



LABORATOIRE DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION - A 428
UNIVERSITÉ PARIS 8
2, rue de la Liberté
93526 SAINT-DENIS CEDEX

l'école nouvelle *française*

Notre stage de septembre

LA FORMATION MORALE
DANS

L'ÉDUCATION NOUVELLE (*suite*
et fin)

Notes complémentaires

Echos du stage — Bibliographie



- R. COUSINET Les Poèmes d'enfants.
S. BRUNET Les classes nouvelles du se-
cond degré.
F. CHATELAIN Une classe nouvelle du Ju-
ra bernois (suite et fin).



ÉDUCATION FAMILIALE

R. COUSINET : Choses vues

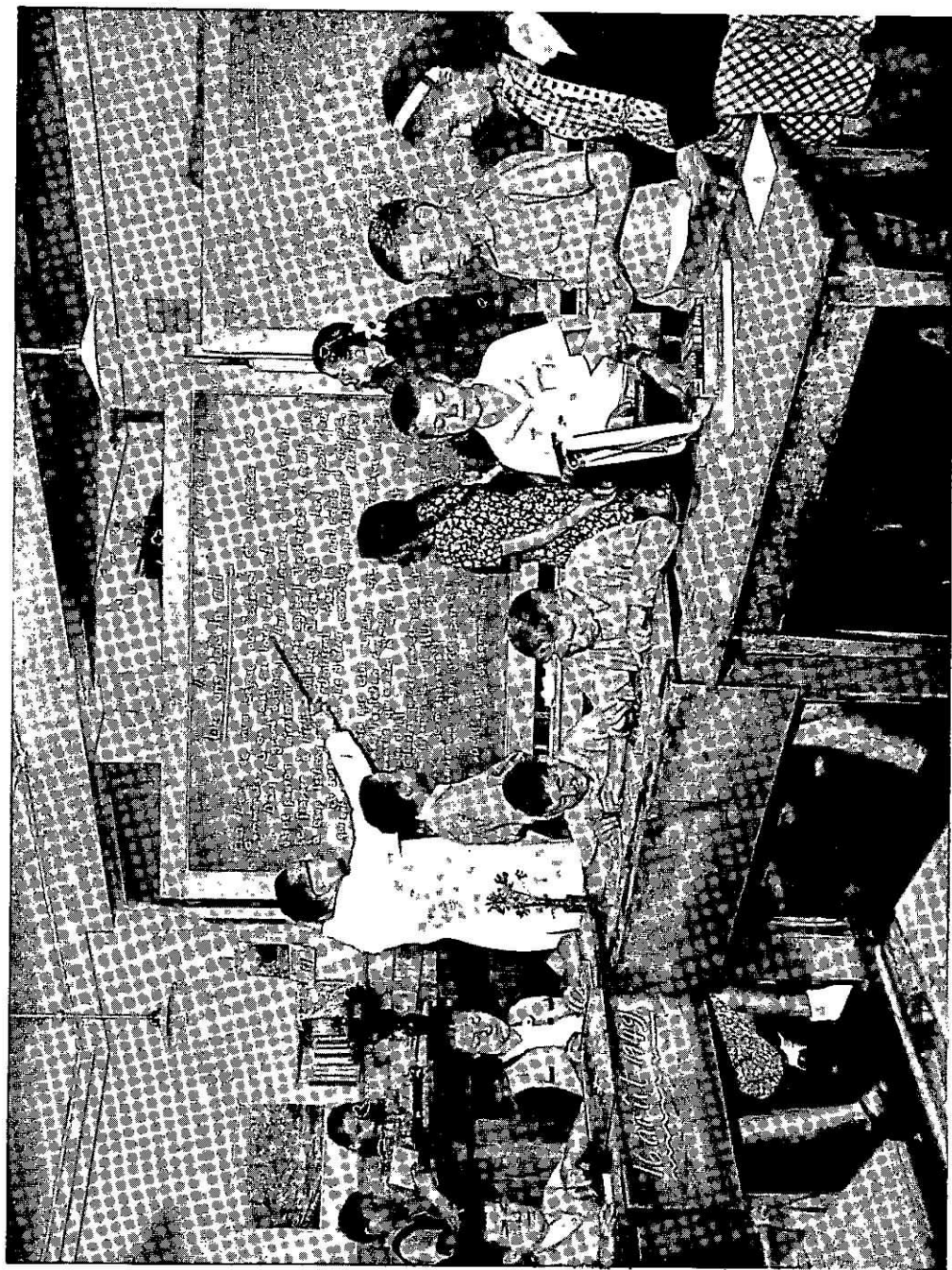


Vie du Mouvement — Informations
Revue des Revues — Notices bibliographiques

D É C E M B R E 1 9 4 9

C I N Q U I È M E A N N É E

N° 41



Le travail par groupes dans la classe nouvelle de Cormoret (voir p. 63).

NOTRE STAGE DE SEPTEMBRE

SUR

LA FORMATION MORALE DANS L'ÉDUCATION NOUVELLE

(suite et fin)

NOTES COMPLÉMENTAIRES

I

POURQUOI NOUS REJETONS LA DISCIPLINE TRADITIONNELLE ».

RAPPELONS en passant que cette discipline « répressive » est caractérisée par trois éléments : un règlement imposé du dehors à l'élève, un maître, ou son substitut le surveillant, chargé de le faire observer, enfin des sanctions destinées à amener l'enfant à s'y soumettre.

Cette discipline comporte des inconvénients graves qui expliquent à nos yeux un grand nombre des misères du monde actuel :

1° Elle ne respecte pas la dignité de la personne humaine dans l'enfant ; elle est médiocre comme valeur morale. L'éducation nouvelle a un idéal beaucoup plus élevé ; dans ce domaine aussi elle est plus exigeante et plus ambitieuse.

2° La discipline répressive est essentiellement individualiste (notes individuelles, émulation, classement, etc...) et tend à faire des individualistes forcenés. Elle est anti-communautaire et ne

prépare pas à la vie sociale (sens de la communauté et de la responsabilité sociale).

3° Elle est inefficace (voir E.N.F. N° de Nov. page 36), et se montre incapable de faire disparaître les mensonges, les fraudes qu'elle tend au contraire à susciter.

