



LABORATOIRE DES SCIENCES  
DE L'ÉDUCATION - A 128  
UNIVERSITÉ PARIS 8  
2, rue de la Liberté  
93526 SAINT-DENIS CEDEX

# L'école nouvelle *française*

- G. LARY ..... La Grammaire et l'Orthographe.  
J. PAPILLON ..... Sur une visite au Louvre.  
E. WIDMANN ..... L'Activité et l'Effort.

●

## EDUCATION FAMILIALE

- R. COUSINET ..... Choses vues.

●

Vie du mouvement — Informations  
Revue des Revues — Notices Bibliographiques

**A V R I L 1 9 5 0**

C I N Q U I E M E      A N N E E

**N° 45**

# MATÉRIEL AUDEMARS



Photo « Maison des Petits », Genève

Plus les enfants sont jeunes plus ils exigent un matériel *grand*. Les dimensions du matériel AUDEMARS en constituent la qualité primordiale d'où découlent toutes les autres.

Cet enfant, pour construire sa *grande tour* (plateau des 66 blocs), a dû grimper sur un tabouret. L'enfant de gauche ordonne librement dans une tige des hémisphères de dimensions diverses (colonne d'évaluations). Derrière l'enfant de droite, 2 abaques triangulaires.

# LA GRAMMAIRE ET L'ORTHOGRAPHE

*Notre numéro spécial consacré à la grammaire nous a valu un certain nombre de lettres de nos lecteurs. Nous sommes particulièrement heureux de publier les réflexions suivantes et le récit de deux expériences faites dans une importante école de filles (classes de 6<sup>e</sup> et de 7<sup>e</sup>) à l'aide des deux textes que nous avons publiés. Nous en remercions vivement la Directrice.*

**V** OICI dans quelles conditions les expériences ont été entreprises. Depuis le stage de Saint-Cloud (auquel j'avais eu le grand plaisir de prendre part) nous avons rompu définitivement avec l'apprentissage habituel de la grammaire. Nos élèves des classes élémentaires et de 6<sup>e</sup> ne possèdent pas de manuel de grammaire. Ils se font un *cahier de grammaire* : classeur à anneaux, qu'on commence en 11<sup>e</sup>, en recueillant les règles de grammaire, très simplifiées, comme on les trouve dans les textes étudiés. Le cahier s'enrichit chaque année des nouvelles trouvailles.

Par contre nous donnons beaucoup d'importance :

1) à l'étude du vocabulaire :

(Mots trouvés dans les textes, copiés sur un cahier spécial, appris (orthographe) ; puis employés dans des exercices orthographiques).

2) à l'étude des conjugaisons :

(Travaillées, revues... dans toutes sortes d'exercices et de jeux).

3) aux exercices d'analyse :

(Depuis les classes de 11<sup>e</sup>, 10<sup>e</sup>, à l'aide de tableaux d'analyse, les enfants écrivant les phrases sur des bandes de papier les découpent, les placent par propositions pour l'analyse de phrase, par groupes de mots ou par mots pour l'analyse « grammaticale »).

4) Enfin et surtout nous faisons beaucoup pratiquer aux enfants les textes libres, mais non en commun sauf exception, de plus, ils ont,

à propos de chaque « histoire » (accompagnant nos centres d'intérêt) des fiches de questions, genre fiches de découvertes, pour le cas où ils ne tiennent pas à écrire eux-mêmes leur texte librement.

## I

Les élèves de la classe de 7<sup>e</sup>, qui étaient au nombre de 25, ont fait au total 34 fautes, plus 18 fautes d'accent, soit, si on ne tient pas compte des fautes d'accent, une moyenne de 1 f.,72 environ par dictée.

Toutes les fautes ont été relevées et corrigées, c'est-à-dire que ces enfants, d'âge moyen, 10 ans, se sont toutes montrées capables de relever et de corriger leurs fautes.

Les fautes les plus fréquentes ont été : *gais* (13 f.), *ses* (6), *rayons* (4).

Elles appellent les observations suivantes :

Le mot *gais* a été écrit 7 fois *gaies*, et 3 fois *gaie*, -or toutes ces petites filles savent évidemment qu'on ne dit pas : *une rayon*. Il se pourrait donc bien qu'il s'agisse là, d'une façon assez curieuse d'une faute d'orthographe en quelque sorte *sexualisée*, et rattachée à un reste d'égoïsme. Quand des petites filles pensent le mot *gai*, elles le pensent au féminin, parce qu'elles sont des filles, et parce que la gaieté est un état agréable, auquel elles aspirent. Elles seraient tentées de l'écrire spontanément au féminin, quel que soit le substantif, qui ici ne vient qu'après, auquel le mot sert d'épithète.

Faut-il attribuer aux 6 graphies *ces*, au lieu de *ses*, une dépendance de la perception ? Les rayons sont visibles, émanent du soleil, qui les montre, ce qui expliquerait la substitution du démonstratif au possessif ?

Ajoutons que, comme nous l'avons déjà constaté dans d'autres expériences de ce genre, les enfants sont très attentifs aux accents, et que 8 de ces filles ont noté qu'elles avaient oublié l'accent circonflexe de pâturage. On ne peut tirer d'ailleurs de conclusion psychologique de cette remarque que si on sait dans quelle mesure l'attention de ces enfants a été attirée sur les fautes d'accent.

## II

Les élèves de 6<sup>e</sup> étaient au nombre de 25 (âge moyen : 11 ans). Elles ont fait 48 fautes, soit une moyenne de 1,9 faute par élève. Elles ont relevé et corrigé toutes leurs fautes, et fourni, en réponse à la 3<sup>e</sup> question, 15 explications, soit 31 % des fautes commises.

Les fautes les plus fréquentes ont porté sur le mot *hardiment* (6), écrit chaque fois *ardiment* ; sur le mot *firmament* (9) écrit *fir.maman* (3), *firmamant* (2), *firmaman* (2), *phirmament* (1), *firmarman* (1) ; sur le mot *s'agiter* (10), écrit *s'agitaient* (4), *s'agitées* (3), *agiter* (1), *s'agité* (10) ; sur le mot *caressa* (4) écrit chaque fois avec 2 r.

On sait que ces résultats sont, pour certains mots, analogues à ceux de notre expérience de janvier, pour d'autres différents. Le mot

caressa a donné lieu la première fois à 8 % des fautes commises, et cette fois-ci à 8 % également. De même *s'agiter* totalise la première fois 8 fautes, soit 12 % des fautes commises, et cette fois 10, soit 20 %, la différence n'étant pas encore considérable. Les analogies s'arrêtent là.

Mais les explications sont intéressantes et dénotent des ignorances et des confusions du même ordre que celles que nous avons signalées dans le travail précédent. Quelques-unes sont justes sans doute et témoignent d'exactes connaissances grammaticales et d'une juste utilisation de ces connaissances : *J'aurais dû écrire « unies »* (au lieu de « unis ») *parce que c'est les ombres qui sont unies et que ombres est du féminin pluriel.* — *J'aurais dû écrire « s'agiter »* (au lieu de « s'agitaient ») *parce que quand deux verbes se suivent le 2<sup>e</sup> se met à l'infinitif.*

Mais pour ce mot *s'agiter*, trois élèves déclarent qu'elles auraient dû l'écrire ainsi « parce qu'on pouvait dire *quoi faire* ou *pourquoi faire* », ce qu'on ne pouvait évidemment pas dire dans la phrase de la dictée. Il s'agit donc là d'un artifice de mémorisation qui a été proposé aux élèves, mais qu'elles appliquent ici, non pour éviter la faute d'orthographe, puisqu'il ne peut être appliqué, mais parce que la forme véritable, l'emploi de l'infinitif dont la correction seulement leur révèle la nécessité, appelle, par association, le souvenir d'un procédé dont précisément elles n'auraient pu se servir ici. A une autre élève, qui a écrit *s'agitées*, la vue de la forme exacte et la correction de la faute, rappellent également un vague souvenir qu'elle utilise sans pouvoir l'appliquer exactement à la faute qu'elle a commise, et au texte qu'elle a sous les yeux, et elle écrit : « *J'aurais dû écrire ainsi, parce que agiter est placé devant le verbe voir* », alors que c'est précisément le contraire qui est vrai.

Sur les 6 élèves qui ont mal écrit *hardiment*, 2 notent qu'elles auraient dû écrire le mot avec une *h*, parce qu'il vient de *hardi*, mais elles ne font cette remarque que quand la faute est aperçue et corrigée.

Enfin l'orthographe du mot *firmament* est particulièrement significative. Le mot était évidemment inconnu, ou peu connu, de la plupart des élèves, mais la présence de l'*a* final dans la plupart des fautes, et la décomposition du mot en *fir-maman* dans trois copies, pourrait autoriser une hypothèse, peut-être saugrenue, mais qui serait justifiée par la réflexion de la seule élève qui a expliqué sa faute. Elle écrit en effet : « *J'aurais dû écrire « firmament », parce que la maîtresse aurait dit fir, se serait arrêtée un moment, et ensuite man.* » Il n'est donc pas impossible qu'il se soit produit, dans l'esprit des élèves, une obscure association entre ce mot nouveau et un mot familier dont le sens et l'orthographe sont depuis longtemps connus. Mais il est en outre certain, ce que tous les maîtres savent bien, et nous en avons ici un exemple significatif, c'est qu'au cours d'une dictée, les élèves se préoccupent, non de comprendre le sens du texte ni de saisir l'ordre des mots, mais de ne pas faire de faute. Il s'agit donc d'une sorte d'exercice de virtuosité dont la réussite dépend d'une audition juste, d'une observation habile de la diction,

de la prononciation, de telle ou telle maîtresse. L'orthographe dépend, dans beaucoup de cas, de ce que le dicteur prononce, et de ce que les élèves entendent.

