



# l'école nouvelle *française*

- L. LEFEVRE ..... La géographie et les travaux  
manuels. x 559-1-802-5
- Ad. FERRIERE .... Une grande éducatrice. . 501
- P. BERNEGE ..... L'éducation ménagère. y 34-3
- G. DREYFUS-SEE ..... L'éducateur devant les pro-  
blèmes de l'organisation  
du local. x 300

## EDUCATION FAMILIALE

- R. COUSINET .... Le square et le fleuve. x 303

Vie du Mouvement — Informations

Revue des Revues — Notices bibliographiques

A V R I L 1 9 5 1

S I X I E M E A N N E E

N° 55



Cette maquette très simplement confectionnée montre ce que nous pouvons réaliser à peu de frais et rapidement avec nos enfants. Tout ce qui nous tombe sous la main est bon : carton, pâte de papier, bois, liège, liège réconstitué, isorel mou ou demi-dur, gouache, éponges ou fragments de tarlatane pour les arbres, etc...

3 épingles sur un bouchon, voici un château d'eau... des comprimés... les cases d'un village noir... À cette échelle, ne nous perdons pas dans les détails inutiles...

Maquette : Agence Fanny Jolly, architecte, photo L. Flavien, Paris

# LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

## LA GÉOGRAPHIE ET LES TRAVAUX MANUELS

*Lycée Henri IV*

### ANNEXE DE MONTGERON

**L'**ENSEIGNEMENT de la Géographie par les méthodes nouvelles fournit assez facilement des occasions de réalisations manuelles. C'est plus souvent le temps, l'outillage ou le local qui manquent que la bonne volonté ou le savoir-faire des élèves. Nous voudrions donner ici quelques exemples de travaux et présenter quelques projets.

#### a) QUELQUES EXEMPLES.

Le PLAN EN RELIEF. — Nous rappellerons brièvement cette technique qui a déjà été présentée dans deux revues (1).

A plusieurs reprises, dans nos classes les élèves ont procédé de la manière suivante.

Des exercices sur le terrain avec l'altimètre les familiarisent d'abord avec la notion de côtes d'altitudes et de courbes de niveau. Ensuite on prend le plan directeur au 1/10.000<sup>e</sup> si on le possède ou la carte en courbes au 1/50.000<sup>e</sup>. On limite sur la carte la région à représenter. Puis chaque élève de l'équipe dessine le calque d'une courbe de niveau d'après la carte dans les limites fixées. On agrandit ce calque à l'échelle du 1/5.000<sup>e</sup>. Sur un socle de bois on coule une couche de plâtre uniforme de 5 mm. d'épaisseur qui forme l'infra-structure. Avant qu'elle ne soit sèche on la recouvre d'une mince toile de sac. Quand elle est presque sèche, avec une pâte à modeler, on trace le contour externe de la courbe de niveau limitant les altitudes les plus basses. On coule alors la deuxième couche de plâtre représentant le plan stratigraphique correspondant à la courbe. On laisse sécher, puis par le même procédé, on coule autant de couches qu'il y a de courbes.

(1) *Le Journal des Professeurs de l'Enseignement Moderne*, 27 novembre 1947. *L'Information Géographique* (novembre-décembre 1947).

## LES GRANDES ECOLES NOUVELLES DE FRANCE

De temps en temps on toile, pour donner plus de solidité à l'ensemble. Quand toutes les surfaces correspondant à chaque courbe ont été coulées, on a un bloc dans lequel les vallées se dessinent en marches d'escalier. Si au cours des opérations on a été obligé de s'arrêter longtemps, un jour par exemple, il est bon de remouiller le plâtre et mieux encore de faire quelques trous pour que la nouvelle couche de plâtre tienne mieux.

Quand ce premier travail est achevé on représente le modelé du terrain en coulant du plâtre, entre les gradins ou en arrondissant les angles au couteau.

Lorsqu'on a obtenu une représentation du relief satisfaisante, les peintres et les dessinateurs font apparaître routes, voies de chemin de fer, rivières, bourgs, écarts, lotissements, forêts, champs, prairies, etc., selon certains signes conventionnels. Quelques jours après on recouvre le tout de vernis si on veut protéger le dessin contre les outrages du temps. L'épaisseur des différentes couches de plâtre est toujours la même pour un bloc donné. On a intérêt à choisir l'échelle de 5 à 8 mm. pour représenter des courbes tracées sur la carte de 10 en 10 mètres.

Cette méthode présente des avantages certains ; elle est à la portée d'élèves jeunes dès la 6<sup>e</sup>. Elle présente aussi des inconvénients : le bloc est lourd, le plâtre sèche vite ; il se gonfle un peu en séchant et les formes de relief sont un peu déformées.

**DRAMATISATION ET DECOR. REPRESENTATION D'UNE SCENE DE LA VIE ESQUIMAUDE.** — A deux reprises pendant des hivers froids, il y a quelques années, l'intérêt des enfants fut attiré par le froid et la vie dans les pays froids. Le centre d'intérêt sur la vague de froid, aboutit chaque fois à une création dramatique : une scène de la vie des Esquimaux.

Il fallut alors représenter une igloo. On fixa d'abord solidement une toile de tente assez vaste. Puis garçons et filles construisirent des blocs de glace « en papier » blanc qu'ils fixèrent les uns sur les autres, en les coulant. Ils les fixèrent de même sur la toile de tente. On fit même le tunnel. Il fallut aussi confectionner sommairement des vêtements esquimaux, les armes ; on fit une maquette de kayak, des instruments de chasse et de pêche. Les élèves s'imprégnèrent autant par ces travaux que par la dramatisation, de la vie esquimaude.

### UNE CREATION SPONTANEE DES ELEVES.

Dans une autre 6<sup>e</sup>, une autre année ce fut l'Afrique qui retint surtout l'attention des élèves et particulièrement la Maison des Noirs. Certains élèves, particulièrement des filles, demandèrent un jour l'autorisation de gagner la partie boisée du parc du Lycée régulièrement une heure par jour, pendant la récréation de midi. L'endroit se trouvant à deux cents mètres, au plus, de la classe, le professeur chef d'équipe donna l'autorisation et prévint les élèves qu'il irait de temps à autre voir ce qu'ils faisaient. Le professeur de Géographie aidé de quelques élèves, venait d'expliquer la technique de la construction des maisons des Nègres d'Afrique, surtout d'après

## LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

le livre de Demangeon et Weiler (1) : « Les Maisons des Hommes ». Les élèves voulaient essayer de construire, à leur échelle, quelques-unes de ces maisons et furent autorisés à utiliser tout ce qu'ils trouvaient dans le bois, herbes sèches, branches, lianes, feuillage, même des tiges de jeunes arbres. Ils voulurent d'abord réaliser seuls le travail. Les résultats furent plutôt décevants. Ils appelèrent alors un professeur à leur aide. La tentative pour réaliser la case d'argile (en argile du parc), fut couronné d'un succès tout à fait relatif, quoiqu'on eût triché un peu et remplacé parfois les lianes par du fil de fer.

Les tentatives pour construire les huttes congolaises, uniquement en végétaux, furent plus heureuses.

On aboutit à des constructions qui donnèrent une approximation louable. Le but essentiel des travaux manuels éducatifs était atteint : mettre l'enfant en contact avec certains matériaux et l'amener à plier le plus possible ces matériaux à sa technique. Par ailleurs, même quand le résultat donnait prise à la critique, les élèves avaient appris admirablement à connaître non seulement la technique de construction des maisons mais tous les traits essentiels des genres de vie de l'Afrique Noire en liaison avec les cadres climato-botaniques. Enfantillages, diront certains, mais aboutirent à des progrès dans le domaine de la connaissance, et la production de pages à l'accent parfois presque lyrique quand les élèves racontèrent dans leurs rédactions, comment ils construisaient leur « cabane ».

### CONSTRUCTION DE MAQUETTES.

Certains collègues en Troisième utilisent avec beaucoup de succès la construction de maquettes des différents types de fermes françaises avec le matériel et les instructions de Monsieur Chartier (1). Il y a là une heureuse liaison travaux manuels-géographie.

UN JAUGEAGE DE PETITE RIVIERE : Plusieurs tentatives pour mesurer le débit de l'Yerres à Montgeron fournirent encore l'occasion de faire appel à l'habileté manuelle des élèves.

Les plus petits, ceux de 5<sup>e</sup> durent construire une sonde pour mesurer les profondeurs. Il fallut construire un filin lesté et gradué exactement de 50. cm. en 50 cm. Il n'était pas toujours commode de faire exactement le nœud à l'endroit voulu et le filin devait être assez long pour mesurer la profondeur des trous (quelquefois six mètres, du haut du tablier d'un pont situé à deux mètres au-dessus du plan d'eau).

D'autre part, on combina les mesures à la sonde avec les mesures à la perche, d'où nécessité de construire plusieurs perches graduées et de les enfoncer du premier coup, bien verticalement dans l'eau. On mesura ensuite les vitesses avec de simples bouts de bois, d'une façon tout à fait empirique. Puis on voulut plus de précision et il fallut faire des flotteurs avec du bois et des bouchons. Comme on se proposait de faire une étude du régime de l'Yerres, il fallut faire à l'atelier une planchette graduée

---

(1) DEMANGEON et WEILER : *Les Maisons des Hommes, de La Hutte au Gratte-ciel*, Bourrelier, éditeur.

## LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

exactement, avec un vernis inaltérable à l'eau et qu'on puisse nettoyer de temps en temps car l'eau de la rivière est sale en cet endroit.

Le travail le plus laborieux fut la fixation de la planchette sur une pile de bois du pont. Cette pile était légèrement oblique et présentait des ressauts. Il fallut imaginer tout un système de crampons de fer forgés à l'atelier, fixés sur la pile pour maintenir la planchette verticale. La première tentative fut malheureuse. La planchette peu solide, peu lisible, fut cassée assez vite, après qu'on l'eut fixée difficilement à l'aide d'un petit canot pneumatique apporté par un élève. La seconde fut couronnée d'un succès durable, mais nécessita une très grande habileté manuelle pour fixer la planchette d'une barque constamment entraînée par le courant assez fort.

### b) QUELQUES PROJETS.

Nous voudrions ici présenter seulement quelques projets que nous nous proposons de réaliser quand le moment favorable se présentera.