4° Enfin elle ne permet pas un apprentissage positif et progressif de la liberté.

D'où cette conclusion que M. Cousinet a formulée dans le numéro précédent (p. 27) : « pas plus que l'esprit, l'éducation nouvelle n'admet que le caractère puisse être formé du dehors ».

II

EVOLUTION DES METHODES DE SELF-GOVERNMENT

Les expériences que nous avons eues sous les yeux depuis une trentaine d'années dans les classes et écoles nouvelles et nos contacts avec les écoles nouvelles de l'étranger nous permettent de dégager une certaine évolution de la discipline active. D'après les faits que nous connaissons voici quelques caractères de cette évolution :

1° Le self-government se présentait au début sous une forme que M. Ferrière a appelée type « monarchique », qui n'a plus à nos yeux qu'une valeur historique. L'esprit même de l'éducation nouvelle a conduit les écoles nouvelles les meilleures à passer rapidement de ce régime qui était un compromis — et une étape transitoire — à un régime dit « démocratique » (république) où chaque personnalité peut jouer un rôle actif et donner toute sa mesure dans une vraie communauté enfantine.

2° Vie communautaire plus simple et plus vraie, moins juridique (moins de règlement) où nous ne retrouvons parfois que « l'assemblée » de la classe ou de toute l'école.

3° Suppression des tribunaux où les enfants étaient appelés (beaucoup trop précocement) à juger les délits.

4° Une telle discipline dans une telle communauté suppose plusieurs conditions : a) des méthodes d'enseignement vraiment actives ; b) des maîtres d'une grande valeur morale (là aussi l'éducation nouvelle est plus exigeante car le maître agit plus par ce qu'il est que par ce qu'il dit. Ceci explique à notre avis un grand nombre d'échecs de classes et d'écoles dites nouvelles ; c) une particulière compétence d'éducateurs connaissant parfaitement l'esprit et les techniques de l'éducation nouvelle.