Comme on le voit, ces nouvelles expériences ne permettent pas encore de tirer des conclusions définitives. Mais elles corroborent dans une large mesure ce que nous ont apporté les premières, et à ce titre elles apportent une contribution précieuse aux rapports de la grammaire et de l'orthographe.

G. LARY.



## SUR UNE VISITE AU LOUVRE

**V**ISITER le Louvre, ou autre chose, ne suffit pas pour dire qu'on fait « de l'éducation nouvelle » si fréquentes soient les visites — surtout peut-être si elles sont fréquentes.

Il serait trop long ici d'exposer le « contexte » qui seul donne un sens à une telle visite. En un mot tout de même le voici : Des enfants de 6<sup>e</sup>-7<sup>e</sup>, travaillant librement la céramique depuis octobre, arrivèrent, de découverte en découverte, en fin janvier à un besoin encore confus en eux que j'exprimai : voir les réalisations des autres. Jusqu'ici, en effet, ils s'étaient familiarisés avec la terre, sans aucun modèle, et ce n'étaient pas les devantures des céramistes qui pouvaient leur en servir. Je proposai donc une visite aux départements des céramiques grecques et égyptiennes (1) pour en étudier la technique. J'insistai sur la continuité de travail entre cette visite et leur recherches. Je leur dis qu'il s'agissait de travailler sérieusement pour mieux comprendre « la terre » et que le bénéfice d'une telle visite serait en fonction de leurs expériences antérieures, de leur pratique personnelle du modelage. Il n'y eut donc pas une décision autoritaire, mais la vie se déroulait. Elle, qui nous avait conduit l'an dernier à un centre d'essais en vol, nous amenait cette année, pour répondre à un besoin précis, à une section précise du Louvre, envisagée sous un angle de recherche bien défini. Quatorze élèves s'inscrivirent.

---

(1) Noter le choix : Céramiques relativement primitives ; et j'ai conseillé surtout aux enfants les premières salles.

Tout d'abord il fallait connaître parfaitement le département choisi. Faute de quoi il aurait mieux valu s'abstenir : c'est élémentaire (2).

Je reçus le meilleur accueil à la Direction des Musées (pavillon Mollien) où j'obtins l'autorisation préalable pour mes élèves de travailler toute une après-midi dans les départements désirés.

À l'arrivée, je les informai d'un mot du contenu des diverses salles qu'on entrevoyait en enfilade, et je les laissai à eux-mêmes.

Soit groupés à deux ou trois, soit seuls, ils se dispersèrent donc devant les vitrines de leur choix et se mirent au travail à 14 h. 30 pour ne le quitter qu'à la fermeture à 17 heures.

Il faut dire ce qui est : un garçon a passé une partie de son temps à lire des « comics ». Une fillette a compté les Renault 4 chevaux qui passaient dans la rue voisine, deux autres ont pris peu de croquis, préférant regarder seulement (qui peut le leur reprocher ?). Tous les autres ont montré une concentration remarquable et même parfois une ardeur fébrile.

Au total, chaque enfant a recueilli en moyenne 25 relevés de formes, de qualité, dans son après-midi. Après une heure et demie de travail, une fillette était encore dans la seconde salle. Et pendant ces deux heures et demie, pas le moindre incident parmi ces enfants dispersés à leur guise, sans surveillance, dans une vingtaine de salles.

J'allais de l'un à l'autre, en grand respect de la liberté de leur activité, appeler seulement au passage leur attention sur une masse, un volume, une harmonie, correspondant à l'esprit, au goût, au besoin, à la recherche actuelle de chacun, ou encore les guider discrètement vers un chef-d'œuvre perdu dans trop d'abondance, pour un œil neuf d'enfant.

Pendant notre travail, nous avons été envahis par trois ou quatre groupes scolaires. Ce sont eux qui m'ont donné l'idée de cette note : leur nombre variait de 50 environ à 150. Les salles que nous avons étudiées toute une après-midi étaient parcourues à raison de deux ou trois minutes par salle. Les professeurs précédant le flot l'entraînaient d'une vitrine à l'autre, sans commentaire apparent, si ce n'est aux plus proches. Pas un crayon, pas un papier.

Je pense qu'il est très dommageable à des enfants et plus encore à des adolescents de leur enseigner de cette façon la superficialité. Il vaut bien mieux rester chez soi. C'est une double profanation de parcourir le Louvre à cette allure : profanation du drame humain, de la lutte millénaire de l'humanité vers le mieux, profanation de ces jeunes personnes qu'on trompe sous couleur de les instruire.

Et je ne pense pas que la visite générale hâtive « pour savoir où sont les choses », qui doit être la première pour tout adulte, soit bonne pour des enfants qui ne possèdent pas encore une juste notion

---

(2) Ce qui n'exclut pas la découverte ensemble. Mais c'est autre chose, un autre registre et qui ne permet pas non plus d'ailleurs l'aventure pure et simple.

de l'espace. C'est à nous de les conduire en chaque circonstance dans la bonne section. Celle-ci même, n'est un champ d'investigation à leur taille qu'à la condition que, par la connaissance que nous en avons, nous leur donnions conseil, sans aucune pression bien sûr, en toute liberté d'action pour chacun, qu'à la condition ensuite qu'ils y mènent une recherche bien définie.

Je reviens à notre propre visite. Quatre mois de réalisations personnelles dans leur moyen d'expression favori (le modelage a été à peu près la seule activité manuelle (3) de l'année) mettaient les enfants de plein pied avec des œuvres choisies parmi les chefs-d'œuvre d'une technique prise à un point de son évolution apparenté à leur stade propre.

Leurs admirations circonstanciées m'apprenaient qu'ils comprenaient d'emblée ; qu'ils « sentaient » revivre *au bout de leurs doigts* ces œuvres millénaires.

Ils ne se sont pas attachés deux heures et demie aux vestiges statiques d'un passé mort : leur étonnement devant l'audace des constructeurs — ils en mesuraient l'effort — des énormes vases d'apparat, le fin talent de ceux qui modelèrent en quelques minutes leur petites idoles à l'aide du même colombin dont ils se servent aujourd'hui, les a mis en contact avec le cœur vivant d'un grand peuple, non pas parce qu'ils ont « visité le Louvre », mais parce qu'une connaissance active, physique les avait préparés à comprendre de l'intérieur ceux qui s'étaient heurtés aux mêmes problèmes et les avaient si fièrement résolus.

Les croquis de leurs albums vous le diraient mieux que moi.

J. PAPILLON.

---

(3) Je parle des activités manuelles « d'expression ».

## DANSES POPULAIRES

Madame Palau, animatrice du groupe de danseurs et de danseuses dont nos abonnés ont pu apprécier à notre dernière conférence la grâce et la simplicité, donnerait volontiers sa causerie sur les danses populaires, accompagnée de nombreux exemples, dans des écoles.

Les directrices et institutrices de la région parisienne que cette offre intéresserait sont priées de s'adresser directement à Madame Palau, 71, quai d'Orsay, Paris-7<sup>e</sup>. Tél. Inv. 45-43.

## L'ACTIVITÉ ET L'EFFORT

*Le rapport de notre stage de l'an dernier, publié dans notre revue, nous a valu une correspondance où se mêlaient la satisfaction dont nos stagiaires ont bien voulu nous faire part, et les inquiétudes qu'à d'autres ont causées nos conclusions. Nous sommes heureux que Mme Widmann, l'active et dévouée directrice de notre groupe de Gap nous autorise à publier l'essentiel de la longue lettre qu'elle nous a écrite à ce sujet, lettre pleine d'aperçus si judicieux, et que nous ne ferons suivre que d'un bref commentaire.*

**J**e voudrais bien participer à votre discussion sur l'effort, car vos articles invitent toujours à la réflexion... et parfois à la contradiction. Je regrette de vous voir terminer votre article par cette phrase révolutionnaire : « Bannissez l'effort de la république pédagogique » parce que je crains qu'elle soit mal comprise, et je vois d'ici que tous les ennemis de l'éducation nouvelle vont la citer pour bien prouver que les méthodes nouvelles encouragent le moindre effort. Que de gens qui se figurent, comme Alain, que le but des méthodes nouvelles est d'instruire en amusant. Je crois comprendre fort bien ce que vous voulez dire : il est absurde de dissocier l'effort de l'activité qu'il accompagne, comme si c'était une sorte de sel qu'on peut ajouter à la soupe ou au rôti, ou ne pas y mettre du tout ; absurde également d'attribuer une sorte de valeur méritoire à l'effort séparé de l'action qu'il a engendré.

Mais je n'ignore pas qu'il est des éducateurs qui cultivent l'effort pour lui-même. « Geneviève commence à comprendre qu'il faut se vaincre soi-même », me dit avec satisfaction la mère d'une fille de cinq ans. Et je me rappelle un de mes cousins, élevé suivant les mêmes principes, qui à huit ans se demandait gravement si c'était une moitié de lui-même qui voulait bien étudier son piano et l'autre moitié qui ne voulait pas, — ou peut-être le tiers seulement —. Je ne peux croire qu'il soit sain de tant s'examiner si jeune et de dissocier arbitrairement un moi inférieur et un moi supérieur.