**LE PLAN EN RELIEF.** — Il y a bien d'autres façons que celle que nous avons indiquée de faire un plan en relief. On peut le faire en pâte à modeler. Il semble alors utile que le maître dessine d'abord un bloc diagramme assez précis et demande ensuite aux élèves de le représenter. La terre sèche peut ensuite être peinte et donner des résultats intéressants. Mais au bout d'un certain temps l'argile travaille et le bloc peut s'effriter. Un de nos collègues de Montgeron a l'intention d'utiliser l'atelier de céramique avec des élèves de seconde. Il espère arriver à faire construire par ceux-ci un plan en relief en terre cuite et teinté, selon les principes de la céramique. Le travail est en route et on espère arriver à une représentation géographique rigoureuse en même temps qu'à une œuvre d'art d'intérêt.

Il y a la technique du bloc construit avec des lames de carton collées et superposées. La technique est un peu la même que celle que nous avons présentée mais chaque plan topographique est représenté par une lamelle de carton plus ou moins épaisse. Souvent on laisse tel quel le profil en marches d'escalier, des reliefs. On peut peindre sur ce bloc les signes de la planimétrie et avoir un ensemble qui fait son petit effet. Du point de vue de la rigueur scientifique, il y a là une déformation de la réalité que l'enfant a sous les yeux, toujours regrettable. Le même collègue a pensé à combiner heureusement le carton et le plâtre. On construit un bloc en carton à profil en marches d'escalier comme il a été dit précédemment. La substitution du carton au plâtre présente l'avantage d'être un peu moins lourd et d'aller plus vite. Tous les élèves peuvent en effet préparer simultanément leur lame de carton. Cela va ensuite assez vite de les coller toutes l'une après l'autre. Ensuite, on mouille un peu le carton et on coule du plâtre sur les marches d'escalier pour obtenir le modèle. La couche de plâtre moins épaisse donne des reliefs moins déformés. Pour le figuré des routes, des maisons, des champs, etc., on procède comme nous l'avons indiqué au début de cet article.

**CONSTRUCTION DE MAQUETTES.** — En partant de travaux actuellement en cours sur « La Maison » par chacun de nos élèves de 6<sup>e</sup>,

## LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

nous espérons arriver à faire construire en contreplaqué, soit au cours de cette année, soit au cours de l'an prochain, quelques maquettes des maisons les plus typiques de la région.

Les élèves vont commencer à dessiner aussi exactement que possible et à l'échelle, l'élévation des maisons types choisis. (Élévation de chacune des faces). Les dessins seront ensuite calqués sur des lames de contreplaqué. Selon l'habileté des élèves on découpera ou on dessinera les ouvertures. On assemblera le tout et on aura ainsi une reproduction de l'aspect extérieur de la maison. Au pinceau, on pourra essayer de faire apparaître les différents matériaux qui entrent dans la construction. (

En 5° ou en 4°, si un ou deux des élèves en semblent capables, on pourra peut-être envisager la réalisation d'une maquette de la disposition intérieure de la maison.

Par ailleurs on pourrait, s'inspirant de la méthode de Monsieur Chartier, essayer de faire représenter par les élèves quelques-unes des maisons les plus typiques que l'on trouve dans le monde.

Enfin nous voudrions signaler deux réalisations que l'on doit pouvoir obtenir des élèves en 4° ou en 3°. Il s'agit d'abord d'un appareil simple permettant de montrer ce qu'est un plissement. Il s'agit de fabriquer une boîte en bois assez dur, ouverte et dont l'une des quatre parois latérales coulisse par un système de vis entre les deux autres parois latérales contiguës. On fait disposer par les élèves des feuilles de papiers de couleurs différentes. On superpose par exemple cinquante ou cent feuilles blanches, autant de feuilles roses, puis de feuilles vertes, puis de feuilles bleues, etc. En faisant glisser la paroi mobile à l'aide de la vis, on réalise, ainsi, très bien un plissement dû à des poussées latérales. Si l'on veut que l'appareil soit plus parlant, on peut remplacer l'une des cloisons de bois latérale le long desquelles coulisse la paroi mobile, par une cloison de verre.

On pourrait, de même, faire construire un appareil schématisant les dislocations tabulaires. Il s'agit de disposer entre deux montants de fer fixes, des blocs de bois, mobiles les uns par rapport aux autres et pouvant glisser le long des plans de faille. Chaque bloc à le même figuré de plusieurs couches géologiques sédimentaires. En faisant jouer une tige métallique qui fixe tous les blocs les uns aux autres et aux montants de fer on peut faire glisser les blocs, les uns par rapport aux autres.

Il s'agit là de véritables travaux manuels du bois et du fer exigeant une certaine habileté mais que l'on peut trouver chez des élèves de 4° ou de 3°.

Il y a certainement bien d'autres moyens et beaucoup d'autres occasions d'établir des coordinations entre la Géographie et les travaux manuels. Nous avons seulement voulu indiquer quelques réalisations et quelques projets à la portée de tous ceux qui s'intéressent à ces questions.

LUCIEN LEFEBVRE.

*Professeur au Lycée Henri IV  
Annexe de MONTGERON*

Une grande éducatrice :

## MARIA BOSCHETTI-ALBERTI

Le 22 janvier 1951 est morte à Agno au Tessin en Suisse M<sup>me</sup> Maria Boschetti-Alberti qui restera dans l'histoire de la pédagogie du xx<sup>e</sup> siècle comme une figure marquante parmi les précurseurs de la pédagogie (1). Le grand réformateur de l'École populaire italienne, G. Lombardo-Radice faisait grand cas d'elle. On était venu voir sa classe d'école primaire supérieure d'Agno de toutes les parties du monde et les conférences qu'elle a données à Genève, à Paris et ailleurs attiraient les foules.

Ce qui frappait chez elle, c'était sa simplicité. Il semblait, à l'entendre, qu'il suffisait de laisser les enfants libres d'apprendre et de s'organiser entre eux, pour que tous les problèmes de la pédagogie se trouvassent résolus. Et, en fait, les élèves de sa classe jouissaient d'une liberté jamais vue nulle part et, non seulement passaient brillamment leurs examens, mais couvraient le champ du programme en sept mois, alors que les élèves des écoles ordinaires y peinent durant dix mois et souvent réussissent moins bien que ceux d'Agno. Et pourtant ces enfants n'étaient pas du tout des enfants exceptionnels, loin de là. Je les ai vus. Plusieurs étaient de familles extrêmement modestes, voire misérables. Quelques-uns arrivaient à l'école portant les signes de tares constitutionnelles et psychiques indéniables et précédés d'un renom détestable : leurs instituteurs n'en avaient pas pu faire façon. Et voici que l'aide de leurs camarades, la liberté dont ils jouissaient, les ramenaient au rythme de travail qui était le leur et, dès lors, ils accomplissaient jour après jour la besogne qu'ils étaient capables d'accomplir. C'est la triple liberté : liberté de choix, liberté du moment, liberté de la durée du travail qui accomplissait le miracle.

Dans ses conférences, M<sup>me</sup> Boschetti racontait non ce qu'elle avait fait, mais simplement ce qu'elle avait observé. Elle citait des « cas » et ne cessait de répéter : « Moi je ne faisais rien, je n'avais rien à faire sinon de laisser agir la nature. »

Il y a beaucoup de vrai dans cette réflexion.

Dans son livre *Diario di Muzzano*, journal de l'école enfantine où elle a exercé avant Agno — livre publié à la Société Editrice « La Scuola », Brescia, 1939, M<sup>me</sup> Boschetti-Alberti raconte que c'est par les observations pleines de bon sens d'un oncle sur l'« obéissance » des enfants à l'école qu'elle ouvrit pour la première fois les yeux sur les obstacles de la pédagogie actuelle et les erreurs qu'elle commet. Le jour où, ayant obtenu une bourse pour l'étude des nouvelles méthodes d'en-

---

(1) Le jour même de la mort de M<sup>me</sup> Boschetti-Alberti, le 20 janvier, sortait de presse à Brescia, aux éditions de la « Scuola », le dernier livre qu'elle ait publié : *La Scuola serena di Agno*.

seignement pour anormaux, elle fut libre de choisir, elle demanda à son père la permission de se rendre en Italie. Celle-ci lui fut d'abord refusée, l'inspecteur désirant la retenir au pays. Mais la jeune fille voulait avant tout étudier les écoles publiques afin de se rendre compte d'une chose qui la préoccupait : « Pourquoi, les enfants, étant si vivants hors de l'école, sont-ils si morts et inertes à l'intérieur ? » Elle se fait prêter l'argent nécessaire par le curé et part. Du nord au sud, elle visite de nombreux établissements pour anormaux qui la touchent plus qu'ils ne l'intéressent. Enfin elle trouve ce qu'elle cherchait. A l'Umanitaria de Milan, M<sup>me</sup> Anna Fedeli, une grande pédagogue et une grande âme, l'introduit et lui révèle que le silence est la plus importante vertu des éducateurs. Et, de fait, ces enfants de l'école Montessori sont tous actifs. Leur concentration est remarquable. M<sup>me</sup> Boschetti est conquise par le naturel, la fraîcheur de ces petits, l'atmosphère sereine où ils travaillent, la joie tranquille qu'ils éprouvent à œuvrer librement.

De retour au pays, elle adopte cette méthode qui fut la sienne et qui lui valut ses succès les plus remarquables. La journée scolaire commence par l'« Ordre » que les enfants font eux-mêmes. Puis vient la « conversation » : chacun s'exprime librement, fait part de ses pensées et de ses désirs. Ces expressions — que les plus grands notent au fur et à mesure dans leur cahier — sont d'abord terre à terre ; mais elles donnent lieu à de nouveaux entretiens, à des réflexions qui, peu à peu, font surgir des comparaisons, des notions sur la justice, et finissent par faire triompher, sans paroles inutiles, ce qu'il y a de beau et de bon chez tous ou presque tous les enfants quand on les amène doucement à réfléchir et qu'ils vivent dans une atmosphère d'amour. Que de peines, de déboires, d'échecs avant de parvenir à leur faire comprendre que la liberté est faite de contrôle de soi-même ! Quels efforts pour apprendre, soi, à s'abstenir d'intervenir prématurément ! Car tout ce que l'enfant n'a pas compris par lui-même, il l'acceptera peut-être passivement, mais il ne le voudra pas librement. Et toute acceptation passive retarde l'acquisition de la maîtrise de soi, source de joie, de flerté, de générosité aussi ; seule cette maîtrise confère le sentiment que l'on marche à la conquête de la vie.

Un enfant est sauvé du jour où, comme l'exprime M<sup>me</sup> Montessori, il parvient à se « centrer » sur une activité de son choix. Et quand deux ou trois ont pris le pli de se concentrer ainsi, d'autres se sentent attirés ; l'éparpillement de l'attention les lasse ; ils aiment suivre une piste, travaillent, résistent aux distractions, aux attractions qui dispersent.

