installé la « salle officielle » où se trouvaient groupés l'arbre généalogique de la colonie avec toutes les photos des familles, des souvenirs du pays laissé en France, une grande carte de Hollande et une étagère d'exposition pour les meilleurs travaux manuels, etc...

Les activités avaient été, elles aussi, préparées longtemps à l'avance. Nous avons demandé aux monitrices d'avoir chacune une spécialité, de la travailler soigneusement et d'être responsable, même, du matériel que cette spécialité pourrait demander.

Ces activités furent nombreuses et variées : tous les jours, des ateliers de travaux manuels, de chant, de danses folkloriques, de jeu dramatique fonctionnèrent jusqu'à la fin; une bibliothèque était ouverte à heure fixe; il y eut de nombreux grands jeux, y compris une journée de jeux olympiques; un feu de camp et une fête, essentiellement française, furent offerts aux habitants de la localité; deux grandes promenades permirent aux colons de connaître un peu la Hollande. Les monitrices eurent aussi leurs activités propres : chant, danses, petits feux de camp, invitations et visites diverses qui leur donnèrent une idée intéressante du pays.

Que penser maintenant de cette expérience, et valait-elle la peine d'être tentée? Nous sommes unanimes pour répondre : oui.

L'atmosphère de vacances que nous avons souhaitée fut pleinement obtenue. Les enfants sont très détendus, très confiants; pas de chahuteurs et de braillards; peu ou pas d'effort de discipline à demander et jamais dans des cas sérieux; pas de rivalités ni de jalousies; les personnalités ressortent assez vite... en bien ou en mal; les bons camarades sont reconnus par tous; les serviables le sont pour le plaisir; à la fin, parmi les plus grandes, on commence à sentir une certaine initiative et le goût du service collectif.

La détente est certaine aussi chez les monitrices, qui ne sont responsables que des activités de leur spécialité... et de tout ce qu'elles veulent bien faire! Celles qui ont le plus de personnalité estiment la formule « sans équipes » heureuse et prétendent n'avoir jamais fait de meilleure colonie.

Quelques difficultés d'adaptation de la part des enfants habituellement encadrés pendant le reste de l'année (Scouts ou Cœurs vailants). Mais les plus grandes difficultés viennent des monitrices. La plupart sont trop jeunes d'âge ou de mentalité; elles manquent de formation, leur spécialité est de bien faible valeur; elles manquent d'initiative; elles manquent d'esprit d'observation, quelquefois de sens du service.

Une grosse erreur au départ : le trop grand nombre d'enfants

(100) qui ne nous permet pas de connaître suffisamment chacun d'entre eux; les faiblards et les moyens passent inaperçus, car « le champ d'observation » est cette fois trop vaste!

Erreur aussi que le conseil de chefs soit une préparation ou un compte rendu d'activité et ne soit pas une « prise de température » des colons.

Enfin, la présence quelquefois jusqu'au conseil de chefs, de nombreux et d'ailleurs charmants visiteurs ou amis hollandais, fut sûrement enrichissante pour les uns et les autres, mais parfois un peu encombrante!

En dehors de ce que fut notre colonie, il est cependant intéressant de tirer des conclusions.

Ce fut une « expérience » et elle n'a de valeur qu'en tant que telle. Si nous avons ainsi pu prouver qu'il était possible de se passer d'équipes et que les avantages étaient réels, nous avons pu constater que ce n'était possible : ni dans les colonies très nombreuses, ni avec les cadres peu formés, ni avec des enfants venant d'organismes généralement « encadrés », c'est-à-dire dans la presque totalité des cas.

Il nous semble donc qu'une formule mixte est plus heureuse, comme plus généralement applicable.

L'équipe « verticale » ou « familiale » qui groupe les enfants pour les dortoirs, les services, qui devient équipe « horizontale », c'est-à-dire par âge pour les jeux ou autres activités, ou même qui se désagrège complètement en dehors de ces moments précis, semble la bonne formule et celle qui rendra tôt ou tard le plus de service, restant bien entendu que le premier but d'une colonie vraiment éducative est d'y créer et d'y faire régner un climat affectif qui permette à l'enfant de se développer dans le sens le plus harmonieux et le plus généreux.

H. THIÉBAULT.

Regards sur l'année qui s'achève à "la Source"

Dans quelques semaines, la maison sera vide; nos oiseaux auront pris leur vol d'été vers quelque endroit merveilleux pour s'approvisionner en soleil, en joie et aussi en trésors de toutes sortes.

Tournons-nous un instant, avant que leur bruit ne se soit éloigné, vers ce qu'a été leur « année scolaire », et la première année de notre école expérimentale nouvelle de Bellevue.

Un fait certain et positif : nous existons. Nous avons rêvé d'un endroit calme, à proximité de la ville, où nous pourrions aérer nos petits Parisiens réduits aux squares, et leur donner ce contact avec la nature dont ils sont de longs mois privés. Nous avons rêvé d'un local assez vaste pour permettre d'accueillir et de garder, jusqu'au baccalauréat, tous ceux qui frapperaient à la porte. Nous voulions réunir nos enthousiasmes et nos convictions d'éducateurs à la longue expérience de nos maîtres, créer, sous la direction et le contrôle de M. Cousinet et de M. Chatelain, les secrétaires de l'E.N.F., cette école qui tendrait à réaliser l'idéal pour lequel ils bataillaient par leurs articles et leurs conférences, et le rêve s'est réalisé! La petite « Source », ouverte en 1947 avec quelques enfants, à Paris, dans l'appartement d'une maman et amie de l'École Nouvelle Française, a grandi et accueilli depuis octobre 1948 une soixantaine d'élèves.

Nous avons d'abord rencontré des difficultés : rentrée hâtive dans une maison encore aux mains des ouvriers, installation au jour le jour, cohésion à établir entre 60 enfants venant d'un peu partout (certains de 8, 9, 10 ans, déjà un peu déformés par plusieurs années de classes plus ou moins passives) et entre des adultes, parents et maîtres. Tout a été un peu à l'image particulière de notre jardin : une brousse d'où l'on arrache les mauvaises herbes, que l'on bêche en tous sens pour, petit à petit ordonner, semer et aussi récolter, en reconnaissant qu'il y a bien encore de la pierraille et des plantes folles.