Il est évidemment fort difficile de définir l'effort : ne sommes-nous pas là à la frontière de la psychologie et de la métaphysique ? mais ce mot recouvre cependant une réalité que nous connaissons

tous par expérience et nous sentons bien qu'il y a quelque chose d'analogue dans l'effort physique, l'effort intellectuel, l'effort moral. Vous avez fort bien noté que l'éducation de l'effort ne peut avoir pour but de rendre l'effort plus facile, car il s'évanouirait lui-même. Je ne crois pas qu'on puisse s'habituer à l'effort. Mais inversement on s'habitue fort bien à ne pas en faire. C'est le cas des enfants que leur mère habille trop longtemps, et qui s'habituent à se faire servir, de ceux qui sont conduits à l'école en auto, et ne veulent plus marcher. A mon avis l'éducation de l'effort, c'est simplement ceci : que l'enfant sache dès son plus jeune âge qu'il y a des choses qui doivent être faites, qu'on en ait envie ou non. Cela commence par le bain quotidien et la séance sur le pot. A l'âge de mes enfants ce sont les devoirs et pour chacun une tâche ménagère : mettre le couvert, chercher le lait, cirer les souliers. Cela ne les amuse pas toujours ; il faut que l'autorité maternelle intervienne. Là aussi nous sommes certainement d'accord : n'écrivez-vous pas que le maître doit être « une fermeté, un ordre, une constance ».

Le problème de l'éducation de la volonté, ou de l'effort, se pose tout particulièrement à l'éducation nouvelle d'abord parce que la jeunesse moderne est particulièrement molle. J'ai lu quelque part que c'était caractéristique ; et partout on entend des plaintes des dirigeants de mouvements jeunesse : « La jeunesse actuelle ne s'intéresse à rien. » Faut-il en accuser la guerre et les privations ? Il paraît qu'en Suisse c'est la même chose. Je crois plutôt que Doroty Fisher montrait beaucoup de perspicacité en signalant dans « La Confiance en soi » les dangers de la civilisation qui laisse croire aux enfants qu'on peut tout obtenir sans effort, en pressant sur un bouton. Elle remarquait que l'enfant peut obtenir de l'eau chaude en tournant un robinet, sans savoir puiser de l'eau ni allumer un feu, mais la situation a beaucoup empiré depuis qu'elle écrivait cela. Aujourd'hui on tourne un bouton et la radio nous dispense une musique qui ne nous coûte aucun effort ; il en est de même du cinéma. Même le sport qui devrait être une école de virilité est parfois amollissant : ici un car emmène chaque dimanche jeunes gens et jeunes filles : on flirte pendant le trajet. On est hissé par un monte-pente, on accepte volontiers de se casser les jambes ou de s'abîmer le cœur dans des descentes trop rapides, mais on ne fait jamais l'effort de monter. Les belles pentes sans monte-pente ne voient pas de skieurs. Nous avons aussi une piscine délicieusement chauffée : il n'est pas certain que les jeunes gens qui y gagnent des concours de natation sauveraient quelqu'un en janvier.

Or l'éducation traditionnelle ne fait qu'encourager la passivité. Mais l'école ACTIVE devrait apporter le meilleur remède aux défauts de notre époque. Seulement il faut dire et répéter à tous ceux qui croient le contraire que ce n'est pas l'école de la facilité et du moindre effort.

Dans la « Pratique de l'Ecole Active » p. 11, je trouve cette citation de Rousseau : « Parmi tant d'admirables méthodes pour abrégier l'étude des sciences, nous aurions grand besoin que quelqu'un nous en donnât une pour les apprendre avec effort. » Baden Powel

donne la meilleure définition que je connaisse de l'éducation nouvelle : « Etudier les idées de l'enfant pour l'encourager à prendre lui-même en main son éducation, plutôt qu'à attendre des autres son instruction. » Je ne vais pas perdre mon temps à chercher des citations de Montessori que vous connaissez mieux que moi : tous les pédagogues nouveaux encouragent l'initiative, l'effort personnel.

Seulement il faut réfléchir au problème que peut poser le principe du libre choix de l'activité. Mlle Brant, l'excellente directrice du Jardin d'enfants de Strasbourg me racontait qu'un petit garçon était resté deux mois sans rien faire du tout. Elle avait respecté son repos et au bout de deux mois, elle avait constaté qu'il avait grandi de 4 cm. C'est très bien à six ans, mais à mesure que les enfants grandissent devons-nous respecter également leur désir de travail et leur désir de repos ? Ma fille a fait l'année dernière une détestable 6<sup>e</sup>. Ce n'étaient que zéro et blâmes du conseil de discipline : Je comprenais bien ce qui se passait : en mai le professeur de gymnastique m'envoyait ses mesures, elle avait grandi de 9 cm. et augmenté de 3 kg. en six mois. J'étais tout à fait décidée à la faire redoubler ; cependant je n'ai jamais pensé que c'eût été mon devoir de lui dire : « Ma chérie, ta croissance te fatigue, étends-toi sur ton divan et ne fais pas tes devoirs. » L'enfant doit savoir que les devoirs sont aussi obligatoires pour lui que la lessive hebdomadaire pour sa mère. Mon fils aîné déteste écrire. Fallait-il le laisser libre de ne pas remercier les familles qui l'ont si aimablement reçu en Angleterre l'été dernier ? La politesse est obligatoire, et je suis convaincue que c'est notre devoir d'insister pour que les enfants fassent l'effort d'accomplir des travaux qui leur déplaisent, non pour les entraîner à l'effort, mais parce que le travail doit être fait.

Je sais que dans nos écoles nouvelles les enfants montrent une activité satisfaisante, mais nous n'avons guère eu que des petits. Que donnerait le libre choix avec des adolescents ? Car nous n'avons plus affaire à l'enfant normal et actif, mais à un enfant plongé, quoi que nous fassions, dans une civilisation amolissante. Il y avait quelque chose de vrai dans l'ancienne éducation à base de Corneille et de De Viris : ces beaux exemples apportaient un aliment au goût d'héroïsme naturel à l'enfant. Vous me dites que Corneille est démodé, c'est tout de même dommage qu'on présente à son admiration Tarzan au lieu de Régulus. Quel héros l'école nouvelle va-t-elle donner comme modèle, pour que l'enfant cherchant à lui ressembler, « prenne en main sa propre éducation ? »

Vous voyez que je réclame un nouvel article sur l'éducation de la volonté, qui insistera sur tout ce qu'il y a d'actif, d'héroïque dans la nouvelle éducation, sur le goût de l'effort, de la responsabilité qui la caractérisent... Vous citerez Bakulé et d'autres... Et vous n'aurez pas de peine à prouver que la république pédagogique encourage l'effort.

E. WIDMANN.



Ainsi que je le disais plus haut, ces réflexions valent d'être méditées, et j'espère que tous en sauront gré à son auteur. Quand nous avons travaillé à Marly, et essayé d'arriver à une entente sur la valeur de l'effort, nous avons eu surtout en vue, sans l'avoir d'ailleurs particulièrement cherché, l'effort scolaire, l'effort, c'est-à-dire le surcroît d'activité que le maître ne cesse de demander à ses élèves, pour obtenir d'eux un meilleur « rendement ». Je conviens que nous avons quelque peu négligé l'autre aspect, celui sur lequel Mme Widmann attire aujourd'hui notre attention.

Il est vrai que le mot effort a deux sens. D'une part il signifie la tension interne, l'absorption de l'individu dans son activité, le rassemblement de ses forces pour atteindre le but que vise cette activité. En ce sens il fait corps avec l'activité elle-même. Agir, c'est s'efforcer, toute activité suppose une utilisation de forces, et, dans tous les cas où l'activité est intéressante, aux sens psychologique et pédagogique du mot, une utilisation maxima des forces. Mais d'autre part l'effort a un autre aspect, il signifie ce qui se passe, ou doit se passer chez l'individu, quand l'effort n'accompagne pas l'activité pendant tout son déploiement, ou ne se rencontre pas au cours de l'activité comme une condition nécessaire pour que l'activité puisse se poursuivre, mais précède l'activité. Il n'est plus nécessaire de s'efforcer en agissant, pour continuer d'agir, il faut s'efforcer pour commencer à agir, pour quitter un état neutre, pour sortir du statisme de l'inaction et entrer dans le dynamisme de l'action. Et il peut-être nécessaire aussi de s'efforcer pour agir dans un sens, alors qu'on désire agir dans une autre direction plus aisée, ou plus agréable.

Et la question posée dans les considérations qu'on vient de lire est la suivante : Ceci dit, ne serait-il pas utile — et même nécessaire — de préparer les enfants à cette forme de l'effort ? Et à cette première question, on peut en ajouter une seconde : de quels procédés pourrait-on se servir ?

J'avoue qu'à ces deux questions j'éprouve une grande difficulté à répondre. Je vois bien ce qu'on souhaite : à savoir que les enfants, mis en présence d'une activité, qui se présente exactement comme un devoir, s'y engagent pour cette seule raison, ou mis en présence de deux activités, dont l'une les séduit, mais dont ils sentent ou savent que l'autre est nécessaire, choisissent cette dernière précisément pour cette raison. Mais la préparation à cette prise de conscience du « je dois », je dois tel jour, à telle heure, sortir de l'inaction pour entrer dans une action qui n'est pas née, ne s'est pas formée au-dedans de moi, qui suis par nature un être actif, mais que je sens en moi sous une forme inusuelle, une forme qui n'est pas un départ d'activité — mais la préparation à cette capacité de faire le choix, d'interrompre

le jeu, la lecture du livre aimé, le simple repos (dont ma croissance a besoin), pour aller arroser le jardin, ou arracher des carottes, comment une telle préparation est-elle possible? Et même quelle signification peut-elle avoir?