Dans son livre, M<sup>me</sup> Boschetti raconte comment, les premiers examens ayant été des désastres, elles voulut, sur l'avis des inspecteurs, revenir aux méthodes classiques. Les enfants s'adaptent passivement, mais la regardent tristement ; elle perd leur confiance. Les parents aussi remarquent combien les enfants sont moins portés à travailler par eux-mêmes. Situation intolérable pour l'éducatrice qui savait que sa méthode à elle était la seule bonne. Enfin, elle obtient du Directeur de l'Instruction publique l'autorisation de faire comme elle veut. Elle reprend avec joie son travail, à la grande joie aussi des enfants. Jour après jour on constate que la contrainte extérieure constitue l'obstacle majeur pour atteindre à l'ordre intérieur. On constate aussi que lorsque l'enfant est « centré », il assimile avec facilité, avec passion, avec une patience extraordinaire n'importe quelle connaissance intellectuelle, s'agit-il d'arithmétique, de grammaire, de géographie ou d'histoire, quand cette connaissance satisfait un intérêt, un besoin intérieur, sans que ceux-ci soient provoqués artificiellement du dehors.

M<sup>me</sup> Boschetti note aussi qu'il n'y a pour ainsi dire pas de limite à la puissance de création d'un enfant, lorsqu'on lui laisse la possibilité de s'exprimer librement. Compositions libres, poésies — écrites souvent en dialecte — témoignent d'un sens d'observation qu'on n'eût pas attendu de ces petits campagnards, ceci sans parler du charme de ces créations naïves tout à fait spontanées. Un petit diable mit trois mois à se centrer, puis il se lança dans l'étude des sciences naturelles. Quelqu'un lui demanda un jour : « Alors, Henri, tu ne tourmentes plus les

bêtes ? Et pourquoi donc ? » — Il fit cette réponse : « Parce qu'il ne faut pas mettre de désordre dans le règne de Dieu. »

A Agno, M<sup>me</sup> Boschetti eut affaire à des plus grands. Sa méthode fut la même, bien que nombre de ces enfants eussent été déformés par les méthodes de l'école ancien système où ils avaient passé auparavant. C'est dans cette classe d'Agno que j'ai eu le privilège d'observer durant de longues journées ces enfants tout simples, tout ordinaires si l'on considérait leur milieu, leur origine, mais extraordinaires au point de vue d'équilibre de leur âme, grâce et bonne grâce, assiduité, concentration au travail. Au début de l'année, on commence par examiner en commun le programme officiel. M<sup>me</sup> Boschetti explique l'utilité, l'intérêt des branches diverses du savoir humain. On cherche les ouvrages grâce auxquels on pourra se documenter. On apprend à utiliser les tables des matières. Le champ s'ouvre devant les yeux. Et maintenant allez-y : que chacun travaille à ce qui l'attire le plus directement. On a dit plus haut les résultats.

Oui, vraiment, c'est une éducatrice géniale qui vient de disparaître. Elle fut peu comprise autour d'elle de son vivant. Dans quelques décennies on reconnaîtra en elle un précurseur non seulement dans le domaine scolaire, mais avant tout dans les domaines intellectuel et moral. Son intuition lui a fait voir la vérité.

AD. FERRIERE.

## L'ÉDUCATION MÉNAGÈRE A L'ÉCOLE RURALE

*(Conseils pratiques)*

L'ENSEIGNEMENT ménager est devenu obligatoire dans les écoles primaires françaises, mais rendre la loi applicable en tous lieux n'est pas toujours aisé, en particulier dans les écoles de campagne où l'on manque de crédits et où le grand nombre de divisions pour les garçons et pour les filles complique considérablement la tâche. Ajoutons qu'un certain nombre de ces écoles sont pourvues de maîtres masculins, ne connaissant pas grand'chose aux problèmes ménagers.

Il ne s'agit point ici de dénombrer les difficultés ; elles existent et sont nombreuses, — mais de passer tout de même aux réalisations. C'est par l'action, et seulement par elle, que se résolvent hésitations et tergiversations.

Nous donnerons donc, dans le présent article, quelques conseils pratiques à l'usage des institutrices désireuses de « pousser » dans leur école rurale l'enseignement ménager, considéré par elles comme un enseignement de haute et raffinée civilisation.

LE CAS LE PLUS DIFFICILE :  
*pas de crédit, pas de matériel et pas de local*

Commençons par proclamer que, même dans ce cas défavorisé entre tous, il est toujours possible de faire « de l'enseignement ménager », à l'école primaire si la maîtresse possède de l'initiative et un grand bon vouloir. L'école tout entière ne doit-elle pas être considérée par l'enfant comme un *second foyer* ? C'est donc l'école tout entière qui pourra servir de matière instructive, ceci étant absolument conforme aux données de l'éducation nouvelle.

L'enseignement ménager apprend, aux enfants, par exemple, les données essentielles de l'hygiène et de la propreté. Pas besoin d'une cuisine ou d'une salle de bains de grand luxe pour répandre ces données dans la masse populaire, la plus modeste salle de classe en fournira le thème ou le moyen. Ajoutons que plus celle-ci sera modeste et plus la leçon sera de grande et d'utile portée. Enseigner aux enfants (souvent à la campagne terrés dans des demeures sombres) à ouvrir largement les fenêtres au soleil ; faire entretenir les bureaux en parfait état, sans tache d'encre et vernis avec soin ; apprendre à déposer les sabots en bon ordre dès l'entrée, sur un tapis modeste (sac de jute par exemple) et à ne circuler sur les beaux planchers lavés par les écoliers qu'en pantoufles ou après avoir frotté ses souliers consciencieusement sur un grattoir à la porte ; obtenir des enfants que les vêtements soient suspendus avec méthode à des cintres confectionnés à l'école même ; que l'ordre et la netteté règnent en maîtres tant sur la personne des élèves que dans la salle de classe, voilà certes déjà de l'enseignement ménager ; voire même de l'excellent ; et nous connaissons beaucoup de maîtres et de maîtresses primaires n'ayant pas attendu le vote de la loi pour passer à ces applications.

Plus difficile devient la réalisation d'un enseignement ménager pratique, lorsqu'on s'attaque par exemple à la cuisine ou à la puériculture. Cependant, en ce domaine encore, l'embryon se trouve à l'école même où il suffira de le « dénicher ». D'abord, il est un fait fréquent à la campagne : un certain nombre d'enfants provenant de fermes éloignées apportent en classe leur « manger » de midi dans un petit panier. Premier et excellent point de départ pour notre enseignement culinaire. Il sera sans doute possible de commencer par le simple réchauffage des gamelles de tradition chez tous les maîtres consciencieux (poêle de l'école, cuisinière de l'institutrice, cheminée dans un sous-sol, voire même installation de plein air à la façon des scouts). De la gamelle on passera aisément aux données de base de l'hygiène alimentaire et à la composition rationnelle d'un menu complet. Les enfants s'apercevront rapidement des insuffisances de leur alimentation (non en quantité, mais en qualité) ; il sera facile, dès lors, de leur faire désirer la réalisation de mets de complément... surtout s'il s'agit d'une crème savoureuse ou d'un laitage nourrissant. Trop d'enfants ruraux ne connaissent pas les entremets, cependant si nécessaires à un régime équilibré. Gageons donc que les trois ou quatre écoliers d'abord défavorisés par le sort, — puisqu'ils ne peuvent à midi rentrer chez eux pour déjeuner, — deviendront bientôt aux yeux des camarades d'heureux « veinards » dont le sort sera envié de tous. Vous pourrez alors être assurés que l'enseignement ménager

aura trouvé dans votre école une base solide et que la simple cheminée de plein air, derrière de grosses pierres, dans la cour, deviendra un centre d'intérêt de première importance que les enfants reproduiront dans leurs prés, en gardant leurs vaches, pour y cuire des pommes ou des marrons, un œuf sous la braise.

## LE BUREAU DE LA MAITRESSE.

Les programmes scolaires comportent depuis longtemps déjà des « leçons de choses ». Pour la « leçon de choses ménagères », il sera possible à toute institutrice quelle qu'elle soit :

- 1° de débarrasser entièrement son bureau ;
- 2° de recouvrir celui-ci d'une toile cirée (à tout le moins d'une belle feuille de papier) ;
- 3° de procéder, avec l'aide de deux grandes filles, à des démonstrations.

Par exemple aux démonstrations suivantes :

comment on doit se laver les dents chaque matin ;  
comment on astique à neuf une casserole d'aluminium ;  
comment, avec une râpe bon marché, on prépare très vite une julienne, — un hors d'œuvre de céleri-rave, — un plat très sain de carottes crues râpées (que les écoliers ignorent à la campagne et que les enfants apprécient au plus haut point).  
comment on savonne, à l'aide d'un produit spécial, une barboteuse de bébé, en laine, sans la déformer ;  
comment on linge un bébé ;  
comment on repeint un banc ou comment on vernit une chaise, etc...

Le nombre de ces démonstrations est infini. Selon les régions, les maîtresses choisiront leurs sujets parmi les questions ignorées dans leur campagne. Point besoin de rien dépenser pour ces utiles leçons de choses, — le matériel de l'institutrice sera utilisé puisque, d'ordinaire la maîtresse se trouve logée dans l'école même.

*Avec quelques crédits : le bureau « mon ménage ».*

Ne pouvant, dans les limites d'un court article, donner qu'un très faible aperçu de cet important sujet, nous nous permettons de renvoyer nos lecteurs aux chapitres consacrés aux questions de l'école rurale dans notre livre de pédagogie ménagère (1). Nous nous contenterons d'insister sur l'intérêt qu'il y aurait à réaliser en très grande série, donc *au meilleur marché possible*, le « bureau ménager » que nous avons conçu avant la guerre et dont le prototype fut présenté au Congrès des Instituteurs chargés de l'Enseignement Agricole et ménager à Limoges il y a trois ans. Au demeurant notre amie Madame Lassalle, Inspectrice de l'Enseignement Technique pour les départements du Nord et de l'Est, intéressée par notre idée, l'étudie à son tour pour faire réaliser quelques modèles par les écoles professionnelles

---

(1) *Guide d'Enseignement Ménager. Pédagogie et Installation des Cours*, par P. BERNÈGE et M.-L. CORDILLOT, inspectrice d'Enseignement Ménager de la Ville de Paris. Préface de Roger Cousinet. (Librairie Agricole de la Maison Rustique, éditeurs).

de garçons. La question est donc à l'heure actuelle « sur la planche » et prête à donner des résultats heureux pour nos écoles paysannes.