5° Enfin l'expérience (succès et échecs) a montré qu'il est impossible d'instaurer une discipline active sans certaines précautions. a) le facteur temps est nécessaire pour passer de la disci-

plaine traditionnelle à la discipline active ; il faut donc procéder progressivement. b) cette transformation suppose des contacts avec les familles et le concours actif des parents, c'est-à-dire bien souvent la transformation de la discipline familiale. c) veiller à ne pas imposer aux enfants une charge disproportionnée à leurs épaules. Si l'on exagère, l'atmosphère devient pesante et l'on perd ce climat de joie, d'enthousiasme, de générosité sans lequel il n'y a plus d'éducation nouvelle. On risque ainsi de voir se produire un *surmenage moral* qui peut être aussi dangereux pour l'enfant que le surmenage intellectuel.

III

LES BASES PSYCHOLOGIQUES DE LA DISCIPLINE ACTIVE.

Ce qui fait encore la valeur de la discipline active, c'est la base psychologique sur laquelle elle repose. Cette base, c'est la nature même des choses. L'enfant est un être social ; il a des tendances, des aptitudes, des besoins incoercibles de vivre avec les autres enfants. Les bandes spontanées d'enfants et plus généralement les sociétés naturelles d'enfants ont leur structures, leurs lois variables selon les âges. Ce sont ces lois inscrites dans la nature même de l'enfant, des enfants vivant en communauté, qu'il s'agit de respecter et d'utiliser. Nous avons ici un des plus grands leviers de l'éducation morale et le seul moyen de préparer efficacement l'enfant à sa vie dans la grande communauté humaine.

Toutes les recherches de cette nouvelle branche de la psychologie de l'enfant appelée la psychologie collective infantine nous montre une certaine évolution de ses tendances sociales, que l'on peut résumer ainsi :

- de 3 à 6 ans : vie sociale rudimentaire (sans oublier certaines activités vraiment « sociales » qui ont été généralement jusqu'ici méconnues, (Cf, Hamaïde, E.N.F. Juin-Juil. 48, page 174 et suivantes) et d'autres expériences).
- de 6 à 9 ans : « étapes préparatoires » à la vie sociale, qui achemine l'enfant vers des activités sociales de plus en plus effectives et de plus en plus étendues.
- de 9 à 12 ans : « l'âge par excellence de la vie sociale » c'est l'âge du groupe et du travail par groupes.
- vers 12 -13 ans : la vie sociale s'estompe dans la crise de la puberté.
- après cette crise : Une vie sociale s'organise selon une structure nouvelle avec d'autres rapports entre les membres de cette communauté d'adolescents et d'adolescentes.

IV

QUELQUES REFLEXIONS RECUEILLIES AU COURS DE NOS DEBATS.

« L'enfant (qui n'est pas déformé par l'éducation dite « traditionnelle ») demande à l'adulte une attitude sympathique et intelligente et non des sanctions ». (R.C.).

L'enfant ne sent pas psychologiquement le besoin d'appréciations (1). Dans l'éducation nouvelle en effet, il sait ce qu'il peut faire car il en prend conscience lui-même. Une de nos tâches c'est précisément de l'amener à prendre toujours mieux conscience de ce qu'il peut faire.

La seule émulation qui ne soit pas immorale c'est, pour l'enfant, de comparer le résultat qu'il a atteint avec le but auquel il sait qu'il peut parvenir.

La discipline active se situe entre deux extrêmes : la discipline répressive et le régime libertaire de non-intervention absolue. L'expérience condamne l'une et l'autre.

Il est impossible de réaliser une discipline active en conservant des méthodes passives d'enseignement. Il faut tout prendre ou rester en dehors de l'éducation nouvelle.

La formation morale ne s'apprend pas par un enseignement mais par l'action.

Avant d'intervenir auprès d'un enfant qui a commis une activité répréhensive à nos yeux, il faut d'abord essayer de comprendre la *signification* de cette activité. Quand on l'aura comprise — ce n'est pas toujours facile — on sera seulement en mesure de l'aider.

Ne jamais imposer une tâche à un enfant avant de savoir quelle signification elle aura pour lui.

Les qualités de cœur aussi se développent par l'action et non par l'enseignement : le milieu scolaire doit donner à l'enfant des occasions de se dépenser, de se priver pour les autres et de se donner aux autres. Il y a tant d'enfants, de vieillards malheureux autour d'eux. (Plusieurs classes nouvelles de tout pays ont adopté des vieillards et des enfants abandonnés). Pensons aux douze millions d'enfants orphelins, victimes de la guerre.