Faut-il y employer l'exhortation, comme on l'a fait si longtemps, et comme on le fait encore dans tant de familles, répéter sans cesse aux enfants qu'ils doivent incessamment se surveiller, ne pas céder à leurs premières impulsions, lutter contre eux-mêmes, qu'il faut se surmonter soi-même? Mais si ces exhortations sont faites seulement d'une façon occasionnelle, si elles ne sont pas accompagnées, entourées d'exemples, insérées dans un certain mode de vie, ce qui ne peut se faire que dans la famille, et pas à l'école, elles seront certainement insuffisantes. L'enfant ne peut s'en contenter, il ne peut y penser toujours, il lui faut une règle. Et alors quelle règle lui donnera-t-on, analogue aux règles d'enseignement et de travail? Lui dira-t-on que : a) — d'une façon générale il ne doit pas céder à ses impulsions — mais il y a des impulsions généreuses et comme Mme Widmann le remarque justement, il peut être dangereux d'obliger un enfant à être trop tôt le perpétuel censeur de sa propre conduite; b) — il doit, entre deux activités, choisir toujours celle qui lui est pénible — mais en quoi la peine a-t-elle une valeur morale? et ne pourrions-nous pas dire avec Dewey : « Au lieu de dire qu'une action est morale seulement quand elle est faite sous l'empire de la conscience du devoir, nous dirons qu'elle est immorale aussi longtemps qu'elle est faite uniquement par sentiment du devoir? »; c) — il doit agir selon les ordres reçus, que cela lui plaise ou non?

Ici au moins nous sommes sur un terrain solide. Une autorité supérieure décide qu'à l'école, par exemple, la récréation doit se terminer et le travail scolaire reprendre à une certaine heure. Entre ces deux activités : la continuation du jeu, et la reprise du travail, l'enfant doit donc choisir cette dernière, qui lui est désagréable, ou qui, à tout le moins, ne lui est pas aussi agréable que l'autre. Mais précisément on voit cette opération se faire tous les jours dans toutes les écoles du monde, sans qu'il y ait la moindre manifestation d'effort de la part des enfants. Et on sait bien pourquoi il en est ainsi, ce n'est pas du tout parce qu'ils sont habitués à cet effort (et encore une fois je ne vois aucun sens possible à cette expression), c'est d'abord parce que le choix ne leur est pas permis, et ensuite parce que la règle de la succession des heures de jeu et de travail n'est jamais enfreinte, et c'est ce que nous avons dit naguère à propos de la discipline. Cette règle a créé une habitude, une soumission à l'ordre, une acceptation de l'ordre dont la valeur éminente aux yeux des enfants les aide à accepter, parce qu'elle est régulière, la fin de la récréation. Mais même les « bons élèves », décidés à travailler, convaincus parce qu'on le leur a si souvent répété, qu'on va à l'école pour travailler, ont-ils par cette règle acquis le sens de l'effort? Si on supprimait la règle, et si on faisait l'expérience de leur dire qu'au moment où sonne la cloche ils peuvent rentrer, ou ne pas rentrer, dans la classe, est-on sûr qu'ils prendraient le bon parti? Ils n'ont pas appris à faire des efforts, ils ont vécu au sein d'un ordre les aidant, sans effort nécessaire de leur part, à faire leur devoir.

— Mais, toutes les précautions étant prises, ne faut-il pas imposer ce qui n'est pas fait spontanément? Ne faut-il pas astreindre à se mettre en rang devant la porte de la classe l'élève qui s'attarde dans la cour de récréation? Ne faut-il pas astreindre à mettre le couvert l'enfant qui laisserait volontiers passer son tour? — Ce sont des questions de discipline, d'organisation générale, qui n'ont rien à voir avec l'effort. Ces mesures disciplinaires peuvent être nécessaires, dans des cas exceptionnels, à condition que l'éducateur (maître ou parent) puisse bien assurer à lui-même que la règle n'a jamais subi, par sa faute, d'entorse, que l'ordre n'a été troublé par aucun désordre, à condition aussi que l'éducateur cherche s'il n'y a pas une raison de développement, comme dans les cas que cite Mme Widmann, qui cause cette infraction à la règle.

Et je crains que nos lecteurs ne soient guère satisfaits de ce commentaire. Et je soupçonne qu'ils ne le seront pas, parce qu'ils pensent toujours à eux-mêmes, au fait que certaines actions leur demandent un effort (sans d'ailleurs qu'on ait jamais exactement analysé cette notion), et qu'ils pensent que si cet effort leur est pénible, au lieu de leur être naturel (mais alors serait-il encore un effort?), c'est parce qu'ils n'ont pas reçu l'éducation qui le permettrait. Les hommes cherchent, depuis Aristote, jusqu'à Franklin, cette éducation, qu'ils souhaitent et regrettent, parce qu'elle leur faciliterait la vie. « Je n'aurais pas besoin de me donner tant de peine, si j'avais appris à me donner de la peine. » Je ne cesserai de demander comment on peut apprendre à prendre de la peine, si ce n'est apprendre à ne plus en prendre. Mais cela est l'œuvre de l'éducation toute entière, qui est bien autre chose que l'éducation de l'effort.

R. C.



## PERMANENCE DU JEUDI MATIN

Nous vous rappelons que la permanence du jeudi est ouverte aussi le matin, de 10 heures à midi.

### SECRETARIAT — RAPPELS DE MARS

Nous nous excusons auprès de ceux de nos abonnés qui nous ont réglé leur abonnement au moment où nous envoyions notre rappel aux retardataires. Leur versement a été bien reçu, qu'ils veuillent bien ne pas tenir compte de la lettre devenue sans objet.

Nous vous rappelons de vouloir bien veiller à :

- écrire très lisiblement votre nom, celui de votre rue et de votre ville;
- toujours indiquer la destination de vos mandats;
- rappeler votre ancienne adresse (bande) en cas de changement d'adresse.

LA tente d'une boutique a été enlevée en vue d'un nettoyage ou d'une réparation. Une des grandes tiges de fer qui la soutenaient est debout, appuyée contre le mur. Un enfant de quatre ans environ passe à côté en courant, sans la voir, et la fait tomber, sans le moindre dommage pour lui d'ailleurs. La tige est longue et lourde, il se met néanmoins en devoir de la ramasser et de la remettre à sa place. Mais à ce moment une vieille dame, bienveillante et maternelle, la lui prend des mains, en lui disant : « Tu vas te faire du mal », et elle replace elle-même la tige, non sans quelque peine. Mais elle poursuit sa route, souriante et bienveillante, satisfaite d'avoir ainsi rendu service à son prochain, même à un enfant qu'elle ne connaît pas.

Mais c'est quelquefois difficile de rendre service, et d'aider son prochain, surtout quand ce prochain est un enfant. Aider quelqu'un c'est lui apporter son assistance pour une tâche qui lui est désagréable, ou qui est trop pénible pour lui et qu'il ne pourra mener à bien tout seul. Or ce n'est pas le cas pour le petit dont je viens de parler. Il ne lui était certainement pas désagréable de relever cette tige, puisque personne ne l'avait vu la faire tomber, et qu'il pouvait s'en aller sans prendre cette peine. Et quand à savoir si cette opération était trop pénible pour qu'il la mène à bonne fin, il fallait attendre. Si en effet elle avait dépassé ses forces, il l'aurait abandonnée. S'il réussissait à replacer la tige dans sa position première, c'est évidemment qu'il en était capable, et que par conséquent il n'avait pas besoin d'aide.

Mais il faut aller un peu plus loin. Quand nous aidons quelqu'un, et particulièrement un enfant, c'est pour lui éviter un déplaisir, mais bien aussi, et en même temps, pour lui faire plaisir. La vieille dame maternelle veut épargner une peine au petit enfant, mais elle veut aussi lui faire plaisir en l'aidant à exécuter une tâche qu'elle juge pénible pour lui. Mais si cette tâche ne lui est pas pénible. Si précisément il l'exécute parce qu'elle lui est agréable, alors l'aide qu'on lui apporte ne va-t-elle pas en sens contraire de ce qu'on souhaitait ? Loin de lui faire plaisir, non pas même en l'aidant, mais en lui retirant des mains l'objet de son activité, elle lui a fait de la peine, parce que son plaisir consistait précisément à replacer tout seul cette tige de fer dans sa position première. Ce plaisir, elle le lui a retiré, elle ne lui a pas rendu service, elle l'a exactement desservi.

— Mais comment un enfant pourrait-il éprouver du plaisir à ramasser un objet, et surtout un objet lourd, tombé à terre ? C'est fatigant, et désagréable, de ramasser quelque chose qu'on a fait tomber. — C'est fatigant et désagréable pour les grandes personnes qui évitent de se baisser, qui sont choquées d'une maladresse qui les indignent toujours et leur fait un peu honte à elles-mêmes, et qui se précipitent pour effacer rapidement le souvenir même de la maladresse, et se précipitent aussi parce qu'elles sont toujours pressées. Mais le petit enfant n'a pas honte d'avoir laissé tomber, ou fait tomber quelque chose (il en a si peu honte qu'il a dû, au cours de son développement, apprendre à lâcher les objets après avoir appris à les tenir), il ne voit rien là de déshonorant, ni d'humiliant, et il n'est jamais pressé. La chute d'un objet est pour lui un événement tout à fait naturel, aussi naturel que sa propre chute. Quand on est tombé, on se relève, quand un objet est tombé, quand on a involontairement lâché ou fait tomber un objet, on le ramasse. Ce n'est pas fatigant, ce n'est pas ennuyeux, et il y a même là l'occasion d'une activité agréable, comme l'est en général toute activité pour les enfants.

— Mais les enfants ne ramassent pas toujours tout ce qu'ils font tomber. — Ceci est une autre histoire. Dans le cas particulier que je rapporte, il s'agit d'un enfant qui veut ramasser ce qu'il a fait tomber, et qu'une intervention, bienveillante mais maladroite, empêche de le faire. Car il voulait évidemment ramasser la tige de fer, puisqu'il s'y employait, et on l'en empêche. Il le voulait peut-être parce qu'il a le sens de l'ordre, et que, quand un objet est dérangé, il éprouve naturellement le besoin de le remettre à sa place. Il a peut-être aussi déjà, malgré son jeune âge, un certain sens de la responsabilité, et que, quand on a causé un dommage, on doit le réparer.