Le « bureau ménager » que nous avons conçu est donc un type de bureau n'ayant plus rien de commun avec les pupitres ordinaires des salles de classe, mais adapté à l'enseignement ménager. Chaque élève aura le sien. Deux bureaux pourront s'accoupler et la tablette très stable les réunissant sera susceptible de recevoir un réchaud à butane avec four (bouteille en dessous), utilisé par l'élève de droite et celle de gauche.

Donc : bureaux individuels et réchaud sur table intercalaire pour deux, tel est le principe, le tout sans canalisations ni frais d'installation d'aucune sorte.

De plus, les bureaux sont aménagés intérieurement pour contenir un « nécessaire condensé » de tout le ménage : cuisine, repas, savonnages, astiquages, repassage dans un espace extrêmement réduit.

Le dessus forme table de travail ; le meuble possède en outre un grand tiroir classeur à cloisonnement mobile, une tablette tirante, un casier fermé, (pour la vaisselle, les casseroles, les boîtes, etc.), un autre ouvert, pour les grands ustensiles : le broc d'eau, la bassine lessiveuse ; enfin, dans le bas, un casier à claire-voie et à tirette pour les instruments de nettoyage, — une poignée porte-torches, des pitons ; le tout monté sur billes, peut se ranger contre les murs après les leçons et n'encombre pas (0 m. 80 de large, 0 m. 45 de profondeur et 0 m. 82 de haut).

Ce petit meuble, répétons-le, contient en son « organisme » intérieur tout l'outillage de base d'un enseignement ménager complet, — au meilleur marché possible — convenant à toutes les écoles, mêmes rurales, — occupant peu de place, bref satisfaisant aux exigences d'un enseignement ménager populaire minimum. Nous croyons que « Mon Ménage » pourra enfin permettre la floraison d'une « économie domestique nationale » à l'usage de toutes les petites filles, futures maîtresses de maison de France, et sommes heureuse de constater que deux éminentes Inspectrices M<sup>lle</sup> Simonin et M<sup>me</sup> Lassalle, — par leur intermédiaire l'Enseignement Technique, — s'intéressent à ce meuble pour en pousser rapidement l'exécution.

PAULETTE BERNÈGE.

# L'éducateur devant les problèmes de L'ORGANISATION DU LOCAL

*L'organisation du local scolaire a pour but de créer un milieu éducatif favorisant l'éveil de toutes les possibilités de l'enfant, manuelles, intellectuelles et artistiques, et l'aidant à acquérir un ensemble de connaissances et de techniques ainsi que le sens social.*

**N**ous avons habituellement à organiser un local pré-existant, dans lequel nous ne pourrions transformer ni les hauteurs de plafond, ni la surface des pièces. A nous d'en tirer le meilleur parti possible grâce à un choix judicieux des textures des murs et des sols, et à un choix des couleurs. Ceci pour l'organisation de l'« espace ». Nous parlerons plus loin du mobilier et de l'équipement.

## LES MURS

L'on distingue la partie du mur accessible aux enfants (qui doit résister dans une certaine mesure aux chocs et détériorations diverses), de la partie du mur qui se trouve au-dessus de celle-ci. Cette dernière sera souvent traitée dans le même ton que le plafond : couleur et matité ayant pour objet de servir au mieux à la réflexion et diffusion de la lumière.

La partie du mur accessible aux enfants devra être d'un entretien facile et permettre, dans des sections déterminées :

- le dessin à craie
- l'affichage des documents
- le rangement en général.

Des sections du mur traitées de façon spéciale et en couleur, remplaceront avantageusement l'ancien tableau noir. Des languettes de bois blanc ou teinté permettront un affichage sans dégradation.

La solidité de cette partie inférieure des murs permettra le rangement des livres ou du matériel dans des placards sans fond si cette mesure économique est nécessaire.

Les matériaux varient suivant les possibilités locales. On peut citer comme excellents le contre-plaqué, l'isorel...

## LE MOBILIER

Les chaises ou tabourets seront stables et aisément transportables, par conséquent relativement légers et faciles à saisir. Entre deux ou plusieurs formes également convenables l'on aimera souvent donner la préférence aux sièges dont le style sera un peu plus original ou plus rustique qu'à ceux dont le genre serait strictement « utilitaire ». Il arrive aussi que la forme la plus utilitaire soit la plus belle.

Les tables seront de longueur et de largeur standard, (d'une ou de deux hauteurs différentes selon les âges et statures des enfants travaillant ensemble). Ces tables

permettront des combinaisons très variées selon qu'il s'agira de travaux individuels ou en groupe, de dessiner d'après nature, ou encore, si on veut, organiser des jeux dramatiques ou créer le meilleur cadre pour une « histoire ».

Les casiers individuels seront suivant les possibilités financières de simples rayonnages fermés par de petits rideaux dont la couleur égayera la classe, de petites caisses d'un modèle uniforme, convenablement disposées, ou de véritables petites armoires.

Les volumes de rangement pour matériel éducatif, livres, jeux ou jouets, devront être soigneusement étudiés en fonction des objets à ranger afin que les enfants puissent le faire eux-mêmes, épargnant ce travail inutile et fastidieux à l'éducateur. Ce travail ayant par contre un grand intérêt pour les enfants permet de leur donner le goût et le sens de l'ordre.

## L'ÉQUIPEMENT

Les hauteurs et formes des boutons ou poignées de portes seront étudiés de façon à ce que tous les enfants puissent les faire fonctionner eux-mêmes.

L'aménagement des vestiaires, si modestes soient-ils, permettra ou non aux enfants de se déshabiller facilement, de s'asseoir pour enlever galoches ou chaussures, de suspendre leurs manteaux, de ranger leurs chaussures. Là encore, formes et dimensions seront à fixer avec soin.

Les lavabos et w. c., soumis à des servitudes de hauteurs et d'un fonctionnement facile, concourant également à l'acquisition de bonnes habitudes d'ordre, de propreté et d'indépendance.

Un tuyau de chauffage circulant à la partie inférieure du mur sur lequel seront suspendus les vêtements et rangés les souliers, permettra à ceux-ci de sécher pendant que les enfants seront en classe.

Les hauteurs standard pour enfants de 2 à 7 ans ont été soigneusement étudiées, par l'« Association anglaise des jardins d'enfants ».

### SALLES DE JEUX :

Hauteurs des appuis de fenêtres .....	47 à 60 cm
Hauteur des poignées de portes :	
pour moins de cinq ans, type à levier .....	90 cm
pour enfants de plus de cinq ans, type à bouton .....	106 cm

### PIECES SANITAIRES :

hauteurs des porte-serviettes .....	75 à 90 cm
distance entre les portes-serviettes .....	30 à 40 cm
hauteurs des cuvettes des lavabos .....	50 à 75 cm
largeurs des cuvettes des lavabos .....	55 cm
profondeurs des cuvettes des lavabos .....	40 cm
hauteurs des sièges des W. C. ....	23 à 30 cm
distance entre les murs des W. C. ....	75 cm

### VESTIAIRES :

Hauteurs des casiers à chaussures avec banc pour s'asseoir, au-dessus	23 à 30 cm
hauteurs des porte-manteaux .....	85 à 122 cm
distance entre les porte-manteaux .....	30 à 40 cm

(1)

Lorsqu'il n'est pas question de construire une école de toutes pièces, il est indispensable de posséder quelques notions élémentaires dont nous avons essayé de donner un aperçu sommaire mais il est certain que chaque cas est un cas d'espèce sur lequel l'éducateur et l'architecte auront intérêt à se pencher afin de le résoudre au mieux des possibilités locales.

G. DREYFUS-SEE.

(1) Ces normes du « Nursery School Association » de Grande-Bretagne ont paru dans le numéro 25 de l'*Architecture d'Aujourd'hui*, numéro consacré à l'Enfance.

# ÉDUCATION FAMILIALE

## LE SQUARE ET LE FLEUVE

UN petit enfant de 4 ans environ est installé dans l'autobus en face de sa grand-mère. Il a le nez sur la vitre et il regarde, il enregistre ce qui défile devant ses yeux. La voiture passe devant un petit jardin public où il y a des arbres, des feuillages, des buissons, des allées, un monument, des grandes personnes assises sur des bancs, des enfants qui jouent. La grand-mère juge qu'il faut profiter de cette excellente occasion *d'instruire* son petit-fils, et, indiquant tout ceci du doigt, elle dit : « Tu vois, c'est un *square* ». Le petit se demande peut-être comment on peut désigner d'un seul mot tant de choses si diverses, ou bien, s'il n'en désigne qu'une, à laquelle elle s'applique. En tout cas, son visage qu'il a poliment tourné vers sa grand-mère (il est bien élevé) ne manifeste rien. Il le recolle sur la vitre et recommence à regarder. Il s'y est à peine remis que l'autobus traverse la Seine sur un pont dont l'enfant, vu sa taille, ne peut guère voir que le parapet. Mais c'est une nouvelle occasion de l'instruire. La grand-mère lui dit donc : « Tu vois, c'est la Seine, un fleuve, il y a des bateaux dessus ». Cette fois, l'enfant, résigné, ne tourne même plus les yeux.

Il a été instruit.

Encore faut-il admirer la discrétion de la grand-mère. Elle s'est contentée *d'enrichir le vocabulaire* de l'enfant, comme fera d'ailleurs le maître, à deux ans de là, quand il entrera à l'école. Elle a supposé qu'il ne connaissait pas le mot *square*, ni le mot *fleuve*, elle les lui a donnés, elle lui a même montré les objets que ces mots désignaient, et ce n'est vraiment pas sa faute si le premier mot s'appliquait non à un objet, mais à une collection d'objets divers, et si le second s'appliquait à un objet que l'enfant ne pouvait pas apercevoir. Et il n'y aura que demi-mal, et même, je veux bien, pas de mal du tout, si le petit oublie le *square* et le *fleuve*.

La grand-mère aura pris simplement une peine inutile.

Son soin n'aurait été utile que si son petit-fils avait posé une question en demandant le nom de ce qu'il voyait. Il ne pouvait pas le faire, puisque dans le premier cas il voyait, peut-être, une quantité de choses, et dans le second, il ne voyait rien du tout.

Mais, même s'il avait vu un certain objet, précis, dont il eût ignoré le nom, il n'est pas certain que, ce nom, il l'eût demandé. Les enfants ne demandent pas le nom de tout ce qu'ils voient.