Le nombre assez restreint des enfants auquel nous avons voulu nous limiter au cours de cette année, a permis de créer un climat familial qui nous paraît être la plus précieuse acquisition et constituer le point de départ nécessaire pour tout le reste. Ce climat a pu être établi par des contacts plus personnels entre les éducateurs et les enfants en dehors des heures scolaires : trajets en train, si courts soient-ils, pour ceux qui nous viennent de Paris, et repas de midi servis par les enfants eux-mêmes, pour ceux qui déjeunent avec nous, jeux

et ébats dans le jardin, travaux d'entretien et de jardinage sont autant d'occasions de les connaître dans leur comportement le plus naturel. Très vite, les enfants se sont sentis chez eux et nous ont donné leur confiance. Une fillette de 10 ans arrivée en décembre dit à sa maman avec étonnement : « C'est pas une école, c'est une maison... » Une petite de 6 ans parle de « Ma Source ».

Au point de vue scolaire, la soixantaine de nos écoliers et écolières sont répartis en quatre classes : 18 au jardin d'enfants et en 11^e, 16 en 10^e et 9^e, 21 en 8^e et 7^e... et seulement 6 en 6^e nouvelle. En 11^e, notre effort a porté sur l'initiation à la lecture par la méthode globale pure et sur l'expression libre de l'enfant. Pour les deux autres classes, le travail a été centré sur l'observation de l'expression libre. En 6^e, on s'est efforcé d'assurer un lien aussi étroit que possible entre tous les enseignements et on a donné une large place aux « découvertes » dirigées selon l'intérêt des enfants qui ont choisi, depuis deux mois, comme piste de découvertes : l'aviation.

Le travail surtout individuel a prévalu chez les 5, 6, 7 ans, comme il était à prévoir, sans exclure quelques activités collectives; il s'est transformé graduellement en travail par groupes chez les 8, 9, 10 ans. Il y aurait beaucoup à dire sur l'histoire de ce travail par groupes : à l'heure actuelle et depuis Pâques seulement, les groupes sont vraiment stabilisés, une seule fille n'a pu se maintenir dans ce genre d'activité, s'est mise à l'écart à sa grande satisfaction. La composition du groupe tient à des affinités d'ordre intellectuel plus qu'affectif : les bons en géographie, les poètes, les explorateurs en herbe, se sont réunis. Pas de chef, pas d'inférieur; les rapports sociaux, la concentration dans le travail, la discipline, le soin s'améliorent avec la fixation des groupes. Un chahuteur se fait reprendre par la classe qui reproche à son groupe de ne point le tenir.

On parle beaucoup d'étude du milieu dans les classes nouvelles, trop pour qu'elle ne devienne pas un peu artificielle. Chez nous, elle n'a été nulle part dans l'horaire et partout, avec la vie. Cette année jusqu'à 8 ans d'ailleurs, bêtes, plantes, saisons ont presque suffi à accaparer les activités. C'est l'intérêt pour l'histoire du passé qui est né le moins vite, l'intérêt pour les nouvelles du monde l'ayant suppléé le plus souvent.

A dessein, nous n'avons introduit dans l'école aucun spécialiste venant seulement pour quelques heures. Nous tenons à ce que chacun des adultes présents à temps complet dans une classe, ait une spécialité propre et serve ainsi à l'ensemble des enfants. Cette formule nous paraît à la fois heureuse pour les élèves et pour les maîtres qu'elle pousse à l'activité. Quant aux enfants, ils savent que Mademoiselle de 10^e, 9^e est « calée » en plantes, tandis qu'ils s'adressent à la maîtresse de maison pour les prix des denrées, la couture, etc...

En 6^e même et dans les classes suivantes, nous ne voudrions pas plus de deux professeurs; cela n'exclut pas — au contraire — l'utilisation occasionnelle des compétences : de nombreux amis nous ont aidé en apportant à nos élèves les richesses de leur expérience : un aviateur d'Air-France a passionné les garçons, un commissaire de la

marine a raconté un voyage au long cours et répondu à bien des questions, un géologue a montré la manière de reconnaître les pierres, etc... Enfants, adultes, professeurs, aides et amis forment une grande famille. Chacun a sa place dans l'ensemble, on compte sur lui, mais aussi on l'aime et on le lui montre.

Les rapports personnels et fréquents avec les parents ont été le complément indispensable des quelques réunions générales. Dans les écoles où il n'y a pas de « bulletins » trimestriels, mensuels, les familles se rendent souvent mal compte du travail des enfants. Ils ont à faire grandement confiance, mais ils ont à questionner aussi s'ils ne comprennent pas. Dans l'ensemble, la légère inquiétude du 1^{er} trimestre s'est transformée en étonnement au 2^e trimestre devant les choses que les enfants savaient, et en satisfaction au 3^e à cause des améliorations et de l'épanouissement des caractères. Si la grammaire et le calcul n'ont pas l'air de passer au premier plan, le mal est-il si grave? On constate, en effet, en fin d'année que les acquisitions égalent et bien souvent dépassent celles que des enfants du même âge peuvent acquérir si péniblement dans une classe traditionnelle.

Le manque de place nous empêche de donner aujourd'hui plus de précisions et nous pensons en avoir assez dit pour qu'on ait de notre école une première vue d'ensemble.

L'an prochain, dans cette rubrique « La Source », nous nous efforcerons de tenir régulièrement nos lecteurs au courant de la vie de cette école, dont on sait bien qu'elle n'est pas notre maison, mais la vôtre à tous.

F. JASSON.

VISITE DE L'ECOLE.

Beaucoup de demandes nous sont adressées pour visiter notre Ecole. Nous faisons savoir à ceux qui le désirent que nous les accueillerons volontiers le mercredi, de 14 à 16 h. 30. (« La Source », 11, rue Ernest-Renan, Bellevue).

Prendre rendez-vous en téléphonant à la Directrice, M^{lle} Jasson. OBS. 15-83.

INSCRIPTIONS.

Pour les inscriptions en vue de l'an prochain, nous avons encore une soixantaine de places, car nous dédoublerons trois classes (à partir de 3 ans jusqu'à la 6^e incluse). Prière de se mettre en contact avec : la Directrice, M^{lle} Jasson, « La Source », 11, rue Ernest-Renan, Bellevue. Téléphone : OBS. 15-83, ou : Secrétariat de la « Revue », 1, rue Garancière, Paris (6^e). Tél. : ODE. 54-99. Lundi, de 14 h. à 17 h. et jeudi, de 9 h. à 12 h.; et de 14 h. à 18 h., pour y rencontrer M. Cousinet ou M. Chatelain.

EDUCATION FAMILIALE

RANGE TES AFFAIRES

C'est un ordre que les petits enfants entendent aussi souvent que les précédents. Les mamans le disent à leur fils ou à leur fille et se répètent entre elles qu'il faut sans cesse leur dire de ranger leurs affaires, qu'ils sont « désordre », qu'ils ne rangent jamais rien, qu'ils lui donnent à elle beaucoup de peine à ce sujet.