Mais tout cela est excellent. Et voilà que, sous prétexte de l'aider, on s'arrange de telle façon qu'il croie, surtout si des expériences de ce genre se renouvellent, qu'on n'est pas responsable de ses erreurs, fussent-elles involontaires, puisque d'autres les réparent pour vous, et qu'on peut laisser après soi du désordre, puisque l'ordre sera rétabli par des bienfaiteurs étrangers.

Moi, je crois qu'il faut laisser les enfants ramasser ce qu'ils ont fait tomber. C'est ainsi qu'on les aide et qu'on leur rend service.

Roger COUSINET.



## VIE DU MOUVEMENT

Un de nos abonnés nous écrit : « Nous nous défions du bricolage, qui est bien pourtant un des meilleurs moyens pour l'enfant de s'exprimer. Nous craignons qu'il devienne un fantaisiste, un bricoleur, au lieu d'être un ouvrier. Le métier est d'abord soumission à des règles millénaires... » Et notre correspondant ajoute que les partisans des méthodes actives ne se préoccupent pas toujours assez « de la préparation des enfants à la vie de travail réelle ». Je pense qu'il suffirait de s'entendre sur les mots. Si on déclare, en effet, que le bricoleur est un fantaisiste et si on donne aux deux mots, et particulièrement au premier, un sens péjoratif, nous serons évidemment d'accord avec notre correspondant. Mais nous ne serons pas très disposés à lui accorder que l'éducation nouvelle ait jamais ainsi permis aux enfants et encouragé chez eux le travail fantaisiste et mal exécuté. C'est au contraire l'éducation ancienne — et toujours présente — qui prépare mal les enfants à un travail consciencieux, parce qu'elle ne leur laisse que rarement le temps de le mener tout à fait à bien, et parce que les tâches qu'elle leur impose ne sont jamais exactement proportionnées à leurs forces. Mais l'éducation nouvelle, dont — je l'accorde très volontiers à notre correspondant qui fait, dans cette mesure, une observation fort juste — beaucoup d'éducateurs parlent sans savoir bien en quoi elle consiste, n'accepte et n'encourage que le travail bien fait, exécuté selon les règles, mené à terme. Toute activité, dans les classes d'éducation nouvelle, est métier, et métier dont les règles sont connues et appliquées pendant que l'activité s'exerce, font corps avec elle, ne la supposent pas sans elles. L'école nouvelle n'est pas l'école de la fantaisie, elle n'est pas davantage l'école de l'autorité, elle est l'école de la loi.

## INFORMATIONS

L'Educateur, la revue de la Société pédagogique de la Suisse romande, a entrepris l'an dernier auprès des membres de la Société une enquête sur l'état d'esprit des écoliers. Elle en publie, dans les deux premiers numéros de cette année, les résultats dont elle rapproche ceux d'une enquête entreprise par M. le professeur L. Meylan, auprès de professeurs de l'Université de Lausanne, sur les connaissances, l'ouverture d'esprit, le caractère des étudiants. Les conclusions des deux enquêtes, qui présentent en effet bien des points communs, ne sont pas très rassurantes, et sont même, malgré la déclaration optimiste de l'une d'elles destinée évidemment à relever notre courage, assez inquiétantes.

De ces deux conclusions, deux traits me paraissent particulièrement à noter à cause de leur importance, et parce qu'on les rencontre aussi bien chez nous.

Le premier est un manque d'intérêt au travail scolaire. On signale chez les écoliers une **passivité intellectuelle**, les meilleurs d'entre eux s'acquittent de leur tâche simplement parce qu'il faut s'en acquitter. M. Meylan écrit d'autre part : « Je suis frappé, chaque année davantage, par la mentalité « scolaire » d'un grand nombre d'étudiants ; ils étudient leurs cours uniquement en vue des examens, demandent des précisions de plus en plus nombreuses à ce sujet (liste de questions, etc.) et ne cherchent pas à compléter leurs connaissances par la lecture des traités. » Ce qui ne les empêche pas d'être

« très studieux, très appliqués et prenant presque tous leurs études au sérieux », mais dans ces limites.

D'autre part, on constate chez les enfants, et surtout chez les adolescents, « une tendance à s'estimer les égaux des grandes personnes », et « la place énorme prise dans leur vie par les loisirs d'adultes, au point que nos adolescents délaissent les jeux d'autrefois ».

Il semble donc y avoir à la fois un certain abaissement du niveau mental, une diminution de l'attention, de l'intérêt au travail, en même temps que, au contraire, une précocité des goûts et des curiosités. L'élève, enfant ou adolescent, aurait à la fois une attitude mentale d'écolier, et des préoccupations d'adulte.

Décalage évidemment dangereux, parce qu'il compromet le développement normal de l'individu, et parce qu'il rend beaucoup plus difficile l'action éducative. « L'enseignement doit plus que jamais devenir intéressant », nous dit-on. Sans doute, mais là est précisément la difficulté. Et c'est là un problème qui confronte de plus en plus l'éducation nouvelle.

L'enseignement magistral n'avait, n'a à lutter que contre une certaine inertie, une résistance passive, une évasion dans la rêverie qu'on exprime par les termes d'inattention, de distraction. L'éducation nouvelle, qui jusqu'ici croyait paisiblement pouvoir s'appuyer sur les intérêts des écoliers, se voit précisément obligée de lutter souvent contre ces intérêts, au lieu de les utiliser. « Favoriser l'intérêt, écrit Dewey, c'est substituer ce qui est passager à ce qui est permanent, l'intérêt est toujours le signe de quelque pouvoir sous-jacent ; l'important est de découvrir ce pouvoir. Trop favoriser l'intérêt, c'est ne pas arriver à pénétrer au-dessous de la surface, et le résultat certain est de substituer des caprices aux intérêts. » J'entends bien, mais quoi ? Si nous constatons, comme nous le rappelle l'enquête de « l'Éducateur », que « la curiosité des écoliers a été souvent satisfaite avant même d'être éveillée », que « les impressions reçues en classe sont détruites dès le seuil du collège par la vie trépidante de la rue, par des répétitions de sociétés, des soirées ou par la radio de la famille. Ainsi les notions acquises en classe ne bénéficient plus d'un prolongement de réflexion dans la vie extrascolaire, réflexion sans laquelle la connaissance ne saurait s'assimiler profondément. L'école édifie sur le sable. » De telle sorte que si même les méthodes d'éducation nouvelle (et on en constate déjà çà et là de nombreux exemples) risquent de manquer d'efficacité, ce n'est pas parce qu'elles rencontrent dans l'esprit des élèves ce **désintérêt** auquel précisément pouvait remédier le travail personnel substitué à l'enseignement dogmatique, mais un défilé ininterrompu d'intérêts fugitifs se succédant avec une telle rapidité que l'éducation n'en pourrait utiliser aucun, comme une troupe de papillons fuyant d'un vol trop rapide pour que l'entomologiste en puisse fixer un seul.

On nous a souvent dit, en effet, et on a répété davantage encore depuis quelques années, que l'écolier d'aujourd'hui était beaucoup mieux informé qu'autrefois d'une vie sociale de plus en plus riche, et qu'ainsi l'éducation pouvait d'autant mieux utiliser, cultiver ces intérêts qu'ils étaient plus nombreux. Mais précisément ils sont trop nombreux. L'écolier n'a plus le temps matériel de les satisfaire. On nous dit que ces écoliers souvent scolairement retardés ont trop souvent les préoccupations des grandes personnes. Mais comment en pourrait-il être autrement ? Ils lisent les mêmes journaux (au moins autant que leurs propres journaux), écoutent la même radio, voient les mêmes films. Comme les grandes personnes, ils voient les « informations » se succéder dans leur esprit, et comme les grandes personnes aussi, croyant, naïvement ou orgueilleusement, s'intéresser à tout, ils ne s'intéressent à rien.

Alors ? Alors il nous semble qu'il y a là une cause de réelle inquiétude. Que faut-il faire ? Après avoir tant « misé sur l'intérêt, devons-nous examiner

à nouveau cette notion, et cette attitude pédagogique? » Après avoir tant protesté contre l'école close, après avoir répété qu'elle devait s'ouvrir à la vie, devons-nous nous demander s'il n'y aurait pas lieu de fermer à nouveau l'école à la vie, à cette vie. Mais comment faire pour exclure cette vie, qui guette aux portes de l'école, et assaille l'écolier aussitôt qu'il en sort, et jusqu'au moment même qu'il y entre? En nous répétant sans cesse une des formules maîtresses de la charte de l'éducation nouvelle, que l'école ne doit pas être une préparation à la vie, mais une vie, faudra-t-il la prendre à la lettre, et n'est-ce pas là un problème angoissant?

On ne voit guère d'autre solution que dans ces deux voies. Si l'école doit avoir à lutter contre la vie, contre cette vie, il faut, et il suffit sans doute qu'elle constitue un milieu plus riche que celui que constituent les excitations du dehors (1). Et elle n'y parviendra que dans la mesure où elle rencontrera enfin une aide compréhensive, courageuse et persistante de la famille.

Les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active organisent à Montpellier, du 6 au 16 mars, un stage de marionnettes, et du 16 au 26 mars, un stage d'étude de la nature.

#### REUNION MONTESSORI INTERNATIONALE A AMSTERDAM 11-16 AVRIL 1950

« L'Association Montessori Internationale » organise une réunion internationale à Amsterdam, dans le but d'intensifier le travail Montessori, sur le plan international.

La réunion aura pour principaux objets :

1°) d'offrir une aide théorique et pratique pour le travail dans les écoles Montessori ;

2°) d'utiliser le plan cosmique d'éducation dont parle la Doctoresse Montessori.

**Les matinées** seront consacrées :

a) à des conférences et démonstration sur le **Matériel Montessori** (Doctoresse Montessori et M. Mario Montessori parleront).

b) à des **visites d'écoles** permettant de voir les différents types d'établissement utilisant la méthode Montessori.