Pour toutes sortes de raisons, dont la première est, dans bien des cas, qu'ils ne voient pas un objet, mais un ensemble d'objets qui sont liés les uns aux autres, et qui ne sont précisément intéressants que dans la mesure où il y a entre eux des rapports. Un petit enfant ne demande pas comment « s'appelle l'objet » que nous appelons arrosoir, parce qu'il perçoit, dans un jardin, non l'arrosoir, mais le jardinier-vêtu-d'une-certaine-manière-occupé-à-un-certain-travail, et il suppose qu'un seul nom ne peut convenir à tant d'objets perçus. (C'est d'ailleurs pourquoi quand, par hasard, il pose une question de ce genre, on lui répond souvent mal, parce qu'on ne sait pas, et qu'il ne sait pas exactement, ce à quoi il veut qu'un nom soit donné. Ou alors il proteste, en disant que ce n'est pas de cela qu'il veut savoir le nom, ou il se résigne, d'un air désenchanté, comme manifestant par son attitude, que cette fois encore les grandes personnes ne le comprennent pas. Les enfants en effet n'ont pas l'habitude, comme le font les adolescents, de se traiter eux-mêmes d'incompris, mais ils n'en pensent pas moins).

En outre les enfants, quoi que leurs parents en pensent, sont, disons, s'ils veulent, pour leur faire une concession, au moins dans le domaine intellectuel, inconsciemment, très prudents. Un sûr instinct les mène. Ils ne demandent pas sans cesse, d'une façon continue, le nom de n'importe quoi. Ils semblent d'une part, avoir cette

crainte (que certes ne partagent pas les maîtres qui, à l'école donnent un enseignement du vocabulaire) d'apprendre en même temps, et trop vite, trop de noms qui leur encombreraient l'esprit, et entre lesquels ils feraient des confusions, comme ils en feront plus tard à l'école, entre les dates de l'histoire de France, les fleuves de la Chine, et les formules des métaux. Ils choisissent, ou, du moins, ils semblent choisir, ils demandent le nom de tel objet, et pas de tel autre ; ils paraissent avancer dans la vie de la connaissance en plantant des jalons à certains endroits, et pas à d'autres. Pourquoi les plantent-ils ici, plutôt que là, c'est leur secret.

Ce secret, peut-être n'est-il que dans leur démarche encore incertaine, et n'est-il pas respectable en tant que tel ? Mais il l'est comme tout secret, propriété de celui qui le détient, et qui a le droit de le garder. Nous n'aurions le droit de lui en disputer la jouissance, que si nous étions certains qu'il est néfaste (et rien n'autorise à l'affirmer), ou que nous y pouvons substituer quelque chose de mieux (et pouvons-nous le dire, quand nous voyons les enfants ne prêter à nos discours qu'une modique attention, et oublier si vite ce que nous avons cru leur enseigner ?).

Mais, si nous nous proposons ainsi de respecter leurs démarches secrètes, il suit que nous nous engageons par là même à ne pas troubler ces démarches, à n'en pas divertir les enfants, pour employer le terme de l'école, à ne pas les *distraindre*. La distraction est un de ces « défauts » dont ne cessent de se plaindre les maîtres : dans la classe il y a les élèves *attentifs*, et les élèves *distracts*, et même les élèves attentifs ne sont pas continuellement attentifs, ils sont aussi quelquefois distraits. Ils s'absentent de cette classe, ils battent en esprit les buissons, ce qu'admettent difficilement l'amour-propre du maître, qui en est fâché, et sa conscience professionnelle, qui en est inquiète.

Mais si on ne distrait pas d'abord les enfants, prendraient-ils si aisément l'habitude de se distraire ? Un tout petit enfant n'est pas distrait. Est-il, un être (en dehors de l'animal) si parfaitement absorbé en son occupation, au point que le reste du monde est pour lui comme n'existant pas, au point qu'il ignore, comme aucun adulte (sauf l'artiste, ou le savant, Michel-Ange ou Ampère) ne l'ignore, tout ce qui est autour de lui ? N'est-ce pas un privilège précieux ? Cette concentration n'est-elle pas une condition indispensable du travail, du développement ? Nul ne le conteste sans doute, puisque c'est cette concentration que ne cessent de réclamer de l'écolier le maître de l'école primaire, le professeur du lycée, et de l'étudiant le professeur de faculté. Alors si les vertus sont si grandes de l'attention naturelle, il faut nous garder de la troubler, il ne faut pas être la cause de cette distraction que nous risquons d'implanter en lui, et dont nous nous plaindrons quand elle sera devenue une habitude.

Où pour parler plus exactement, quand elle aura fait perdre aux enfants l'habitude de l'attention. Quand on est sans cesse dérangé, on se range de plus en plus difficilement. Quand nous travaillons nous ne le supportons pas. Nous prions nos enfants de ne pas nous déranger. Nous savons que si nous leur permettons de nous déranger sans cesse, il nous sera impossible de travailler. A plus forte raison si le travail consiste dans l'élaboration d'un problème dont la solution n'est encore qu'entrevue. Or, pour le petit enfant, qui construit sa représentation du monde, tout est problème, et il faut qu'il ne soit pas distrait pour qu'il ait chance de trouver, de tous ces problèmes, la solution.

— Mais ne l'aide-t-on pas si on lui offre cette solution ?

— Vous ne l'aidez pas, puisque vous lui ôtez le bénéfice de la recherche, et puisque vous le privez de ce qui est pour lui un plaisir secret, qui est le plaisir de la recherche. Vous ne pouvez pas l'aider, puisque vous ne savez pas ce qu'il cherche. Vous ne pouvez pas l'aider en lui offrant un mot, puisque ce qu'il perçoit n'est pas désignable par un mot ou n'est pas désigné par le mot que vous lui offrez.

— Mais, si nous ne lui disons pas, peut-être ignorera-t-il toute sa vie le mot : square.

J'en doute, mais si cela devait arriver, il n'y aurait pas grand mal, le mot : square est en voie de disparition.

ROGER COUSINET.



## VIE DU MOUVEMENT



Notre cycle annuel de conférences s'est déroulé cette année dans le grand amphithéâtre de l'Institut Océanographique, mis aimablement à notre disposition par le Directeur, Monsieur Riché, les vendredi 16 février, 23 février et 2 mars. Les Conférences avaient d'ailleurs été remplacées par une présentation de films psycho-pédagogiques, et cette formule nous a semblé plaire à notre public, si nous en jugeons par l'assistance très nombreuse qui s'est pressée dans l'amphithéâtre à nos trois réunions. Les films, au nombre de quatre, dont un a été présenté à chacune des deux premières réunions et deux à la troisième, nous avaient été prêtés par l'Ambassade du Canada, à laquelle nous adressons ici nos plus vifs remerciements. Ils avaient pour titre : « **Dépendance** », « **Hostilité** », « **Les bannis imaginaires** », et « **Il agit selon son âge** ». Ils ont été présentés par M. le docteur Clément Launay, psychiatre et médecin des Hôpitaux, qui s'est acquitté de cette tâche avec une autorité et une compétence dont personne ne doutait et aussi avec une cordialité et une complaisance qui ont été précieuses au cours des débats qui ont suivi chaque présentation. Les séances étaient présidées par M. Roger Cousinet.

En dehors du dernier film qui montrait les jeux successifs des enfants aux différents âges, les trois autres exposaient un certain comportement de l'adulte, comportement nuisible à lui-même et à son entourage et dont il fallait chercher les causes dans l'éducation reçue par le sujet. Le procédé, commode, que permet le film, consistait à présenter le sujet tel qu'il était à l'âge adulte, avec ses troubles, ses difficultés, et de montrer, en remontant jusqu'à son enfance, quelles étaient ses caractéristiques naturelles, et surtout quelles fautes pédagogiques commises à son égard, par les parents, avaient abouti à ces troubles, à ces difficultés, à cet état général d'inadaptation ou de mal-adaptation. Mieux qu'un exposé, un rapport écrit, le film pouvait placer sous les yeux des spectateurs ces erreurs éducatives qu'avait précédé la présentation de l'adulte, en leur montrant à la fois que ces erreurs pouvaient avoir eu ces conséquences, et que le psychiatre ne pouvait porter remède à ces conséquences qu'en connaissant les erreurs qui y avaient abouti. L'avantage encore de la présentation filmée est que les actes des parents, leurs erreurs ou leurs maladresses, sont mieux connus de cette manière que par un exposé oral ou écrit, par un rapport. La description verbale d'un acte, d'un geste, laisse nécessairement de côté des détails, des nuances, des concomitances, parfois de grande importance, que le film fait apparaître, même à des regards d'abord peu exercés. Enfin, et ceci est précieux pour nous, il semble que le film laisse aux spectateurs bien plus de liberté que ne leur en donne la conférence. La parole d'un conférencier, surtout s'il est habile dans son art, gêne la spontanéité de l'auditoire, qui réagit plus difficilement à ce que la parole a davantage imprimé en lui, la parole vivante aidée du spectacle de l'orateur vivant. Il semble que le film et l'invisibilité du commentateur donnent plus de hardiesse à ceux qui ne demandent que d'y être un peu aidés pour interroger, discuter, rétorquer. C'est en tout cas ce que nous avons constaté au cours de nos trois séances, et les débats en ont été assez animés, assez intéressants, assez riches, pour que nous devions nous excuser auprès de ceux dont la voix s'est perdue au milieu de ce concert.

# INFORMATIONS

---

## CONGRES DE L'UNION FRANÇAISE DES COLONIES DE VACANCES Février 1951

C'est dans un climat de joyeuse activité que se sont déroulées les trois journées du Congrès National de l'Union Française des Colonies de Vacances.

La présence de très nombreux éléments venus de tous les coins de France donnait à ces séances un climat amical de rencontres. C'était aussi la célébration d'un demi-siècle de travail, puisque la première colonie de vacances fêtait ses cinquante ans.

Un demi-siècle de bon travail et d'expansion remarquable, portant à 425.000 le nombre des petits colons encadrés par l'U. F. C. V. aux dernières vacances.

C'était aussi un climat de bon travail. Les diverses commissions abordèrent successivement : Santé et épanouissement de l'enfant. — Place de la colonie en face des différents milieux de vie de l'enfant. — La personnalité de l'enfant. — La législation et réglementation des œuvres de vacances.

Comme il se doit, les commissions émirent des vœux : les uns portant sur des questions matérielles ou administratives : statut des lieux ; tarifs des transports ; obtention du diplôme de moniteur ; date des stages, etc. Les autres sur des questions de principe : liberté pour les fonctionnaires de mettre leurs enfants dans telle ou telle colonie de leur choix ; attribution des subventions, etc.

Un public très nombreux applaudit ces conclusions, ainsi que la conclusion pédagogique du directeur : il n'y a d'éducation que celle qui respecte et développe la personnalité spirituelle de l'enfant, ni discipline sans initiative, ni mollesse sans effort.