R. COUSINET et F.M. CHATELAIN.

(1) Il a en revanche besoin, à certains moments surtout, d'encouragements.

ÉCHOS DU STAGE

ST-CLOUD 1947... Marly-le-Roi 1949... Celui qui a participé à ces deux stages ne peut s'empêcher de faire la comparaison. Travail en profondeur chaque fois, grâce à la science psychologique de M. Cousinet qui a toujours eu sur nous l'effet de choc.

Mais il faut cette année, dans le compte-rendu du stage ne pas omettre l'ambiance sympathique qui a baigné notre travail.

Discussions fécondes, si passionnées qu'on en oubliait l'humidité du pré où nous nous étions assis. Sans doute le thème du stage s'y prêtait. Mais il faut bien ajouter que le climat d'amitié que nous avons rencontré nous portait tout naturellement à parler à cœur ouvert, à faire part de nos difficultés, de nos expériences personnelles. On se sentait à l'aise, que ce soit dans l'équipe, que ce soit en séance plénière. La timidité n'avait aucune raison d'être.

Cadre de travail sympathique : Une salle pas très grande mais remplie de notre bonne volonté d'élèves à la recherche des principes vrais d'éducation morale.

Une simple salle où nos gosses étaient présents parmi nous grâce aux travaux d'élève que chaque stagiaire avait apportés. Travaux dans lesquels nous trouvions quelque maladresse d'enfant, mais que de fraîcheur, de spontanéité et de souci de bien faire !

Une salle meublée de simples tables où nous travaillions en équipes. Une classe Cousinet. Le maître était là avec toute la richesse de sa science. Mais ce n'était pas le maître dans le sens du magister qui vient poser là son autorité. Il était là pour guider nos recherches, nous aider à réfléchir, à prendre conscience de nos responsabilités. Il était là pour nous aider à démarrer quand nous piétinions dans les discussions, pour redresser les erreurs que nous avions encore si solidement ancrées en nous. Avec sa verve habituelle, il avait réponse à tout. Pauvre M. Cousinet ! les stagiaires exigeants vous laissaient peu de temps pour le repos, très peu pour manger. La liste des questions s'allongeait et bien souvent à table les discussions se continuaient tard dans la soirée au point que nous oubliions quelquefois de faire nos services et que la sonnette d'Anne-Marie était obligée de nous rappeler qu'il y avait les tables à ranger et la vaisselle à faire.

Heureusement que M. Chatelain était là. Non pas qu'il donnât précisément l'exemple de la discipline !!! Mais avec raison il nous rappelait qu'il fallait aussi le temps pour la détente. C'est vrai, on travaillerait mieux ensuite.

La détente, nous l'avons connue dans les promenades autour d'un parc magnifique, mais aussi dans les veillées qui agrémentèrent le stage.

On se sentait en famille non seulement dans le travail commun mais aussi quand nous racontions et que nous chantions ensemble.

Veillée bien familiale le premier soir où Françoise nous parla de « La Source » et des petits Nord-Africains qu'elle venait de visiter pendant les vacances.

Veillée bien gaie que nous devons aux marionnettistes et aux danseurs qui pour leur stage partageaient avec nous la propriété de Val Fleury.

Et qui ne se souviendra du voyage à Paris... ? et de la soirée rue Garancière.... ?

Quel regret de rompre avec cette atmosphère, mais aussi quelle joie de pouvoir riche de cette expérience et de notre amitié, retrouver ses gosses deux jours après pour l'année qui commence !

M. G.

Voici pour compléter ces impressions quelques échos du stage extraits des lettres de nos stagiaires :

... J'aurais voulu essayer d'exprimer ce qu'a été pour moi le stage de Marly : Passionnant par le sujet. Il nous a rapprochés davantage que les précédents, à cause de sa difficulté même qui nous fit chercher davantage ensemble. Le dernier jour, après les conclusions de M. Cousinet, tellement en accord avec les remarques de M. Chatelain et nos pensées personnelles nous nous sentions en harmonie. Pour moi, ces huit jours m'ont permis de reprendre plus facilement ma classe et m'aideront beaucoup dans mon travail...