**Les après-midi** seront réservés à des discussions sur des sujets proposés par les participants.

**Les sujets spéciaux** qui seront traités dans ces séances de l'après-midi sont :

1 — une série de quatre conférences sur la « musique » par Signorina Maccheroni ;

2 — une conférence avec projections par le Dr A. T. J. Portielje, inspecteur des Jardins Zoologiques, sur « la Psychologie Animale comme préparation à l'observation des enfants ».

Seules les quatre conférences de Signorina Maccheroni seront ouvertes au public, indépendamment des autres séances.

**Des visites** dans Amsterdam, et une excursion aux Champs de Tulipes seront organisées, s'il y a suffisamment de participants.

(1) C'est évidemment de cette manière que l'enseignement doit et peut devenir plus intéressant, selon le vœu de l'Éducateur.

**Renseignements et inscriptions :** S'adresser à : « Association Montessori internationale », « Conférence Department », 161, Koninginneweg, Amsterdam Z, Hollande.

« Premier Congrès national des Jardinières d'Enfants » : du 13 au 17 avril 1950. Le Congrès s'adresse à toutes les jardinières d'enfants, quelles que soient leur formation et leurs fonctions actuelles. Il est accessible sous réserves des places disponibles aux aides jardinières, aux élèves stagiaires de Gde A, aux assistantes sociales, etc... Les jardinières mariées et mères de famille y sont, elles aussi, bien cordialement invitées.

**Renseignements et inscriptions :** Secrétariat du Congrès, 56, rue du Docteur-Blanche, Paris 16<sup>e</sup>.

## REVUE DES REVUES

Nous avons eu l'occasion de présenter l'an dernier une tentative d'application du travail par groupes réalisé par un professeur de mathématiques chargé de cet enseignement dans les classes du Baccalauréat (E.N.F., n° 1, 1948). Nous croyons aujourd'hui opportun de consacrer notre revue des revues à cette question délicate entre toutes de **l'enseignement des mathématiques au niveau du second degré. Les cahiers de l'A. N. E. C. N. E. S.**, (février 1950), nous apportent à cet effet les premiers résultats d'une enquête qu'ils viennent d'entreprendre auprès d'un petit nombre de professeurs du second degré qui ont recherché eux aussi les moyens de faire accéder à la pensée rationnelle les élèves de leurs classes nouvelles et cela dans l'esprit des méthodes actives. Ceux qui ont répondu au questionnaire qui leur fut adressé ont apporté, non des solutions définitives, mais des opinions, des expériences, des thèmes de réflexion et il est à souhaiter que cette enquête puisse se poursuivre, car elle soulève bien des problèmes.

Beaucoup de maîtres toutefois sont d'accord pour admettre avec Louis Juhannot, disciple de Piaget, que « **les théories mathématiques sont enseignées beaucoup trop tôt** car le raisonnement mathématique ne se développe pour devenir rigoureusement opératoire que vers seize ans seulement » (L. Juhannot, « Le raisonnement mathématique de l'adolescent », Delachaux et Niestlé, 1947). En effet, « on a souvent remarqué... que si la justification intuitive suffit aux enfants jusque vers quinze ans, si elle leur paraît même plus convaincante que toute autre, plus tard, elle cesse de les satisfaire et ils exigent alors une preuve logique ». D'autre part, « l'enseignement des mathématiques est l'un des plus archaïques qui soient. A part de trop rares exceptions, il n'a guère évolué au cours des dernières décades. La faute n'en est pas uniquement aux programmes surchargés, comme on l'entend souvent dire... En réalité elle provient de causes plus profondes : l'instruction scolaire méconnaît la psychologie des jeunes ou ne s'y adapte que très imparfaitement ». Il ressort que bien des recherches soient encore à effectuer en ce domaine.

Comment alors préparer les voies ? L'utilisation **d'éléments concrets** peut-elle contribuer à favoriser ce passage progressif du stade de la Bénédiction empirique au stade de la démonstration ? Les avis bien partagés sur ce point exigent le plus souvent que cette vérification soit conduite de telle sorte que les imperfections apparaissent clairement.

L'expérience de l'Italie est alors évoquée. On sait qu'en Italie les programmes du premier cycle secondaire préconisent l'emploi d'une méthode

presque exclusivement concrète : la **géométrie intuitive** qui s'oppose à notre géométrie rationnelle. Mais on objecte qu'un tel mode de présentation en deux temps doit créer inévitablement au cours du deuxième cycle de grosses difficultés que les tendances intellectuelles de l'esprit français rendraient particulièrement sensibles si un tel essai était tenté chez nous.

Ainsi la pédagogie active, en mathématiques, sera donc accidentellement concrète : elle sera essentiellement rationnelle. A ce vœu d'une pédagogie active et rationnelle répond en partie la méthode proposée par M. l'Inspecteur général Blumel, ce qu'il a appelé la **méthode de découverte**.

Une large **coordination entre les disciplines** est vivement souhaitée : le professeur de lettres a son rôle à jouer : (étymologies à indiquer, qualités de rédaction précise et concise à développer), le professeur de géographie également : (études du milieu, histoire des mathématiques).

Sur le plan des **méthodes pédagogiques** signalons que l'A. N. E. C. N. E. S. a beaucoup contribué à l'utilisation du **travail par fiches** et en a publié un certain nombre de séries. Notons que beaucoup de maîtres renoncent aux fiches auto-correctives.

Un assez grand nombre de professeurs croient à l'efficacité du **travail dirigé** et tous se plaignent des horaires insignifiants qui sont accordés à leur discipline. Le **travail par équipes** est parfois utilisé d'une manière assez heureuse : recherche de problèmes en équipes, invention ou rédaction de problèmes, révisions, travaux comportant des mesures.

Posant enfin la question des **buts**, signalons qu'un professeur de mathématiques a eu l'heureuse idée de donner un jour à ses élèves le sujet de dissertation suivant : « Pourquoi vous enseigne-t-on les mathématiques ? » Les réponses furent significatives dans leur pauvreté, nous assure-t-il. Ce professeur a eu le mérite à notre avis de faire surgir la véritable préoccupation : celle d'une **éducation fonctionnelle**. Sans doute, tant de maîtres se plaignent-ils du peu de goût de leurs élèves pour les mathématiques parce que ceux-ci ne possèdent pas les mécanismes les plus élémentaires ou les bases suffisantes, sans doute aussi parce que l'enseignement qui est donné ne tient pas compte de leur niveau psychologique, mais c'est surtout, nous semble-t-il, parce que nos collégiens ne voient pas que cette étude est un moyen indispensable pour atteindre certaines fins dont il faudrait leur faciliter la prise de conscience. Claparède ou John Dewey ne manqueraient sûrement pas de le rappeler.

J. D.

## NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

- Paul CROUZET : **Bachelières ou jeunes filles ?** Ed. Privat-Didier, 327 pages, 340 francs.

A première vue, il semble que l'auteur veuille poser l'alternative suivante : devons-nous continuer à faire de nos filles des bachelières ou devons-nous en faire des jeunes filles, telle que l'on concevait leur éducation au début du siècle ?

Ce n'est pas avec cette idée rétrograde que l'auteur examine le problème ; la question est plus complexe. En fait, il s'agit de savoir si les programmes actuels secondaires pour l'obtention du baccalauréat, avec leur souci d'égalité absolue, si absolue qu'il semble que filles et garçons ne fassent qu'un, correspondent bien à la nature féminine et à son rôle dans la famille et la société. C'est donc toute la question de l'éducation et de la culture de la femme qui est posée.

Dans cet ouvrage, citant de nombreuses références, l'auteur retrace les

différentes étapes qui ont marqué la transformation complète de l'enseignement secondaire depuis la création des lycées de jeunes filles en 1880. Malgré l'intention des auteurs de la réforme donnant à nos filles l'accès des lycées, de tenir compte de la nature féminine dans leurs études secondaires, on en est venu petit à petit à une égalité d'application qui ne peut se comparer qu'à l'égalité des programmes, et cela malgré quelques protestations, en particulier des parents, ces derniers s'étant élevés à plusieurs reprises contre cette uniformité.

La nature de la femme n'est pas qu'intellectuelle; il y a un **génie féminin** et l'on aurait tort de l'ignorer, ou encore de le sacrifier à quelque idéologie. L'auteur met en garde la femme devenant homme et abandonnant ses prérogatives féminines au détriment de la famille d'abord, puis de la société et de la culture générale ensuite. M. Crouzet n'est pas contre l'éducation secondaire des jeunes filles; tenant compte des problèmes des temps présents, il admet l'égalité des programmes pour les deux sexes, mais en revanche, il réclame la différenciation dans l'application de ces mêmes programmes. Pour lui, cette application doit être féminisée, ce qui ne veut pas dire infériorisée, loin de là. Mais les études ne doivent pas détourner la femme de son rôle féminin. « Les vies manquées, dit-il à la page 172, ont pour cause l'erreur de ne pas élever chacun selon les méthodes qui lui conviennent. » Alors qu'actuellement l'orientation professionnelle tient de plus en plus de place dans l'éducation de nos enfants, et l'on sait l'importance qu'on lui attribue dans la détermination des aptitudes d'un individu, pourquoi ne pas tenir compte dans l'application pratique d'études semblables quant aux programmes, d'une différenciation de la nature féminine et masculine. « L'absence d'une éducation féminine différenciée, dit encore l'auteur, page 173, ce n'est rien de moins que, dans la formation et son accomplissement, une sorte de démission de la femme. »

Dans cet ouvrage, M. Crouzet rend un délicat hommage à la femme dans son rôle familial d'abord, puis dans le rôle social et culturel qu'elle peut jouer, ou être appelée à jouer par ses propres activités nécessaires au foyer de l'homme, en dehors de tout métier. En définitive, la lecture de ce livre ne peut laisser indifférent qui que ce soit.