C'est bien, sur le plan des loisirs, le vœu de l'école active.

A. J.

### STAGES DES ATELIERS EDUCATIFS

R. Dieleman, Directeur, Château du Claireau, Chevreuse (S.-et-O.) Tél. : 163.

#### Sujets prochainement traités :

8 avril : Bois ; Modelage (3<sup>e</sup> partie) ; travail du fer forgé (1<sup>re</sup> partie), particulièrement pour débutants.

15 avril : Tissage ; Tapis, tissus d'ameublement ; Travail du cuir (3 w.-ends) (1<sup>re</sup> partie) ; Modelage ; Poterie ; « Engobes » ; Déco. des pièces ; Emaux ; Tour.

22 avril : Bois ; Modelage (4<sup>e</sup> partie) ; Fer forgé (2<sup>e</sup> partie).

29 avril : Tissage (2<sup>e</sup> partie) ; Travail du cuir (2<sup>e</sup> partie) ; Modelage ; Poterie (suite).

6 mai : Reliure ; Marionnettes ; Electricité (3 w.-ends, 1<sup>re</sup> partie).

Possibilité d'arriver la veille dès 20 heures, et dès 14 heures pour les stagiaires ayant déjà suivi les premières initiations. Inscription auprès du Directeur.

# REVUE DES REVUES

PSYCHO-PEDAGOGIE NORMALE  
de la naissance à l'adolescence (enfants normaux ou déficients légers)

## A. — DONNEES PSYCHOLOGIQUES

### Initiation à la psycho-pédagogie.

Le fascicule I de la récente publication « Questions de psycho-pédagogie et Travaux pratiques » de G. Mialaret, professeur de psycho-pédagogie des E. N. N. A., rendra service à tous ceux qui désirent s'initier à cette science. Les fascicules reproduiront en effet les cours donnés aux étudiants de psychologie, aux élèves des E. N. et aux élèves inspecteurs de Saint-Cloud et comporteront des travaux pratiques et des bibliographies.

Nous devons ensuite à M. Debesse la première des études que « l'Education Nationale » (n° 6, 1951) entend consacrer à cette science nouvelle : la psycho-pédagogie dont la nécessité a été proclamée il y a plus de quarante ans par Ed. Claparède. Elle a été conditionnée, rappelle-t-il, par le succès, en biologie, de la méthode expérimentale et la fécondité de l'idée d'évolution, ainsi que par l'apport de la pathologie mentale et de la science statistique. Aussi la psycho-pédagogie est-elle devenue, elle aussi, génétique, différentielle, pathologique et statistique.

Au nom de la psychologie génétique, on a voulu une éducation progressive qui suive pas à pas l'évolution naturelle de l'élève ; au nom de la psychologie différentielle, une « école sur mesure » qui ajuste les conditions de travail à la variété des individus ; au nom de la psychologie fonctionnelle un enseignement par les méthodes actives. La psychologie des enfants anormaux a conduit à l'élaboration de procédés nouveaux d'éducation dont on a étendu l'usage à tous les enfants. L'emploi de tests s'est largement répandu et tient une place de plus en plus grande dans la vie scolaire. La science de l'enfant est ainsi mise au service de l'éducation...

Mais si l'on jugeait de la place réelle que la psycho-pédagogie occupe dans notre enseignement par les développements verbaux qu'elle suscite, on se ferait quelque illusion. Il serait injuste de méconnaître les progrès déjà réalisés (écoles maternelles, classes de perfectionnement, maisons d'enfants, établissements de rééducation, classes nouvelles, efforts en faveur des méthodes actives dans nos écoles primaires et nos colonies de vacances), mais, si pour que notre système éducatif prenne réellement appui sur la psychologie, il faut se décider enfin à former nos éducateurs en conséquence. Afin que les lecteurs aient une idée exacte de cette liaison toujours plus étroite entre la psychologie et la pédagogie, M. Debesse annonce que dans les prochains articles de cette publication on prendra quelques exemples caractéristiques : le laboratoire de psychologie et de pédagogie d'Angleur (Belgique), genre d'institution à généraliser dans notre pays, nos psychologues scolaires, nos Centres psycho-pédagogiques, enfin le centre de pédagogie expérimentale de Genève.

(à suivre.)

### Quelques problèmes de psycho-pédagogie :

— « Contribution à l'étude affective de l'enfant au moyen des réponses-couleurs ». R. Van Eeckhoutte. (N° 51 de la « Revue Belge de psycho-pédagogie »).

— « L'étude scientifique des enfants doués ». R. de Craeker consacre à ce problème qui n'a fait l'objet d'études sérieuses qu'aux U. S. A., un assez long article de la revue belge que nous venons de citer. Il rappelle l'enquête gigantesque entreprise par Terman qui sélectionna, en 1921, 1.500 enfants doués dans une population de 250.000 élèves. Ces 1.500 enfants ont été suivis en 1927-1936, puis en 1945, et l'enquête sera poursuivie chez les descendants doués de leur groupe jusqu'à la deuxième ou troisième génération.

Plusieurs auteurs qui ont étudié des groupes de doués signalent, comme Terman, l'existence d'une relation positive entre le niveau économique et social des parents et le niveau intellectuel des enfants. Par contre, l'origine sociale n'en comporte pas.

Le moyen de sélection n'ayant été basé jusqu'ici que sur le Q. I. > 130 et d'autres caractéristiques de la personnalité commandant le succès ou l'échec d'un doué, des chercheurs américains s'efforcent maintenant de définir le doué par sa personnalité totale.

## B. — PROBLEMES PEDAGOGIQUES

### Dans le cadre scolaire

#### Education morale :

— « Education interculturelle et sens mondial ». Le professeur Louis Meylan, de l'Université de Lausanne et membre de la Commission Nationale pour l'U. N. E. S. C. O., consacre une plaquette à cet important problème. L'institution scolaire ne pourra éveiller et cultiver chez ses élèves le sens mondial que dans la mesure où elle sera ordonnée en vue de la socialisation de l'affectivité et du comportement, et non seulement de l'intelligence.

#### Education intellectuelle :

— **Le calcul dans l'enseignement du premier degré.** Citons quelques points de la recommandation numéro 31 adressée par le B. I. E. aux ministères de l'Instruction publique concernant l'initiation mathématique à l'école primaire. (13<sup>e</sup> Conférence internationale de l'Instruction publique. Procès verbaux et recommandations, publication n° 126. U. N. E. S. C. O., B. I. E.).

La Conférence considérant ...que l'enseignement des mathématiques, l'un des plus difficiles, peut utiliser actuellement les résultats de nombreuses recherches psychologiques et pédagogiques propres à le faciliter, « souhaite » que l'initiation mathématique soit adaptée, étape par étape, aux opérations intellectuelles caractéristiques des différents stades du développement de l'enfant et utilise en retour toutes les ressources que ces opérations comportent, ...qu'en connexion avec l'initiation aux opérations par l'action, un soin particulier soit apporté à l'élaboration des relations quantitatives et logiques, ...que le recours à l'activité de l'enfant et à ses capacités d'invention s'accompagnent d'un appel croissant à la vérification, de manière que l'acquisition de chaque nouveau système d'opérations ou de relations marque un progrès dans la rigueur des raisonnements, ...enfin que l'enseignement mathématique soit le plus possible coordonné aux autres enseignements...

#### Education manuelle :

— « **L'enseignement des travaux manuels dans les écoles secondaires** » fait l'objet de la recommandation numéro 30 de la même publication. Il est notamment souhaité que « dans la mesure du possible l'enseignement des travaux manuels soit prévu au programme des différentes sections de toutes les écoles secondaires, à titre obligatoire dans les classes inférieures, à titre facultatif au moins dans les classes supérieures », « ...que les méthodes employées fassent appel à la liberté créatrice de l'adolescent et lui proposent la réalisation d'objets complets et utilisables adaptés aux intérêts de son âge, à ses capacités individuelles et aux besoins des diverses disciplines », « ...que les maîtres de travaux manuels se tiennent en étroit contact avec ceux des autres disciplines de façon à leur apporter un appui concret... ».

J. D.

## NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

- W. HANSEN : **Le développement de la représentation du monde chez l'enfant** (« Die Entwicklung des Kindlichen Weltbildes », Munich, Kösel-Verlag, 1949).

C'est la seconde édition, revue, d'un ouvrage paru en 1938. L'auteur divise l'enfance en deux stades qu'il appelle le **stade primitif** (« Frühphase »), et le **stade principal** (« Hauptphase »), en soulignant d'ailleurs à maintes reprises qu'à ses yeux il n'y a pas séparation tranchée entre les deux stades, mais passage insensible de l'un à l'autre. Le premier stade est caractérisé par la place importante qu'y tient l'affectivité, et surtout une subjectivité, une tendance naturelle de l'individu à tout rapporter à soi, à ne voir en la réalité qu'une possibilité d'action, et à substituer au réel le désir, qui s'apparente à l'égoïsme de Piaget. Au cours du second stade, l'enfant acquiert l'objectivité, la perception exacte du réel, la capacité de vivre et de collaborer avec ses semblables, le sens des valeurs morales.

Pour le premier stade, M. Hansen étudie successivement le jeu, le développement du langage, le comportement social et moral, et les traits généraux de la représentation primitive du monde. Le second stade comprend des chapitres sur les progrès de la représentation et la formation de la pensée conceptuelle, la représentation de l'espace et du nombre, l'évolution esthétique, le développement du langage et de l'intérêt à la lecture, le jeu et le comportement social, le développement de la volonté et de la moralité.

On voit, par cette simple énumération, que M. Hansen s'est efforcé d'étudier tous les traits de la mentalité enfantine, et qu'on trouvera beaucoup de choses dans ce gros volume de 500 pages. Il se recommande, d'autre part, outre de nombreuses indications utiles, souvent pénétrantes, et l'ordre méthodique dans lequel les questions sont successivement étudiées, par la part qu'y tiennent, dans le premier stade, les observations personnelles, très dignes d'intérêt, faites personnellement par l'auteur sur ses propres enfants. A ces observations et à ses propres théories, M. Hansen ajoute ce qu'il tire d'une bibliographie abondante (elle comprend 300 numéros), fruit d'un énorme labeur, puisqu'il a consciencieusement dépouillé une quantité de revues allemandes et autrichiennes.