— Et pourtant, quand il était tout petit, comme tous les autres enfants, il semblait bien qu'il eût beaucoup d'ordre. Il en était même fatigant, tant il était maniaque. Quand je le prenais sur mes genoux, il fallait que ce fût toujours dans la même position. Je devais l'habiller dans un certain ordre, toujours le même, le déshabiller dans un certain ordre, toujours le même, ranger ses vêtements au même endroit et de la même façon. Pour descendre l'escalier, il accomplissait les mouvements et les gestes toujours les mêmes. Dans la rue, il fallait, sous peine de querelle, passer du même côté, et s'arrêter pour regarder à la même porte ou à la même fenêtre la même cage d'oiseaux. A la maison, quand il avait fini de jouer, il rangeait ses jouets comme il pouvait, mais dans le même endroit.

— Certainement. Je voyais l'autre jour un petit de trois ans et demi à qui on avait prêté des porte-couteaux en verre. Quand il eut fini de jouer, il les a remis dans la boîte en carton d'où il les avait tirés, en se donnant beaucoup de peine pour retrouver l'ordre primitif. Et, quelques jours après Noël, une amie de sa mère qui lui avait donné un bonhomme lui ayant demandé s'il l'avait encore, il l'alla chercher tout droit dans une vieille chaussure de son père où il l'avait soigneusement rangé, faute sans doute d'une boîte ou d'un tiroir à lui pour l'y mettre et peut-être aussi parce qu'une chaussure lui paraissait le meilleur endroit pour ranger un bonhomme Noël.

Et maintenant, ce bel ordre dans l'espace, cette belle régularité dans le temps, toutes ces vertus si précieuses, tout cela a disparu. Le petit a 5 ans, 6 ans, 7 ans, il veut bien encore que sa mère lui raconte les mêmes histoires sans rien y changer, il veut toujours prendre dans la rue le même trottoir et s'arrêter devant la même cage, et satisfaire encore bien d'autres petites manies. Mais à la maison, il est devenu tout à fait désordonné, et il faut que sa mère prenne tous les jours

beaucoup de temps et de peine pour *ranger ses affaires*, parce qu'il est impossible d'obtenir qu'il le fasse lui-même.

D'où vient cette grande transformation et que s'est-il donc passé? On pourrait dire qu'il s'est passé simplement le passage d'un stade à l'autre, comme disent les savants, et qu'après l'âge de l'ordre, de la naissance à 3 ou 4 ans, vient l'âge du désordre. Il n'y aurait dans ce cas rien à faire qu'à imposer l'ordre, ce qui n'irait pas peut-être sans quelques inconvénients, ou à attendre que vienne un nouvel âge de l'ordre. Mais s'il en était ainsi, on ne s'expliquerait pas pourquoi l'enfant qui ne *range pas ses affaires* manifeste encore toutes ces habitudes d'ordre auxquelles je viens de faire allusion. Est-il possible que le même enfant soit ordonné et désordonné à la fois? Et s'il l'est, ce qui est évidemment bien fâcheux pour sa mère, il faut bien essayer d'expliquer pourquoi, pour pouvoir apporter un remède à cette singulière conduite.

Or quand une conduite ne persiste pas, c'est, ou bien parce qu'elle ne correspond plus à un intérêt (et ce n'est pas le cas ici, puisque l'enfant continue à être ordonné par ailleurs), ou bien parce qu'un obstacle en a arrêté le cours. Y a-t-il donc quelque chose qui a empêché l'enfant de continuer à être ordonné jusqu'à la manie?

Les mères qui ont lu les essais précédents et sont maintenant habituées à mes procédés, vont sans doute s'écrier ici qu'elles me voient venir et que je vais dire encore que c'est leur faute. Et, comme dans les essais précédents, je vais leur répondre : oui et non. C'est en effet le plus souvent leur faute, mais c'est une faute bien involontaire que je suis assuré qu'elles ne commettraient pas si quelqu'un les en prévenait. Un jour, elles étaient pressées, ou croyaient l'être, il fallait *se dépêcher*, et elles n'ont pas laissé à l'enfant le temps de *ranger ses affaires*, de remettre ses cubes en ordre. Si, plus tard, il a la charge de mettre le couvert un jour, pour quelque raison, elle l'a pressé et empêché ainsi d'observer son ordre habituel auquel il tient comme à un rite presque magique. S'il proteste parce qu'on ne lui permet pas de mettre ses vêtements dans le même ordre, de descendre l'escalier en se tenant le long du mur ou de suivre de la même façon la bordure du trottoir, la maman lui dit qu'« un *grand* garçon ou une *grande* fille ne doit pas s'attacher ainsi à ses habitudes et que tout cela n'a pas d'importance ».

Elle le dit sans penser à mal, estimant sans aucun doute avec son jugement d'adulte que l'important n'est pas de mettre le couvert suivant certains rites, mais de le mettre, de descendre l'escalier d'une certaine façon, mais de le descendre, d'aller chercher le pain en suivant un certain trottoir, mais d'aller chercher le pain.

Tout cela n'a pas d'importance pour elle. Tout cela en a beaucoup pour l'enfant. Il attache le même prix, comme je l'ai dit dans l'essai précédent, à toutes ces opérations qui, s'enchaînant dans le même ordre, constituent l'opération complète. A tel point que, pour lui, à un certain âge, ce ne serait pas vraiment aller chercher le pain que le faire sans suivre la bordure du trottoir en évitant de poser le pied sur les lignes qui séparent les dalles.

Mais tout cela n'est pas de l'ordre. C'est de la *régularité*. Et pour les enfants, la régularité et l'ordre se conditionnent mutuellement. Empêcher la persistance de la régularité, c'est empêcher la persistance de l'ordre. L'enfant range sa vie et range ses affaires, et s'il ne peut pas ranger sa vie, il ne peut non plus ranger ses affaires.

Que faut-il donc faire pour éviter ces inconvénients?

Il faut d'abord que les mamans donnent l'exemple.