J. EVRARD-FIQUEMONT.

- Dr Louis CORMAN : **La non-violence dans la conduite des peuples et dans la conduite de soi-même.** Paris, Ed. Stock, 1949.

Dans notre époque, troublée il semble bien que le premier devoir de l'homme civilisé soit de barrer la route à la violence. C'est dire l'opportunité du livre sur la non-violence que le Dr Corman consacre l'analyse de l'action de deux hommes remarquables : William Penn, colonisateur non-violent de la Pensylvanie, et Gandhi, chef spirituel des Indes.

Les trois-quarts du livre analysent l'œuvre de Gandhi et viennent parfaitement à point pour compléter le livre du Mahatma lui-même, paru récemment : Mes expériences de vérité.

L'attitude du Dr Corman, comme la nôtre, reste celle d'un éducateur. C'est dire que le dernier chapitre intitulé : **La non-violence dans l'éducation des enfants**, nous intéresse particulièrement. Mais comme il est dit dans la préface : « L'étude de ces questions nous amène nécessairement à faire un retour sur nous-même, à revenir toujours et toujours à notre problème intérieur. » Il est donc fort utile d'en faire précéder l'étude par la lecture des chapitres :

II — Gandhi et son message de non-violence.

III — Gandhi et le Christianisme.

IV — La non-violence dans la vie quotidienne de chacun de nous.

L'homme violent devenant, naturellement, l'éducateur non-violent. D'autant

plus qu'une grande partie de ce dernier chapitre, assez court mais très dense, s'efforce de faire comprendre qu'il y a contagion de non-violence comme contagion de violence et que l'éducateur non violent est seul capable de former pour l'avenir des enfants, puis d'autres hommes non-violents.

Or il s'agit de l'avenir des peuples et des civilisations.

A plusieurs reprises l'auteur cherche à dissiper un malentendu entretenu peut-être par les mots non-violence, dont la forme négative — due à une difficulté de traduction — pourrait faire croire à la passivité. « Elle est au contraire une attitude très active, une vigilance de tous les instants, une fermeté sans aucun relâchement, mais sans violence. »

C'est la violence, au contraire, qui est faiblesse et négation. (Nous attirons l'attention des lecteurs sur l'intéressant passage parlant de la violence morale de l'éducateur : contrainte, scepticisme, ironie, autorité inflexible, qui sont refus, violence muette ; sur la violence liée à la vitesse, et par là à la vie moderne, cherchant un résultat immédiat).

« La violence est la loi de la brute ; la loi de l'homme, c'est la non-violence. » La loi de l'homme qui se domine afin de pouvoir éduquer les autres, celui qui, selon la belle expression de Gandhi « allie la plus ferme résistance au mal à la plus grande bienveillance envers celui qui fait le mal ». N'est-ce pas le principe de tous nos efforts de rééducation.

Si nous insistons sur le vrai sens de ces mots, c'est d'abord qu'ils contiennent l'idée générale à retenir de ce livre.

C'est ensuite qu'ils dissipent un malentendu qu'on retrouve sur d'autres plans. Au sujet — et ceci nous regarde de tout près — de l'attitude faussement passive du maître de l'éducation nouvelle. En somme au sujet de tous ceux qui intériorisent leur action.

Gandhi les baptise non-violents, c'est-à-dire non-impulsifs, fermes avec douceur, mais fermes d'autant plus, d'autant plus présents qu'ils sont silencieux, mais agissants lorsqu'ils font agir.

Il leur promet le succès sur le mal, et tout d'abord la véritable action éducative. Car, dit le Dr Corman, la violence brise l'amitié, elle détruit la confiance, elle oppose. La non-violence au contraire est une vertu éducatrice parce qu'elle entretient l'amitié et, même sur le plan de la répression et des sanctions, elle unit et réconcilie.

On le voit, le Dr. Corman rejoint ici les conclusions de son autre beau livre : « L'éducation dans la confiance » (Ed. Stock).

Le rare mérite de ce livre très riche c'est d'être, comme il se doit, un livre de réflexion et de formation personnelle avant d'être un livre de méthode.

A. J.

● Lucien LEFEVRE : **Le professeur psychologue**. Paris. Presses Universitaires, 1949.

« Voici un livre de bonne foi » annonce M. Monod dans la préface qu'il donne au livre de M. Lefèvre. En vérité ce n'est que la consignation très fidèle d'une expérience. Vieux de quelques mois à peine, ce livre, aux dires de M. Lefèvre lui-même, est déjà un peu dépassé. Il ne marque qu'une étape sur le chemin de la réforme des méthodes d'enseignement.

Deux parties dans ce livre : la première, **mise au point progressive d'une méthode**, nous fait parcourir le cycle d'une année en 6<sup>e</sup> nouvelle. Au premier semestre, c'est la connaissance des élèves, la composition du dossier, les exercices de dépistage d'aptitudes, l'observation continue, l'étude du caractère et des intérêts. Au deuxième semestre : **un essai d'utilisation pédagogique** de la classification des intérêts, née des observations qui précèdent.

La deuxième partie, plus intéressante à mon avis, pour les non-spécialistes, apporte les **Réflexions psycho-pédagogiques de l'expérimentateur**. L'au-

teur nous met en garde contre une généralisation trop hâtive de ce qu'il ne présente que comme une expérience personnelle. Mais déjà, quel apport intéressant d'idées admises ou discutables.

Pour ma part, délaissant un peu les chiffres et tableaux donnés avec une scrupuleuse exactitude sur l'observation psychologique des élèves, j'ai apprécié surtout les chapitres 2 : la personnalité de l'enfant de 11 à 12 ans, et 4 : les conditions générales de travail dans les classes nouvelles.

Il y a là, pour tous, beaucoup à apprendre. D'abord comment s'éveille, à cet âge qu'on fut tenté d'appeler ingrat, la personnalité : intelligence, imagination, logique. Comment naissent les intérêts de l'enfant et comment le maître psychologue sait les utiliser. Mais comme on imagine très bien le même effort d'observation et d'adaptation fait sur d'autres enfants dans d'autres conditions, c'est aussi, sans mots inutiles, une leçon de méthode. Le dernier chapitre qui traite des conditions de travail dans une classe nouvelle est une sorte de conclusion au volume : observations sur les locaux, la classe mixte, la liberté d'action dans la confiance.

L'attitude de sympathie du maître domine tout.

Et ce que M. Lefèvre, dans sa modestie, n'a certainement pas voulu nous dire ressort pourtant de chaque page, c'est l'intérêt et en même temps l'exigence de ce nouveau rôle de professeur-psychologue. On serait même tenté de le juger écrasant s'il ne déclarait cette tâche « si captivante, si pleine de vie et de satisfaction, les résultats tellement encourageants, l'attitude des parents si reconfortante ».

Cet optimisme naît de façon évidente de la liberté laissée au maître de mener son action. Car si « le travail de l'enfant dans une classe nouvelle est un travail de création continue », celui du maître ne l'est pas moins. Les lois et observations dictées par l'un ne seront utiles aux autres « qu'à condition qu'ils les interprètent selon leur personnalité plutôt que de les appliquer comme des recettes immuables que l'on subit ». « L'intérêt des enfants restant la seule règle absolue à observer. »

Nous attendons, écrites, avec la même bonne foi, d'autres expériences faites par d'autres professeurs-psychologues.

A. J.

- **Roget COUSINET : Leçons de pédagogie**, avec la collaboration de Mmes P. Bernège, Brunet, G. de Faily, François, Herbinière-Lebert, MM. Brunold, M. Debese, C. Dubois, L. Febure, R. Gal, P. Leuilliot. Paris, Presses Universitaires de France, 1950.

Ce travail de groupe mérite une place de choix dans l'édification de l'éducation nouvelle qui se poursuit patiemment. Il donne des principes et s'appuie sur des années d'expériences.

Dans la préface, M. Roger Cousinet pose le problème des rapports entre la pensée du maître et l'action, et il rappelle « la solution apportée par l'éducation nouvelle qui, avec Dewey, avec Claparède, avec Ferrière et tant d'autres, a cherché à accroître l'action laborieuse de l'élève, diminuant d'autant l'action enseignante du maître, et lui permettant ainsi de penser sans cesse les problèmes éducatifs et surtout d'observer et de connaître ses élèves, non en tant que sujets, mais en tant qu'individus, ce que son action continue ne lui permet jamais de faire au vrai ».

Passans de la théorie à la pratique, M. R. Cousinet dans la première leçon sur « La classe » montre comment le maître au lieu de faire la classe peut arriver par l'emploi de différentes méthodes à ce que la classe soit faite, en un sens par les élèves, car l'activité du maître « consiste non à entraîner ses élèves au travail, mais à les y accompagner ».

Qu'il s'agisse du problème de la leçon, de la récitation et de l'interro-

gation, des exercices, de la discipline et de l'émulation, tout est résolu dans le sens d'une connaissance profonde de l'âme enfantine et d'un respect de sa liberté qui est le visage d'un véritable amour.

Mme François montre comment une école nouvelle doit compléter l'emploi des « livres scolaires » par celui de tout un matériel varié.

Roger Gal insiste sur « l'enseignement du français » à travers toutes les disciplines.

Charles Brunold ajoute à la théorie de « l'enseignement scientifique élémentaire » des expériences pratiques qui précisent la façon de redécouvrir le réel en observant, en expérimentant, et en réfléchissant.

Lucien Fébure et P. Leuilliot exposent la façon d'enseigner l'histoire. Ils ont le grand mérite de mettre en relief l'importance du fait significatif et de l'histoire sociale; comme ils ont raison de dire: « nos programmes, nos manuels demeurent encore à peu près indifférents à l'histoire agraire, voire à l'histoire économique comme à l'histoire sociale ». « Que l'histoire du travail — et des travailleurs — soit nécessaire pour expliquer les autres histoires, on n'en saurait pourtant douter? »

Les auteurs de cette leçon hâtent donc l'heureux jour où l'histoire des masses laborieuses prendra sa vraie place à côté de l'histoire des gouvernements.