Je voudrais m'arrêter sur cet éloge et dire ce que les lecteurs français pourront trouver dans cette importante littérature psychologique dont l'essentiel seulement (K. et Ch. Buhler, H. Hetzer, Jaensch, etc.) nous est connu, mais je ne puis guère ne pas dire aussi ce qu'ils pourront trouver de décevant dans un ouvrage où ne figurent les noms d'aucun psychologue de France, d'Angleterre, d'Amérique. Que dans un chapitre sur le langage ne soient mentionnés les ouvrages ni de Delacroix, ni de Grégoire, ni de Guillaume — dans un chapitre sur la conception du nombre, aucun ouvrage de Piaget — que M. Hansen, parlant du dessin, ignore Luquet, Prudhommeau, et même Cizek — que, parlant de la représentation enfantine, il ignore Gesell, de la pensée conceptuelle, Wallon, etc., voilà qui ne peut évidemment que choquer quelque peu un lecteur de langue française ou anglo-saxonne, mais voilà surtout ce qui retire, çà et là, un peu de sa valeur au livre de M. Hansen. Combien de ses analyses auraient pu être plus riches ou plus nuancées, s'il avait utilisé quelques-uns même des ouvrages que je viens de signaler. Loin de moi certes la pensée de soupçonner un instant que ces omissions puissent être volontaires. Elles sont très vraisemblablement dues à cette déplorable coupure que la dernière guerre a fait entre les différentes nations, et nous ne pouvons que le déplorer quand il s'agit d'un ouvrage de cette importance, fruit d'un si remarquable labeur.

R. C.

- R. BARTLETT HAAS : **Le Psychodrame et le Sociodrame dans l'éducation américaine** (« Psychodrama and Sociodrama in American Education », New-York, Beacon House, 1949).

L'auteur, avec le concours d'un certain nombre de collaborateurs, expose dans cet ouvrage, précédé d'une préface du Dr J.-L. Moreno, la technique de

rééducation, fondée partiellement sur la psychanalyse, dont le célèbre sociologue américain entend faire également une méthode d'éducation qu'il juge propre à remédier à ce qu'il trouve insuffisant dans la pédagogie de Rousseau et dans celle de Dewey. Le psychodrame et le sociodrame sont des jeux dramatiques libres au cours desquels des élèves (enfants, adolescents, étudiants) mettent en scène soit des conflits dont ils souffrent personnellement et qu'ils ne parviennent pas à résoudre (psychodrame), soit des questions d'ordre général, philosophique, politique, sur lesquels ils ne parviennent pas à se faire une opinion (sociodrame). Le psychodrame et le sociodrame sont des improvisations qui permettent aux intéressés de donner libre jeu à la **spontanéité**, qui tient une place importante dans la pédagogie de Moreno. Mais Moreno assure que chez tous les individus, même les enfants, la spontanéité est bloquée par tous les obstacles qui l'ont entravée et ont constitué des troubles analogues aux complexes des psychanalystes. Il faut donc que le sujet non seulement libère sa spontanéité par le jeu dramatique libre, mais la retrouve par une préparation dirigée par le directeur dramatique, préparation au cours de laquelle il commencera à prendre conscience de tous ces obstacles (« blocks ») qui ont empêché le libre cours de sa spontanéité. L'action dramatique ainsi conforme à un plan minutieusement et quelquefois longuement préparé, achèvera de permettre à l'individu cette prise de conscience (cette « lecture » de soi-même), et cette libération.

Elle lui permet d'autre part non seulement de lire en lui, mais de lire en autrui. L'attention du sociologue Moreno a été en effet attirée depuis longtemps par le **conflit** qu'on rencontre à tous les degrés de la vie sociale : conflits interpersonnels, familiaux, professionnels, raciaux (si importants aux Etats-Unis), internationaux. L'origine du conflit se trouve pour lui dans le fait que chaque individu, ou chaque groupe d'individus, est enfermé dans le **rôle** social qu'il joue. Il fait de plus en plus corps avec ce rôle, au point de méconnaître de moins en moins clairement ce qu'il est hors de son rôle, au point de l'oublier et au point aussi d'être devenu incapable de comprendre le rôle de l'autre, de se mettre à sa place, de découvrir les motifs qui le font agir, et d'apprécier ainsi, lors de n'importe quel contact, leur position mutuelle.

Ce problème n'a évidemment pas échappé à d'autres sociologues, psychologues ou philosophes, qui ont cherché à le résoudre par la science, par la philosophie, par la culture de l'intelligence et toutes sortes de procédés discursifs. Ces procédés sont, pour Moreno et ses collaborateurs, voués à l'échec, parce que le rôle est du domaine non de la pensée, mais de l'action, que les enfants surtout ne vivent que dans et par l'action, et que rééducation et éducation doivent être des modes d'action (« a social action ») de la part du sujet. Pour qu'un individu connaisse ce qu'il est, et ce qu'est l'autre, il ne faut pas qu'on le lui explique, il faut qu'il se **joue** lui-même, et qu'il **joue** l'autre. L'action dramatique est la plus complète de toutes les actions.

Pratiquement la technique est la suivante. Le problème étant exposé, le directeur du psychodrame, qui est le plus souvent l'éducateur, demande à l'intéressé de jouer le rôle qu'il a réellement tenu, et à un volontaire de tenir le rôle de l'autre. Les camarades, spectateurs (que Moreno appelle en langage psychanalytique les « égos auxiliaires ») donnent leur avis sur le jeu, et la manière dont le conflit a été résolu. Le directeur alors demande aux deux acteurs de changer de rôle, de façon que l'intéressé puisse réellement « se mettre à la place de l'autre ». Il demande en outre éventuellement à tel ou tel spectateur volontaire de tenir un des deux rôles, ou les deux rôles, de manière à proposer par l'action, et non par le langage (dont Moreno a toujours une certaine méfiance), la solution qui lui paraît bonne.

Pour la rééducation, le psychodrame a pour objet de libérer l'individu, pour l'éducation, d'éviter la simple relation maître-élève, et de la remplacer par la relation triple : maître-élève, élève-élève, élève-maître. Le maître à la fois est du groupe, et extérieur au groupe, il est présent, sans que sa présence soit dominatrice (quoiqu'elle semble bien l'être ici plus que les textes ne l'indiquent), il aide le jeu dramatique dans sa préparation et son actualisation.

Que cette méthode, dont nous ne pouvons donner ici que l'essentiel, ait une valeur éducative, les exemples cités au cours de l'ouvrage ne permettent guère d'en douter. Quant à la valeur éducative, on peut se demander si des exercices aussi lents, aussi compliqués, et dans lesquels on ne peut nier que

l'artifice ne tienne une grande part, sont bien nécessaires pour aboutir à cette socialisation, à cette compréhension mutuelle auxquelles l'éducation nouvelle et la vie communautaire de l'école acheminent naturellement les enfants. Même s'il est exact que chez tous les individus, même les plus jeunes, la spontanéité soit bloquée, ces blocages ne sont-ils pas dus uniquement à une éducation fautive, et ne vaut-il pas mieux, par une éducation meilleure, éviter qu'ils ne se constituent ?

Ces réserves, qui me paraissent assez importantes, n'enlèvent rien à l'intérêt de ce livre, le mieux informé qu'on puisse lire sur le problème considéré. Et je serais injuste envers l'auteur, M. Haas, si je n'ajoutais pas, qu'ayant consciencieusement exposé les techniques du psychodrame et du sociodrame, il les a commentées avec autant de vigueur que de pénétration.

R. C.

- **ARMAND LANOUX : L'enfant en proie aux images.** Coll. « Antidote », éditions Labergerie, 17, rue Cujas, Paris (5<sup>e</sup>).

Premier livre d'une collection qui se promet de lutter contre l'intoxication dont le public est chaque jour la victime, ce volume aborde un des plus graves problèmes éducatifs de notre époque : l'enfant et le cinéma.

Face à des films qui n'ont pas été faits pour lui, il est, nous dit-on, « en proie aux images ».

En une série de réflexions et de témoignages, Armand Lanoux, spécialiste du cinéma pour enfants, a vite fait de nous convaincre de la force de suggestion extraordinaire du film sur la sensibilité infantine. Pour cela, usant de ce même moyen dont il parle, l'auteur nous remet sous les yeux quelques photos particulièrement impressionnantes que l'enfant a pu voir dans des films récents.

En marge, dans une première partie extrêmement bien documentée, il accumule les arguments fournis par les parents, médecins, maîtres, juges pour enfants qui répètent avec preuves à l'appui : l'enfant troublé par le cinéma devient nerveux, ses idées se brouillent, il est entraîné vers la délinquance, etc.

Ceci confirme en nous cette impression de scandale que nous ressentons si fortement à la vue de l'enfant « qu'on envoie seul au cinéma pour se débarrasser de lui », ou de celui « qu'on emmène au cinéma » pour ne pas le laisser seul.

« Prenez garde aux images qui bougent ! » Le meilleur ou le pire en sortira.

Car, comme le répète ici encore le professeur Wallon, « il faut utiliser au mieux les vertus de ce spectacle ». La fin du volume est donc plus constructive. Qu'ont fait l'Angleterre, les U. S. A., l'U. R. S. S. en face de ce problème ?

Que peut faire la France, avec l'aide de l'Etat ? Où en sont les ciné-clubs d'enfants ? etc. C'est l'ébauche d'une solution : la création d'un cinéma pour les enfants.

Nous voici non seulement plus convaincus et munis d'exemples plus frappants, mais tournés plus impatientement vers l'action.

C'est le but de tels livres, qu'on voudrait voir entre les mains de tous les éducateurs.

A. J.

- **GUY MARESTER : Quelques hommes et l'Himalaya.** Edition du Seuil.

Ce livre n'est pas fait pour les enfants, et, bien que la lecture en soit très facile et agréable, ce n'est pas non plus un livre d'aventures pour les jeunes.

Car il ne s'agit pas d'une aventure, mais de l'Aventure, si l'on peut dire, sous la forme de toutes celles qui ont mené les explorateurs, les « grimpeurs » à la conquête des hautes cimes : les 7.000, les 8.000 mètres.

Si nous le signalons aux éducateurs, c'est qu'il vient à point au moment où l'expédition d'Herzog à l'Annapurna attire si justement l'attention des jeunes et oriente leur intérêt. Ce livre peut fournir mille détails complémentaires sur l'organisation de telles expéditions (sur les délais de ces voyages, les conditions climatiques imposées par la mousson, la description des très hautes cimes), mais surtout sur le climat héroïque qui y préside, qu'elles soient heureuses ou tragiques.

Il y aurait de bonnes pages à lire à haute voix, belles par la vérité de leur documentation, unies à une sobriété de style très humaine. Le courage exposé avec simplicité prend une grande valeur éducative.

- **KNUT RASMUSSEN : En traîneau - Du Groenland à l'Alaska** (traduit du danois). Editions « Je Sers », 107, boulevard Raspail.