Toutes ces petites manies dont je viens de parler et que les grandes personnes déclarent sans importance, servent en réalité à l'enfant à *construire un monde ordonné*. Songez à la multiplicité des formes, des couleurs, des sons qui assaillent ses sens et se présentent à ses intérêts, il faut qu'il y mette de l'ordre pour s'y sentir en paix et en sécurité. Il est clair que si cet univers, au sein duquel il se meut, est déjà, au moins, partiellement ordonné, il aura moins de travail et son sentiment de sécurité sera plus fort (et nous savons aujourd'hui combien il est nécessaire pour les enfants de se sentir en sécurité). Il se sentira en effet d'autant plus en sécurité qu'il retrouvera toujours les grandes personnes identiques à elles-mêmes, les événements se succédant avec la même régularité, les choses toujours à la même place. C'est pourquoi, quand il est petit, il est ordonné jusqu'à la manie, pourquoi le désordre, sous toutes ses formes, lui cause une impression pénible et parfois même douloureuse.

Il faut donc que les mères soient aussi très ordonnées et qu'elles contribuent ainsi à l'ordre de ce monde dans lequel vivent leurs enfants. Il faut que non seulement elles rangent le contenu de leurs tiroirs et de leurs armoires, ce que font d'ailleurs la plupart d'entre elles (pas tout à fait toutes, mais enfin la plupart). Il faut aussi qu'elles remettent les objets à leur place (ce à quoi les enfants tiennent le plus, parce qu'ils le voient, alors que, au moins quand ils sont petits, ils n'ont guère l'occasion de voir l'intérieur d'un tiroir ou d'une armoire, ou qu'ils ne le voient qu'ordonné) et si les mères veulent s'examiner honnêtement sur ce point, peut-être l'examen leur sera-t-il moins favorable. C'est une qualité rare que l'habitude de remettre à leur place les objets dont on s'est servi, de les remettre exactement à la même place, toujours à la même place, et je sais pas mal de grandes personnes qui ne la possèdent point. On est pressé (comme toujours), on pose n'importe où l'objet qu'on tenait, on en oublie un autre sur une chaise ou sur un meuble, et voilà tout l'univers de l'enfant troublé et son sentiment de sécurité ébranlé. Et surtout si la maman l'envoie chercher un objet, qu'il va presque automatiquement chercher à sa place ordinaire — où il ne le trouve point. Quel serait notre émoi, à nous grandes personnes, si la nuit ne succédait pas au jour!

Après avoir donné l'exemple et contribué ainsi pour sa part à l'ordre de ce monde où vivent ses enfants, qu'elle leur permette d'y contribuer eux aussi.

Et d'abord, on ne peut *ranger ses affaires* qu'à condition d'avoir des affaires à ranger et un endroit pour les ranger.

L'enfant doit donc avoir des affaires (des jouets simples et bien d'autres choses) et un « rangeoir ». Un meuble, un tiroir, un petit

casier qu'il est facile de confectionner, une simple caisse, à laquelle on peut donner un aspect propre et agréable.

Il faut en outre que la maman lui laisse tout le temps nécessaire pour remettre les choses en place, pour ranger ses affaires, puisque c'est ce qu'elle désire.

Pour cela aussi, il faut qu'elle pense, qu'elle prévoie. Qu'elle s'y prenne assez tôt pour n'avoir pas besoin de presser l'enfant ni de jamais interrompre ce rangement précieux auquel elle tient, puisqu'elle ne cesse de le réclamer.

Qu'elle respecte ces manies dont j'ai parlé. Elles sont nécessaires à l'enfant, elles disparaissent d'elles-mêmes quand il n'en a plus besoin, mais elles laissent subsister l'ordre.

Il y a encore bien d'autres petites précautions à prendre.

Si par exemple, on donne à l'enfant des objets contenus dans une boîte : cubes, pièces d'un jeu de patience, etc., que la maman veille à ce que la boîte soit remise à l'enfant. Il est tentant de l'ouvrir devant lui, d'en extraire ce qu'elle contient, de lui en faire apprécier l'agrément, mais ainsi il ne voit pas l'ordre et ne saura comment le rétablir. C'est lui qui doit ouvrir la boîte, en tirer le contenu, qu'il réintégrera ensuite dans l'ordre primitif.

— Mais, interrompt quelque mère impatiente, quand j'aurai pris toutes ces précautions, quand je me serai acquittée de tous ces devoirs, quand j'aurai ainsi pensé à tout et tout prévu, si l'enfant ne range pas, que dois-je faire?

— C'est une question à laquelle il n'y a pas de réponse, parce que cela n'arrivera pas. Si cela arrive, c'est que toutes ces précautions n'ont pas été prises. Et alors il faut tout simplement recommencer à les prendre. Il est toujours temps de réparer une erreur, à condition qu'on s'en aperçoive assez tôt et qu'on ne tarde pas à y porter remède. Que la mère donne à son enfant la possibilité et le temps de ranger ses affaires, qu'elle s'astreigne elle-même à remettre les choses à leur place et tout s'arrangera vite. A maman ordonnée, enfants ordonnés.

Roger COUSINET.

INFORMATIONS

Du 10 au 17 juillet 1949, aura lieu à Bruxelles le **Congrès International de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle**, qui devait avoir lieu au mois d'août 1948. Les thèmes sont les mêmes que ceux qui avaient été prévus l'année dernière, c'est-à-dire : *L'Éducation Nouvelle et la Paix du Monde*, et *L'Étude du Milieu*.

Pour tous renseignements, s'adresser au Secrétariat général du Congrès : 10, avenue Mercure, Uccle-Bruxelles.

Le **Deuxième Congrès International pour la Pédagogie de l'Enfance Déficiente** aura lieu du 18 au 22 juillet 1949, à Amsterdam (Hollande).

Pour tous renseignements, s'adresser au Secrétariat général : Docteur B. Stokvis, Weteringplantsoen, Museum Flat, Amsterdam-C.

Le **8^e Congrès International Montessori** doit se tenir à San Remo cet été, du 22 au 29 août 1949, sous la présidence effective de M^{me} Montessori, qui prendra la parole.

Pour tous renseignements, s'adresser à Signorina Paolini Palazzo, Riviera, San Remo (Italie).

Un stage dirigé par M. Rouchy sur *l'Étude de la Nature* est organisé par les C.E.M.E.A., du 3 au 13 juillet 1949, au Centre d'Éducation Populaire de Romagne (Vienne).

Pour tous renseignements, s'adresser au C.E.M.E.A., 6, rue Anatole-de-la-Forge, Paris (17^e). Tél. : Eto. 49-56 et 49-57.

La Direction de la Jeunesse et des Sports organise pendant les vacances des stages nationaux dans diverses spécialités :

Initiation aux Méthodes de Culture Populaire : Direction M^{me} Lefort des Ylouses, du 16 au 23 juillet, à Saint-Cloud.

Arts Plastiques : Direction M. Pierre Hussenot, du 16 au 25 juillet, à Saint-Cloud.