J. D.

... Ce qui nous manquait à nous, voyez-vous, c'est la connaissance des bases sur quoi fonder l'éducation nouvelle, et c'est ce que m'ont apporté les stages, plus particulièrement le dernier. Même si l'on est plein de sympathie et qu'on fait de son mieux, et c'était certes mon cas (était, cela ne veut pas dire que cela ne soit plus mais bien au contraire) on ne peut se lancer sur une sympathie. Il faut les bases. Il y a bien notre petite expérience, mais cela ne suffit pas. Il faut celle de vrais savants en la matière. Pour moi le stage m'a apporté beaucoup : une lumière, un fil qui permettra peu à peu d'éclairer de coordonner mes tâtonnements. Non que je pense arriver à être une éducatrice « nouvelle » parfaite, car je sais ce qui me manque. Mais une meilleure connaissance des petits, un amour plus grand aussi pour eux, m'amèneront peut-être, avec une longue patience, à les aider mieux et à les faire vivre mieux...

M. M.

BIBLIOGRAPHIE DE BASE SUR LA DISCIPLINE ACTIVE

- FERRIÈRE, *L'Anatomie des Ecoliers*, Neuchatel et Paris, Delchaux et Niestlé 1921 (épuisé).
L'Ecole Active, (5^e édition 1947) (page 142-211).
La liberté de l'Enfant à l'Ecole Active, Bruxelles, Lamertin, 1928.
Le self-government à l'Ecole, Enquête du B. I. E., Genève 1934.
- LABERTHONNIERE, *Théorie de l'Education*, 1900. Paris, Ed. Nouvelle, Vrin, 1935.
Sicut Ministrator, œuvres de Laberthonnière publiées par Louis Canet. Paris, Vrin, 1947.
- SCHMID, *Le Maître-Camarade et la pédagogie libertaire*, Delachaux 1936.
- PIAGET, *Le Jugement moral chez l'enfant*, Paris, Presses Universitaires, 1932.
- BERTIER, *L'Ecole des Roches*, Paris, Ed. du Cerf, 1935 (Chap. 6, page 207-277).
- CATTIER, *La République normalienne*, Article paru dans *l'Enseignement Public* (Déc. 1931, p. 305-335).
- FOERSTER, *L'Ecole et le Caractère*, Delachaux, 1915.
- HOME LANE, *Une république d'Enfants*, Trad. par Y. Chaumat, Paris, J. Susse, 13, rue de Grenelle, 1948.
- HUBERT, *L'Education Morale*, Coll. des *Cahiers de Pédagogie Moderne*, Paris, Ed. Brunche, 1948.

LES POÈMES D'ENFANTS

NOUS en avons publié, à plusieurs reprises. On nous l'a quelquefois reproché, et nous voudrions examiner les critiques qui nous ont été adressées.

On nous blâme de laisser les enfants écrire en vers. On nous blâme de publier leurs productions.

La première critique nous paraît inacceptable : elle est contraire aux principes de l'éducation nouvelle. Nous n'avons pas à laisser ou à ne pas laisser les enfants écrire en vers. C'est un fait qu'à un certain âge, ils écrivent spontanément des poèmes, et que cette activité correspond à un de leurs besoins naturels, aux-

quels nous nous devons de donner satisfaction, et qui d'ailleurs se satisfait, avec nous ou malgré nous.

— Mais, nous dit-on, l'expression d'un besoin se traduit toujours par sa parfaite *sincérité*, c'est-à-dire par une adéquation exacte de l'expression au besoin. Or nous relevons dans beaucoup de ces poèmes des traces visibles d'insincérité : expressions convenues, réminiscences, recherche de la rime (« O qui dira les torts de la Rime ? ») qui nuit à la traduction juste de la pensée, et à l'emploi du mot propre. De sorte que, sur le terrain psychologique, nous sommes tentés de douter de la réalité d'un besoin qui s'exprime par un mode manquant de sincérité. Et, sur le terrain pédagogique, nous redoutons de laisser les enfants exercer une activité littéraire qui leur fera prendre l'habitude de la convention, de l'artifice, du terme impropre. Et ainsi les critiques seraient de deux sortes : 1° En fait la poésie n'est pas un besoin spontané des enfants puisqu'ils satisfont ce besoin par des procédés qui ne sont pas naturels. 2° Même si ce besoin existait, en dépit de l'éducation nouvelle, il faudrait le combattre puisqu'il conduit à des erreurs dangereuses.