C. Dubois développe les grandes lignes de la géographie active.

Roger Cousinet dénonce l'équivoque placée sous ce titre: « l'étude du milieu » qui n'est pas l'étude du lieu, mais celle du milieu pédagogique en rapport avec les intérêts profonds et l'activité de l'enfant.

Maurice Debesse aborde « les problèmes pédagogiques de l'adolescence ». Il conclut en insistant sur la nécessité d'une éducation nouvelle des adolescents. Toute une voie est ouverte où les chercheurs ont à avancer.

Mme J. Brunet décrit « les classes nouvelles du second degré » et envisage les questions que pose leur organisation, pour dégager leur complexité et le besoin d'exploration plus suivies dans un nouveau domaine.

Mme S. Herbinière-Lebert dans la leçon sur « la pédagogie de l'école maternelle » entre longuement mais d'une façon très intéressante dans tous les détails pratiques et souligne l'importance de l'éducation sociale dès cet âge.

Mlle G. de Failly expose « l'organisation pédagogique de la colonie de vacances », si importante, puisque les colonies atteignent déjà plus d'un million d'enfants. Mlle Paulette Bernège dans « la pédagogie de l'enseignement ménager » montre comment l'accord harmonieux de la main et de la pensée, du cœur et du vouloir que réclame l'enseignement ménager, coopère tant à l'équilibre de la femme.

Ainsi, chacun selon ses compétences a contribué à faire de ces « leçons de pédagogie » un ensemble qui marque un progrès vers une éducation où la connaissance de l'humain aide à la fécondité d'une action libre.

P. J.

- Roger COUSINET: **Fais ce que je te dis.** Conseils pratiques aux mères de famille. Paris, Les Presses d'Ile-de-France, 1950.

Un tout petit livre et pourtant tout un esprit. Trop de parents ignorent encore à peu près complètement l'univers enfantin, les rapports de parents à enfants sont encore trop souvent des rapports de maîtres à esclaves, de forts à faibles. C'est ainsi que les petits enfants sont éduqués la plupart du temps à coup d'impératifs aussi catégoriques que possible qui se résument dans cette phrase: « Fais ce que je te dis. » C'est péremptoire, sans réplique, mécanique et absurde. Pourquoi traiter comme une chose la personne vivante de l'enfant?

Un petit enfant tombe, on le relève, mais n'est-ce pas à tout jamais l'em-

pécher de compter sur lui-même pour se relever, n'attendre que d'autrui une aide dont il pourrait se passer et installer en lui un fâcheux complexe de dépendance.

Que l'on dise à un petit enfant : « Regarde devant toi », « N'aie pas peur », « Reste tranquille », « Occupe-toi », « Dépêche-toi », ou « Range tes affaires », n'est-ce pas là, la plupart du temps, lui demander des actions auxquelles on ne l'a pas du tout préparé ou qui n'entrent pour rien dans ses intérêts vitaux du moment ou dans son rythme personnel profond. C'est mauvais signe lorsque un enfant reste trop tranquille ; comment oser lui dire, « n'aie pas peur », s'il ne sait pas pourquoi il ne doit pas avoir peur ? un enfant peut-il s'occuper s'il n'a rien pour le faire ou aucun espace à lui ?

Pour voir clair en tout ces détails qui petit à petit élèvent l'enfant, il faut méditer le livre de Roger Cousinet qui met si bien en lumière le point de vue de l'enfant, et ce n'est pas trop tôt. C'est bien essentiel de partir de là si l'on veut faire œuvre constructive à l'aide d'une éducation qui aime assez les enfants pour les connaître à fond et pour laisser mûrir leur liberté sans la détruire.

Si le livre de Roger Cousinet est court, il laisse supposer derrière chaque phrase une grande somme de connaissances scientifiques sur l'enfant de trois à sept ans, et les propos pour être tenus avec humour n'en cachent pas moins une sagesse alimentée au travail des plus grands pédiatres de l'univers.

P. J.

- P. BERNEGE : *J'organise ma petite ferme*. Paris. Ed. du Salon des Arts Ménagers, 1950.

L'infatigable Mlle Bernège, à qui nous devons tant de travaux et surtout l'ardeur avec laquelle elle a été la plus énergique pionnière de l'enseignement ménager (qui existait à peine avant son action) et de l'application de méthodes scientifiques à l'organisation de la vie domestique, aborde ici courageusement de nouveaux problèmes auxquels jusqu'ici on ne s'était guère préoccupé de trouver une solution juste parce qu'on n'avait pas pris la peine d'en chercher les données. Les circonstances ont fait vivre Mlle Bernège au milieu des paysans. Elle a appris à connaître leurs difficultés, celles qui viennent d'eux-mêmes, et celles qui viennent de l'extérieur, et en particulier de l'incompréhension entre campagnards et citadins. En sociologue avertie, elle aborde ici les problèmes très généreux de l'organisation agricole, et en technicienne expérimentée, ceux de l'organisation de la ferme, de l'appareillage domestique du paysan, de tout ce qui pourrait permettre au fermier une vie plus facile, moins pénible, plus harmonieuse, plus profitable. Ce sont ces problèmes d'ordre pratique qui tiennent dans son livre la plus grande place, et on ne peut qu'admirer l'ingéniosité de tous les dispositifs pratiques qu'elle propose aux fermiers, et surtout aux fermières, et tels qu'on pense combien leur sort pourrait être plus heureux. Mais elle sait que si les tentatives de réforme de l'habitat rural rencontrent chez les paysans une certaine résistance, cette résistance est moins due, comme on le dit généralement, à leur esprit rétrograde, qu'à un système économique et politique dont elle n'hésite pas à demander un « bouleversement général ». Le dernier chapitre de son livre contient d'intéressantes suggestions pour lutter contre l'isolement, le manque de main d'œuvre, l'insuffisance et la vétusté des équipements, la routine et l'ignorance, l'avitilissement des prix agricoles.

R. C.

# *l'école nouvelle* *française*



Mouvement agréé par le Groupe Français d'Education Nouvelle.

Président d'honneur : ADOLPHE FERRIERE

Comité Directeur :

D<sup>r</sup> ANDRE BERGE — M<sup>lle</sup> CARROI — M<sup>lle</sup> R. CHEDEVILLE — PIERRE  
DEFFONTAINES — M<sup>me</sup> DREYFUS-SEE — D<sup>r</sup> DUBLINEAU — HENRI VAN ETTEN  
+ M<sup>me</sup> GUERITTE — M<sup>lle</sup> A. JACQUES — M<sup>lle</sup> F. JASSÓN — M<sup>lle</sup> LARY  
M<sup>me</sup> NIOX-CHATEAU

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 li-  
berté ; de la classe une vraie communauté enfantine.

Adhésion au mouvement et service du bulletin (octobre à juillet) :

## FRANCE

Ecole Nouvelle Française, 1, rue Garancière.  
C. C. P. Paris 5255-74

Membres bienfaiteurs : 500 fr. par an  
— adhérents : 400 fr. —  
Etranger ..... 500 fr. —

## SUISSE

M<sup>lle</sup> Camil Joz-Roland, 1, rue Ami-Lullin, Genève  
pour E.N.F. c. c. p. n° 1-9181  
Membres : 8 fr. suisses

## BELGIQUE

M<sup>lle</sup> Alice CLARET, 21, avenue de Foestraets, 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 20 fr. en timbres-poste et toute lettre demandant réponse, d'un timbre.

PERMANENCE ET CENTRE DE DOCUMENTATION :  
(JEUDI de 10 à 12 H. et de 14 à 18 H.)

SECRETARIAT : Tous les jours de 14 à 18 heures sauf le samedi  
1, rue Garancière - Paris (VI<sup>e</sup>)  
ODEon 54-99

**LA LIBRAIRIE**  
**SIGNE DE PISTE**

**1, rue Garancière - PARIS-6<sup>e</sup>**

(Immeuble de l'Ecole Nouvelle Française)

a reçu et peut fournir sans majoration sur prix de fabrication

**LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE  
COMPLET DE  
MADEMOISELLE AUDEMARS**

(Voir numéros de l'E. N. F. janvier et février 1950)



VOUS TROUVEREZ AUSSI A « SIGNE DE PISTE » :

**UNE FORME, CENT TÊTES**

l'excellente boîte de marionnettes à construire de Marcel Temporal à 1800 francs.

**LA MEILLEURE IMPRIMERIE SCOLAIRE** (recommandée par l'E. N. F).

modèle L. N. S. Complète à 14.000 francs.

**UN RAYON TRAVAUX MANUELS TRÈS RICHE**

OUTILLAGE ET LIVRES DE DOCUMENTATION : Cuir, bois, papier, modelage, tissage, linogravure, pyrogravure, etc...

**DECOUPAGES, COLORIAGES ET MONTAGES LES PLUS ASTUCIEUX** : Dioramas, villages, costumes régionaux, militaires, etc...

Tous les **LIVRES** de **PÉDAGOGIE** recommandés par la Revue



« SIGNE DE PISTE » vous recommande aussi son

**RAYON MODELISME**

et spécialement le « **Colis scolaire et familial 6 avions** » au prix global de **2.500 francs** permettant à un éducateur de faire démarrer immédiatement un petit atelier de 8 à 15 modelistes.

ENVOI DE TOUTS CATALOGUES PROVINCE ET COLONIES  
contre 15 francs en timbres

ÉCOLE NORMALE SOCIALE DE L'OUEST  
20, Rue Racine  
ANGERS - Téléph. 29-47