Marionnettes : Direction M. Yves Joly, du 20 au 29 septembre, à Marly-le-Roi.

Pour tous renseignements, s'adresser à la Direction Générale de la Jeunesse et des Sports (5^e bureau), 34, rue de Châteaudun, Paris (9^e).

VIE DU MOUVEMENT

STADE DE PERFECTIONNEMENT PEDAGOGIQUE DE L'ECOLE NOUVELLE FRANÇAISE

Ainsi que nous l'avons annoncé dans notre dernier numéro, notre troisième stage de perfectionnement pédagogique aura lieu au Centre d'Education Populaire de Val-Flory (par Marly-le-Roy), du 23 au 29 septembre. Il aura pour thèmes : *L'Education morale (Formation du Caractère)* et *L'Expression écrite libre*. S'adresser pour tous renseignements à notre Secrétariat. Le nombre des places étant limité, veuillez nous envoyer le plus tôt possible les inscriptions.

EXPOSITION DE TRAVAUX D'ENFANTS

Une exposition de travaux d'enfants sera organisée dans les locaux de l'Ecole Nouvelle Française, 1, rue Garancière (1^{er} étage), Paris (6^e), du jeudi 23 juin au dimanche 26 juin inclus.

Elle présentera :

Des travaux réalisés à notre Ecole Nouvelle Expérimentale de « La Source »,

Des albums inspirés de nos fiches de découvertes,

Et d'autres travaux d'enfants réalisés dans des classes nouvelles.

Nous sommes heureux de signaler à nos lecteurs que l'ouvrage de M. Cousinet : *Une Méthode de Travail Libre par Groupes*, épuisé depuis deux ans, vient de paraître. La nouvelle édition, revue et augmentée, comporte une seconde partie destinée à guider les maîtres dans l'application concrète de la méthode. (Ed. du Cerf.)

REABONNEMENTS POUR 1949-50

Pour faciliter notre travail, nous vous serions reconnaissants de nous adresser dès maintenant votre réabonnement pour 1949-1950, dont le montant a été fixé à 400 francs pour la France et 500 francs pour l'Etranger. Vous nous rendrez ainsi service en décongestionnant notre Secrétariat, toujours très chargé en octobre et novembre.

Nous vous prions d'observer soigneusement les indications suivantes :

— Indiquer qu'il s'agit d'un réabonnement;

— Ecrire en capitales tous les noms propres (le vôtre, celui de votre rue et de votre ville);

— Suivre exactement la suscription de l'abonnement précédent en libellant le nom et l'adresse du destinataire. La... fantaisie des abonnés a causé en effet de nombreuses erreurs, et nous a fait envoyer plusieurs abonnements en double.

— En cas de changement d'adresse, joignez à votre demande votre ancienne bande d'abonnement, et n'oubliez pas que cela entraîne des frais (20 francs) que nous ne pouvons prendre à notre charge.

Nous vous remercions à l'avance du soin que vous apporterez à ces détails. Vous simplifierez notre tâche et vous nous ferez gagner un temps précieux.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

- S. R. SLAVSON : **La Pratique de la thérapie par groupes** (The Practice of group Therapy). New-York, International Universities Press, 1947.

La *Group Therapy* est une méthode psychanalytique de traitement de divers troubles mentaux, qui s'oppose ou s'ajoute au traitement individuel. Elle connaît aux Etats-Unis, depuis plusieurs années, une extraordinaire faveur, et, indépendamment des réussites obtenues dans un grand nombre de cas particuliers, elle intéresse à bien des titres la psychologie et la pédagogie des normaux.

Théoriquement, elle comprend deux types : « Le traitement à l'intérieur du groupe, dans lequel le thérapeute utilise spécifiquement des techniques pour les besoins des individus faisant partie du groupe, le groupe et ses interactions ne jouant qu'un rôle secondaire; et le traitement par le groupe, dans lequel la valeur thérapeutique dépend des modifications produites par les différentes interactions à l'intérieur du groupe, le thérapeute ayant en général un rôle effacé. » Pratiquement, le traitement se présente sous deux formes : le traitement actif (*Activity Group Therapy*) et le traitement à l'aide de la conversation (*Interview Group Therapy*), le premier étant surtout réservé aux enfants, le second aux adultes. Les deux traitements comportent des séances données régulièrement à différents intervalles.

Le traitement actif comprend des activités telles que le travail manuel (qui paraît tenir la place principale), le dessin et le modelage, les promenades en vue de l'étude du milieu, le chant choral, le jeu dramatique libre. Il y a « absence complète d'éducation systématique », le thérapeute n'intervenant en aucune façon, même si les enfants se disputent ou se battent. Le traitement par la conversation comporte des entretiens, discrètement dirigés par le thérapeute, qui connaît les malades (plusieurs d'entre eux ayant déjà subi un traitement individuel), et où chaque membre s'exprime le plus pleinement possible : « La situation de groupe est un mode dans lequel les différentes interactions sont réellement vécues, et pas simplement verbalisées. » « Nous causons, dit un des malades, et nous échangeons des sentiments. »

L'objet du traitement est, comme pour la psychanalyse, la libération, de la part du malade, de ses complexes, et, en outre, la réadaptation progressive à une vie normale, réadaptation qui est surtout une réadaptation sociale (*adjustment*). L'enfant vivant dans le groupe est délivré de l'anxiété causée par le tête à tête avec l'adulte; le groupe lui donne une première sécurité. Il y apprend d'abord à accepter une opposition à ses désirs propres (frustration, tolérance), il peut imiter l'action vraiment exemplaire de camarades plus évolués (l'activité du thérapeute étant inimitable), il apprend à collaborer à des tâches communes.

Pour les adultes, le traitement de groupe « fait disparaître bien des résistances à l'examen intérieur. L'individu est beaucoup plus disposé à reconnaître ses propres limites et ses conflits intérieurs quand il s'aperçoit qu'il les partage avec les autres membres du groupe. Il en arrive souvent à reconnaître en lui-même l'existence de certains traits de caractère, pour les avoir d'abord constatés chez un autre. Ainsi, il acquiert de la pénétration directement et indirectement ».

Il est assez curieux de voir un des auteurs (l'ouvrage est écrit par plusieurs collaborateurs) conclure ainsi : « C'est une de mes rêveries que quelques-uns des principes du traitement par groupes soient introduits à l'école dans les méthodes d'enseignement et dans les manières de satisfaire les besoins fondamentaux des enfants à l'école. » Nul ne peut être plus convaincu de la réalité de cette « rêverie » que l'auteur de ces lignes.