Voici un livre qui passionnera les jeunes. Leur intérêt pour les longs voyages et la vie des peuplades primitives n'est plus à démontrer. Mais nous sommes souvent à court de documents vrais pour mener de tels centres d'intérêt.

Ce livre peut rendre de grands services par la richesse et la sincérité de son information.

Sa valeur est moins, à mon avis, dans le récit des immenses voyages qu'entreprendent Knut Rasmussen, ses amis et ses chiens, au travers du Groenland, que dans la description si fidèle de la vie des peuples esquimaux qu'il y a rencontrés et dont il a intimement partagé la vie.

Les maîtres attentifs et les grands élèves, dépouillant ce livre, y trouveront des détails bien précis sur l'igloo, le vêtement de l'Esquimaux, la pêche « au trou de respiration », etc. Mais aussi, ce qui est plus rare et plus précieux, une connaissance de la mentalité de ce petit peuple courageux pour qui l'auteur nous fait partager sa vive sympathie.

Un jour, un vaisseau est venu s'échouer sur la côte. C'est le « Grand-Prodige » pour les Esquimaux. « Mais aucun d'eux n'avait rencontré d'hommes blancs, ils n'avaient aucune idée de ce à quoi pouvaient servir ce qu'ils trouvaient. Comme ils ignoraient l'usage des fusils, ils en firent des harpons. »

Tout est, non pas enfantin, mais profondément proche de l'enfance.

Certaines scènes de sorcellerie devraient être, à mon avis, expliquées ou supprimées suivant l'âge des enfants. Pourtant, on trouve une sorte de poésie violente et instinctive qui les toucherait.

« Quand je lui demandai combien de chants il avait composés, Rameau-de-Saule me répondit : « Je sais seulement que tout en moi est chant. Je chante comme je respire, »

Je reconnais un fragment de chanson  
Et je l'accueille comme une personne. »

On pourrait tirer parti de ces chants pour une fête, ou pour des cahiers de poésies.

A. J.

- **D. SAADA : Initiation à la psychanalyse**, Paris, Maloine, 1950.

La psychanalyse tient aujourd'hui dans les préoccupations des familles, des éducateurs professionnels, de l'opinion publique en général, une place trop importante, pour qu'un ouvrage comme celui-ci ne soit pas le bienvenu. Les lecteurs y apprendront ce qu'est précisément la psychanalyse, quelle aide et quels secours on peut en attendre. L'auteur y étudie successivement les manifestations les plus courantes de l'inconscient, les problèmes de la sexualité, le traitement psychanalytique, et la place de la psychanalyse dans la vie de l'esprit. L'ouvrage est entièrement fondé sur les théories freudiennes, mais d'une part M<sup>me</sup> Saada n'ignore pas les doctrines d'Adler et de Jung auxquelles elle consacre deux importants chapitres, et d'autre part on rencontre heureusement dans son livre, comme le dit le professeur Hesnard dans sa préface, « certains développements originaux, soit établis par l'expérience, soit marqués de la pensée personnelle de l'auteur ».

R. C.

- **Dr L. CORMAN : La Morpho-psychologie dans le diagnostic des aptitudes**. Editions Stock.

On connaît les importants travaux consacrés par le Dr Louis Corman à la morpho-psychologie. La brochure qu'il publie aujourd'hui n'ajoute rien aux précédents ouvrages, aussi ne s'adresse-t-elle pas aux spécialistes. Au contraire, c'est, en termes assez savants pour être très simples, un excellent petit résumé des lois de la morpho-psychologie, illustrées d'exemples, destiné aux éducateurs non avertis de cette science très complexe.

L'auteur ne parle pas en médecin seulement, mais, comme il en a l'habitude, en pédagogue. C'est pourquoi nous apprécions tout spécialement la dernière partie de cette brochure; le diagnostic morpho-psychologique des aptitudes. Joint aux autres données que nous donne la science sur le tempérament et le caractère d'un enfant, il permettra à l'éducateur de l'orienter avec plus de chances de succès vers son avenir.

A. J.

- P. MASSON-OURSSEL : **La Pensée en Orient**, coll. Armand Colin, Paris, Libr. A. Colin, 1949.

Ce livre n'a certes rien à voir avec la pédagogie, mais, puisque nous l'avons reçu, nous nous en voudrions de n'y pas rendre hommage comme il le mérite. L'érudition y est ce qu'on devait attendre de son auteur, mais avec cette érudition il a construit une œuvre qui fait défiler devant nos yeux d'une façon magistrale, toute l'histoire de la formation de la pensée orientale et de ses rapports avec l'Occident. C'est là la vraie histoire. Monsieur Masson-Oursel parle quelque part dans son livre de la manière dont fut suggéré « aux Juifs et aux chrétiens l'idée de l'histoire universelle, qui sera, quand on la pourra réaliser, seule véritable ». De cette histoire universelle, son livre constitue un beau et important chapitre.

R. C.

- M. LERICHE et G. PREVOT : **Bibliothèques scolaires, Bibliothèques d'enfants**, Paris, Ed. Bourrellet, 1950.

M. Prévot, Inspecteur général de l'Education Nationale, et M<sup>me</sup> Leriche, qui dirige depuis de longues années cette bibliothèque d'enfants de la rue Boutebrie, qu'elle a fondée, qui fut la première de cette sorte et qui en reste le modèle, ont associé leur expérience pour écrire ce petit livre bien nécessaire. Il s'est fondé en effet et il se fonde encore çà et là des bibliothèques d'enfants dont les dirigeants sont très désireux de recevoir les indications leur permettant d'éviter de grosses difficultés ou même des échecs; indications se rapportant non seulement à l'organisation générale et au droit des livres, mais encore à toutes sortes de détails pratiques et même matériels. Il y a aujourd'hui une technique des bibliothèques d'enfants qu'il est indispensable de connaître. D'autre part l'état de beaucoup trop encore de nos bibliothèques scolaires nécessitait la mise au point qui est faite ici par quelqu'un qui connaît bien les problèmes qui se posent à ce sujet. Une bibliothèque scolaire peut et doit être autre chose qu'une collection de livres vieillots que les élèves lisent, ou ne lisent pas. Il y a manière de la constituer, de la faire vivre, de la renouveler, de l'utiliser. A ce point de vue aussi l'ouvrage de M<sup>me</sup> Leriche et de M. Prévot constitue un guide précieux.

R. C.

- J. CONNELL : **Retour à l'Île au trésor**, trad. française de P. Servais, Paris, Ed. Casterman, 1950.

Stevenson, l'illustre auteur de cette **Île au trésor**, devenu depuis près de trois-quarts de siècle un classique de l'enfance (et pas seulement de l'enfance anglaise), se proposait-il ou non de donner une suite à son fameux ouvrage? On comprend en tous cas que les lecteurs aient souvent souhaité d'en revoir les héros, et qu'un admirateur de Stevenson ait entrepris cette tâche. Il s'en est assez habilement acquitté pour que la suite soit digne de l'œuvre qu'elle continue et mérite de prendre rang à côté dans les bibliothèques enfantines.

L'éditeur publie d'ailleurs en même temps une jolie réédition du livre du maître, et un certain nombre de livres pour les enfants, que nous recommandons très volontiers, en signalant tout particulièrement un album de contes de Perrault, illustré avec le goût le plus sûr, et de la manière la plus propre à plaire à de jeunes lecteurs.

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> ANDRÉ BERGE — M<sup>lle</sup> CARROI — M<sup>lle</sup> R. CHÉDEVILLE — 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. JASSON — M<sup>lle</sup> LARY — M<sup>me</sup> NIOX-CHATEAU

Secrétaires de rédaction :  
ROGER COUSINET et FRANÇOIS CHATELAIN

*L'ECOLE 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.*

CONSULTATIONS PEDAGOGIQUES ET CENTRE DE DOCUMENTATION :  
(JEUDI, de 14 à 18 h.)

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

## ABONNEMENTS 1950-51

Tous nos abonnements partent d'octobre :  
Ecole Nouvelle Française, 1, rue Garancière  
C. C. P. Paris 5255-74

<b>TARIF POUR LA FRANCE</b> : Abonnements .....	400 fr. par an
— de soutien .....	500 fr. —
<b>TARIF POUR L'ETRANGER</b> .....	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

7 fr. suisses

### BELGIQUE

M<sup>me</sup> Alice CLARET, 21, avenue de Foestraets, Uccle-Bruxelles  
pour E.N.F. c. c. p. n° 609-35

100 fr. belges

Prière de bien vouloir :

- Indiquer s'il s'agit d'un réabonnement.
- Ecrire en capitales tous les noms propres (nom de l'abonné, de sa rue, de sa ville).
- Suivre exactement la suscription de l'abonnement précédent, le nom surtout, particulièrement dans le cas des établissements d'enseignement) pour éviter les envois en double.
- En cas de changement d'adresse ou de modification quelconque, joindre l'ancienne bande et 20 fr. en timbres (indispensable).
- Toujours indiquer au verso la destination de vos virements.
- Avertissez-nous si vous désirez ne pas renouveler votre abonnement le silence étant considéré comme un renouvellement tacite.
- Merci de votre soin, qui évitera les erreurs et nous fera gagner du temps

N'oubliez pas que le magasin

# AU SIGNE DE PISTE

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

(Immeuble de l'École Nouvelle Française)

*vous fournit rapidement :*

1. — **Tous les ouvrages recommandés par l'École Nouvelle Française.**

Grandes collections pédagogiques - Institut J.-J. Rousseau.

2. — **Tous les ouvrages d'application nécessaires à vos activités.**

Travaux manuels de tous genres - frises - découpages - pliages - dessin - chant - danse .

3. — **Les jeux et le matériel éducatif.**

Matériel de Mademoiselle Audemars

Grosses constructions - bois de Mègeve - alphabets découpés - matériaux à modelage, à linogravure, à tissage, à imprimerie - boîtes de marionnettes à construire - marionnettes lastex - outillage à contreplaqué - piquage, gommettes, etc...

4. — **Les bons ouvrages de chant et d'art dramatique.**

Masques - flûtes douces - harmonicas - grelots accordés - méthodes.

5. — **Pour un petit atelier de modèles réduits.**

Le matériel et les plans nécessaires au démarrage.

6. — **Des photos décoratives** (nature, montagne, enfants...).

Pour vos classes et vos locaux.

---

Envois de tous catalogues contre 15 Frs en timbres — Toutes expéditions en province - Règlement à notre C.C.P. Paris 7.662-19

Université Catholique de l'Ouest  
ÉCOLE NORMALE SOCIALE DE L'OUEST

20, Rue Racine  
ANGERS — Tél. 29-47