R. C.

- R. GAL : **Histoire de l'Éducation**. Coll. « Que sais-je? », Paris, Presses Universitaires de France, 1948.

Ce qui ici est une gageure, c'est moins peut-être d'avoir fait tenir en 134 pages l'histoire de l'éducation (il est toujours facile d'abrégé, mais moins facile de condenser), que d'avoir écrit à la fois un ouvrage sérieux et solide et de lecture aisée et intéressante pour des lecteurs non spécialistes. M. Gal, qui avait les qualités nécessaires pour tenir cette gageure, s'en est tiré à son honneur, et peut être assuré, comme il le souhaite, que « son petit livre contribuera à donner le goût des problèmes pédagogiques à tous ceux qui peuvent en sentir l'importance ». Indépendamment de l'intérêt qui s'en dégage, il y a dans son livre des pages à méditer, sur l'éducation médiévale, par exemple, ou sur les théories de Rousseau.

R. C.

- J. F. EISLANDER : **L'Enfance libérée**. Coll. « Actualités Pédagogiques et Psychologiques », Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1948.

M. Eislander apporte à sa critique de l'école présente une ardeur très digne d'estime (la flamme sur ce terrain ne saurait être trop entretenue) et une virulence parfois excessive qui risque peut-être de lui aliéner quelques sympathies. Certes, ce n'est pas ici que nous serions tentés d'avoir pour l'école de ce temps trop d'indulgence, encore doit-on légitimement constater, en dehors même de la pédagogie théorique, tant de tentatives courageuses d'améliorations sur le plan pratique. Ceci dit, il faut reconnaître la valeur morale des indignations de M. Eislander, qui a bien mis l'accent sur quelques-uns des défauts les plus notoires de notre éducation, et son souhait, de la voir à la fois correspondre mieux aux intérêts réels et profonds de l'enfant, et préparer une société meilleure. En ce qui concerne la partie construction du livre, il y a une belle hardiesse à présenter un projet de réforme de l'enseignement qui ne soit guère appuyé que sur Spencer et Guyau, et peut-être M. Eislander aurait-il pu présenter des arguments plus forts s'il avait tenu un plus grand compte des mouvements contemporains d'éducation nouvelle. Il n'est pas mauvais en tout cas de voir un éducateur rejoindre par sa seule réflexion ce que d'autres ont trouvé par d'autres moyens. Un tel accord est après tout significatif.

R. C.

- L'AMOUR DE L'ART : **L'Égypte, La Mesure du Temps, Lugdunum, L'Inde**. Numéros spéciaux, Paris, P. Dupont, 1948.

Nous avons reçu ces quatre publications, heureusement présentées, que nous croyons devoir signaler à l'attention de nos lecteurs. Elles le méritent, non seulement par l'attrait de la présentation et la beauté des images, par la valeur de collaborateurs comme MM. Montel et Saint-Fare Garnot et M^{me} Desroches-Noblecourt pour *L'Égypte* (avec quelques clichés dus au

talent photographique de M^{me} Lamon, qui fut notre aimable intendante lors de notre dernier stage), de MM. Le Lionnais et Florisoone pour *La Mesure du Temps* (préparant à la belle exposition organisée au Conservatoire des Arts et Métiers), de MM. Locard et Vallas pour *Lyon*, de MM. Grousset, Masson-Oursel et Ph. Stern pour *L'Inde*, pour ne pas les citer tous. Mais nous voudrions surtout signaler ici l'intérêt pédagogique de ces publications, dont l'auteur ni les éditeurs n'ont évidemment pensé à l'éducation nouvelle; mais ce sont les éducateurs qui doivent y penser, en présence de tout ce qui peut contribuer à leur tâche. Et il y a dans ces quatre albums une abondance de documents remarquables choisis, dont quelques-uns même se complètent, de nature à satisfaire bien des intérêts enfantins, à enrichir le milieu pédagogique, et que nous recommandons vivement à nos lecteurs.

R. C.

● E. SOURIAU : *La Correspondance des Arts*. Bibliothèque de Philosophie Scientifique, Paris, Flammarion, 1947.

Ce livre a été, avec d'autres documents, mis à la disposition de nos stagiaires à Marly au mois de septembre dernier. J'ai vu beaucoup d'entre eux le prendre, l'entreprendre, le reposer, le reprendre, sans aucun doute à la fois séduits par la nouveauté et la richesse de l'ouvrage, et décontenancés par ces chapitres tantôt pensés par un scientifique et écrits par un artiste (et par un scientifique qui ne songe à faire aucun mystère au lecteur du plaisir qu'il éprouve à écrire), tantôt écrits par un scientifique et pensés par un artiste (et par un artiste qui ne fait pas mystère, loin de là, de la volupté qu'il éprouve à penser). L'ouvrage est d'esthétique pure. L'art est créateur d'œuvres, de « présences indubitables », d'un monde qui est le sien. Il se manifeste sous différentes formes qui se distinguent d'abord par leurs qualités sensibles. Ces qualités sensibles déterminent pour chaque art ce que l'auteur appelle sa *forme primaire*, à laquelle correspond une *forme secondaire*. Cette vue lui permet de composer un tableau concentrique et tel qu'à chaque qualité sensible correspond un art primaire, puis un art secondaire : aux lignes, l'arabesque et le dessin; aux volumes, l'architecture et la sculpture; aux couleurs, la peinture pure et la peinture représentative; aux luminosités, la projection et le cinéma; aux mouvements, la danse et la pantomime; aux sons articulés, la prosodie pure et la littérature; aux sons musicaux, la musique pure et la musique représentative. Outre ce classement, l'objet propre de M. Souriau est surtout de montrer, conformément à son titre, les rapports de correspondance que les arts entretiennent entre eux, de présenter ainsi les principes d'une *esthétique comparée* (bien différente de ce qu'est, par exemple, la littérature comparée). Il conclut en insistant sur la valeur transcendante de l'œuvre d'art, et sur les résonances morales de l'art, auquel il est permis de comparer « l'art de vivre », cette création artistique qu'est l'instauration de soi-même. On voit, par cette trop brève esquisse, l'intérêt et la variété de perspectives d'un livre qui soulève bien des problèmes, autorise sans doute quelques réserves que l'auteur n'a pas été sans prévoir, mais, en tenant compte de toutes les idées et suggestions que je suis malheureusement obligé de laisser de côté, conduit à d'utiles réflexions et ouvre bien des horizons nouveaux.

R. C.

- **ESPRIT : Propositions de Paix Scolaire.** Paris, Ed. du Seuil, mars-avril 1947.

On aime que MM. Fraise, Marrou et Mounier, qui ont dirigé ce numéro, aient courageusement entrepris d'étudier d'une façon objective un problème très difficile et qui a été souvent, en outre, embrouillé à plaisir, et apporté des propositions de paix dans une guerre qui en ces temps fait particulièrement rage. On aime aussi qu'ils aient fait preuve d'un sens de la réalité qui les met en garde contre ces déclamations qui de part et d'autre ne conduisent à rien qu'à envenimer la lutte, et aient commencé leur exposé par ce par quoi il était nécessaire de l'introduire c'est-à-dire par des chiffres. « Dans un délai assez bref, écrivent-ils, le service public de l'éducation nationale sera dans l'impossibilité matérielle de remplir ses obligations légales, de s'adapter à la situation démographique du pays et de mettre en application une réforme qui rajeunirait notre enseignement... Les meilleurs discours sur la grandeur de l'Ecole républicaine ne sauraient constituer une réponse valable; en ce domaine, nous croyons à l'éloquence des chiffres... Il est évident qu'écrasée par les tâches qui se présentent devant elle, l'école publique ne saurait de longtemps prendre en charge l'important secteur d'enseignement aujourd'hui assuré par les établissements libres. Cette situation nous accule à trouver une solution de paix scolaire. » Avant de proposer cette solution, les enquêteurs établissent, à l'aide des nombreuses réponses reçues, le bilan de l'Ecole publique, celui de l'Ecole libre, celui de la laïcité en général, puis demandent à ces mêmes réponses à leur questionnaire successivement pourquoi et comment l'Eglise défend l'Ecole libre, pourquoi les parents mettent leurs enfants à l'Ecole libre, et enfin ce que reprochent les laïques à l'Ecole privée. Grâce à cette enquête, qui a été étendue à des milieux très divers et obtenu un très grand nombre de réponses, les auteurs peuvent proposer leur solution : une Université nationale autonome, des écoles soumises à l'autorité de commissions paritaires composées de parents et d'éducateurs, et où tous les enfants recevront une instruction commune, l'éducation religieuse librement donnée parallèlement à l'école. Il ne s'agit pas, disent-ils, « d'un projet à prendre ou à laisser ». L'essentiel est que ce projet soit intéressant, aide « à la recherche d'une solution qui doit mûrir », et que l'ensemble du travail éclaire d'une lueur nouvelle cet irritant problème.

R. C.

- **Ed. PICHON : Le Développement psychique de l'enfant et de l'adolescent.** 2^e éd. Paris, Masson et C^{ie}, 1947.

La librairie Masson a certainement eu raison de rééditer cet ouvrage paru en 1936, l'auteur étant mort depuis. Certes, la bibliographie du sujet s'est considérablement accrue en onze ans, le sujet lui-même a été étudié sous d'autres aspects, mais on ne peut dire que l'ouvrage ait vieilli, à cause de la personnalité du D^r Pichon. Au lieu d'un auteur, on rencontre souvent un homme, ce qui rend la lecture du livre plus attachante. Ecrit par un médecin, il l'est souvent avec un vocabulaire spécial, mais l'auteur ne manque jamais d'expliquer les termes qu'il emploie ou qu'il propose.

R. C.

- **H. GOLDENBAUM : Chansons à Danser.** Paris, Ed. du Scarabée, 1949.

Un joli recueil d'airs bien choisis à chanter ou à jouer sur le pipeau de bambou, destinés à accompagner des danses et des rondes comme on n'a plus assez le plaisir d'en voir dans nos écoles. Une préface judicieuse constitue un excellent guide sur la manière d'utiliser dans ce sens les chansons présentées.

R. C.

● A. FERRIERE : *L'École Active à travers l'Europe*. Ed. V. Michon.

C'est toujours avec un vif intérêt qu'on ouvre un livre de M. Ferrière. Intérêt assez analogue, semble-t-il, à celui que dut éprouver le maître lui-même lorsqu'il parcourut, quelques années avant la guerre, l'Europe de l'Est (Autriche, Italie, Tchécoslovaquie, Pologne, Allemagne, Hongrie, Turquie, U.R.S.S., Suisse), pour y visiter les récentes écoles nouvelles dont beaucoup avaient été influencées par sa pensée.

C'est le récit publié une vingtaine d'années après qu'il fût vécu, des voyages d'un observateur.

On y voit que « l'École sur mesure » n'est pas seulement à la mesure de l'écolier et à la mesure du maître, mais encore à celles des conditions géographiques et sociales des pays où elle s'essaie.

Et ceci fournit au critique qu'est M. Ferrière l'occasion d'apprécier ici ce qui est bon, de relever là ce qui déjà était école active illusoire.

Pourtant, on aurait tort de chercher ici un livre de méthode. Les réflexions à ce sujet ne sont qu'occasionnelles et tirent leur intérêt d'être formulées par rapport aux faits.

Sa valeur est plutôt celle d'un livre-jalon, utile à ceux qui voudront faire le point et comparer moins des pays entre eux que des époques. C'est l'École Active à travers l'Europe, c'est aussi l'École Active à travers l'avant-guerre. L'espèce de dépaysement que l'on éprouve à lire certaines pages de ce livre nous confirme dans l'idée que cette période est, psychologiquement, très loin de nous, et dans celle, plus optimiste, que nous avons beaucoup travaillé depuis.

Mais il reste vrai qu'il y avait là une étape importante à fixer, et ceux, nombreux, qui s'intéressent à l'histoire de la pédagogie moderne et aux bases de notre action actuelle, se reporteront volontiers à ce livre.

Le récit de ces voyages est précédé d'un large avant-propos qui résume la pensée de Ferrière, psychologue et pédagogue, avant d'en montrer l'influence sur les écoles d'Europe. Mais cette pensée est si vaste que, même au moyen de nombreuses citations prises à son œuvre écrite, elle perd beaucoup d'intérêt à se trouver ainsi condensée, et il paraît difficile, à ceux qui ne seraient pas spécialistes de ces questions, d'établir un lien profitable entre première et deuxième partie du volume, entre principes et application.

Surtout, ceux qui ont vu M. Ferrière à l'œuvre regretteront de ne pas trouver ici un vivant portrait du professeur lui-même, la trace de cette étonnante personnalité qui eût pu animer les pages qui suivent comme elle anime l'école autour de lui.

En résumé, il reste vrai que ce livre est surtout intéressant par rapport aux idées, alors nouvelles, qui l'ont inspiré. Mais s'il nous ramène en arrière, c'est moins vers le résumé de son premier chapitre que vers les premiers livres de M. Ferrière, et ce n'est pas un des moindres avantages de cette lecture que de nous rendre, s'il en était besoin, le désir de nous y replonger.

Signalons, à ce sujet, la réédition de *L'École Active* à la librairie Delachaux et Niestlé.

A. JACQUES.

T A B L E D E S M A T I È R E S

4^{me} ANNÉE

1948 - 1949

ARTICLES

- F.-M. CHATELAIN *Le maître de l'éducation artistique : Franz Cizek*, nov., p. 37.
Enquête ou découvertes? mars-avril, p. 105.
Enquête ou découvertes? (suite), mai, p. 142.
- F.-M. CHATELAIN et R. COUSINET *Le rodage de nos Fiches de Découvertes*, déc.-janv., p. 49.
- A. CLARET *Congrès mondial de l'éducation préscolaire* (Prague), février, p. 91.
- R. COUSINET *Les Enfants sauvages*, mars-avril, p. 118.

EDUCATION FAMILIALE

- Regarde devant toi*, oct., p. 16.
N'aie pas peur, déc.-janv., p. 71.
Reste tranquille, fév., p. 94.
Occupe-toi. De quelques erreurs communes, mars-avril, p. 125.
Dépêche-toi, mai, p. 153.
Range tes affaires, juin-juillet, p. 180.
- DEFFONTAINES *Les Hommes et la Géographie*, mars-avril, p. 116.
- G. DREYFUS-SÉE *Les musées pour enfants*, nov., p. 41.
Le dictionnaire aux mille images, déc.-janv., p. 60.
- M. DUMOND *Quatre mois de lecture globale au Cours préparatoire*, mars-avril, p. 109.
Quatre mois de lecture globale au Cours préparatoire (suite), mai, p. 143.
- A. JACQUES *A propos d'une exposition de la presse enfantine*, oct., p. 12.
Les Fêtes approchent, déc.-janv., p. 67.
Blanchissage et sens moral, mars-avril, p. 122.
En regardant des dessins d'enfants, juin-juillet, p. 167.
- F. JASSON « *La Source* », nouvelle école, école nouvelle, déc.-janv., p. 75.
« *Je fais un livre* », mai, p. 148.
Regards sur l'année qui s'achève à « La Source », juin-juillet, p. 177.
- P. JOURNET *Une expérience d'échanges interscolaires*, déc.-janv., p. 62.
- P. de LALLEMAND *Un début d'activités littéraires*, juin-juill., p. 170.
- G. LARY *Douze ans d'expérience de graphiques scolaires*, fév., p. 81.

- J. DAUTRY *Le percement de l'isthme de Suez.*
 G. DRISCOLL *Comment étudier le comportement des enfants.*
 D^r J. DUBLINEAU *Les grandes crises de l'Enfance.*
 J. F. EISLANDER *L'Enfance libérée.*
 W. EXTON *Audiovisual Aids to Instruction.*
 A. FERRIÈRE *L'École Active à travers l'Europe.*
 D. E. M. GARDNER *Testing results in the Infant School.*
 R. GAL *Histoire de l'Éducation.*
 J. GEBHARD *A. Lichtwark und die Kunsterziehungsbewegung in Hamburg.*
 H. GOLDENBAUM *Chansons à danser.*
 Ch. HAURES *La formation professionnelle de la jeunesse ouvrière.*
 J. HEMMING *Enseignez-leur à vivre.*
 R. HUBERT *L'Éducation morale.*
 B. KERVORKIAN *L'Émile de Rousseau et l'Émile des Ecoles Normales.*
 WEST LATHROP *Le Prisonnier de la Rivière Noire.*
 H. I. MARROU *Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité.*
 G. MAUCO *Éducation de la sensibilité chez l'Enfant.*
 G. PALMADE *La Psychotechnique.*
 J. PIAGET *La représentation de l'espace chez l'enfant. La géométrie spontanée de l'enfant.*
 Ed. PICHON *Le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent.*
 Roger PONS
 Paul DONCEUR *D'Iseult à Violaine.*
 Jacques MADAULE
 L. W. ROCHOWANSKI *L'Art de la Jeunesse à Vienne.*
 P. ROSSELLO *Peut-on faire de l'école active si le maître n'est pas un homme d'action?*
 J. RUAULT *Divertissement à solfier.*
 E. SOURIAU *La Correspondance des Arts.*
 S. R. SLAVSON *The Practice of Group Therapy.*
 J. E. SEGERS *La Psychologie de l'Enfant normal et anormal d'après le D^r Decroly.*
 TÉMOIGNAGE CHRÉTIEN... *Le Problème de l'École, Solutions modernes. Angleterre.*
 L'AMOUR DE L'ART *L'Égypte. La Mesure du Temps. Lugdunum. L'Inde.*
 ESPRIT *Propositions de paix scolaire.*

LIVRES D'ENFANTS

- Marie COLMONT *Ma Douce. Editions « A l'Enfant Poète ».*
 PÈRE CASTOR *Les Deux Bossus - Le Petit Chacal - Le Royaume de la Mer - Paup' Coco - Les Emotions d'un Perdreau Rouge - Les Trois Cheveux d'Or.*
 Paul-Émile VICTOR *Apoutsiaak, le petit flocon de neige.*
 Charles VILDRAS *Le Médecin Volant, d'après Molière. Editions « A l'Enfant Poète ».*

Pour les vacances :

Le familier de la Nature de Gilbert ANSCIEAU

Ce livre ne prétend pas remplacer les faunes et les flores ou autres manuels. C'est la clef du merveilleux jardin de la nature; il vous aidera à découvrir le monde des insectes, des oiseaux, des nuages, des orages, des étoiles, de la forêt et des plantes minuscules. 275 fr.

Mon Carnet de Chasse de Gilbert ANSCIEAU

Indispensable pour les explorations de vacances. Illustré de 16 photographies en hélios 75 fr.

Embarque... garçon!

Manuel de navigation et de scoutisme marin. Cet ouvrage, passionnant pour les jeunes, a été couronné par l'Académie de Marine 190 fr.

En vacances

par Anne JACQUES et Renée CHEDEVILLE

Petit guide de l'écolier actif.

Fournira d'innombrables idées d'occupations de vacances 25 fr.

Fiches de Découvertes - Série "Vacances"

Ensemble de 32 fiches réparties en 4 sujets : Mer - Forêt - Village - Ferme. L'ensemble 80 fr.

Pour comprendre la France

par P.-H. CHOMBART DE LAUWE

Initiation au tourisme intelligent 120 fr.

Ouvrages édités

AUX PRESSES D'ILE DE FRANCE

1, rue Garancière - PARIS - 6^e