Examinons d'abord le second point. Nous retrouvons là cette peur de l'habitude contractée que nous avons déjà signalée (1). Il ne faut pas dire : les enfants prendront l'habitude de..., il faut regarder si effectivement ils la prennent. C'est-à-dire si, dans le cas particulier les enfants qui composent des poèmes usent, quand ils écrivent en prose, d'un langage convenu, emprunté ou impropre. Or il n'en est rien. Ces mêmes enfants, qui viennent d'écrire des vers où le bon sens ne s'accorde pas toujours avec la rime, écrivent en prose avec exactitude et avec propriété, qu'il s'agisse de décrire un objet extérieur, ou d'exprimer leurs propres sentiments. Ils n'ont donc contracté aucune mauvaise habitude. L'impropriété et le langage conventionnel peuvent dès lors être considérés non comme des procédés fâcheux qui sont employés au cours de la création poétique et risquent d'infecter l'esprit tout entier, mais comme des procédés qu'entraîne en quelque sorte nécessairement avec soi le langage poétique et qui y restent confinés (et qu'il n'y a pas lieu après tout de s'étonner de rencontrer dans la poésie enfantine, puisqu'on les rencontre si fréquemment dans les poèmes écrits par les grandes personnes, et que bien d'illustres poètes n'en sont pas exempts). Il n'y a donc pas d'inquiétude à avoir : la composition de poèmes ne fera pas contracter aux enfants de mauvaises habitudes intellectuelles. D'autant moins, ajoutons-le, que *l'âge poétique* constitue dans le développement enfantin une étape qui a une certaine durée, apparaît, puis disparaît comme toute autre activité liée à un certain stade du développement.

Quant au premier point, il semble bien qu'il y ait un malentendu qu'il faudrait dissiper. Ceux qui font à la poésie enfantine le reproche que je signale semblent faire implicitement le raisonnement suivant : Tout sentiment sincère est personnel et ori-

(1) *De quelques erreurs communes*, E.N.F. Mars-Avril 1949.

ginal et par conséquent est exprimé sous une forme originale et personnelle. Or la poésie enfantine n'est souvent ni originale, ni personnelle. Donc le sentiment qu'elle traduit n'est pas un sentiment sincère. On sent combien ce raisonnement est fragile. Un sentiment peut être sincère, donc personnel, sans avoir la moindre originalité, et peut donc être exprimé avec les mots de tout le monde, même avec des mots convenus, même avec des termes empruntés. Je fais ici appel à une expérience commune. Mais ce raisonnement repose en outre sur cette autre affirmation : à savoir que l'individu (l'enfant, en l'espèce) éprouve avec netteté un certain sentiment, a une idée claire, et cherche à énoncer clairement ce qu'il a clairement conçu, en vers aussi bien qu'en prose. Mais cette poétique de Boileau, qui ne paraît plus aujourd'hui défendable (et à laquelle Boileau lui-même a donné des entorses) l'est encore moins quand il s'agit des enfants. Les enfants n'écrivent pas spécialement en vers pour s'exprimer (car en ce cas ils emploient plus volontiers la prose, ou la prose rythmée), ils écrivent en vers *pour écrire en vers*. Il y a là un *jeu esthétique* analogue à la peinture, à la musique, au modelage, une activité qui déborde de beaucoup l'expression. L'enfant joue à faire des vers, comme il joue à faire de la peinture, et, pour ce jeu, il est tout naturel qu'il emploie les éléments nécessaires. Pour faire une aquarelle, on se sert de lignes, de surfaces, de couleurs. Pour faire un poème, l'enfant se sert de rythmes, d'allitérations, de rimes, et de mots ou d'assemblage de mots qu'il trouve beaux soit parce qu'il les a imaginés soit parce qu'il les a empruntés (et qu'il trouve tout naturel d'emprunter puisqu'il les a trouvés beaux). Vouloir qu'un enfant ne se soumette pas à la rime, aux procédés, aux souvenirs, c'est lui interdire la poésie. Et après tout, c'est bien ainsi que créent les poètes... Ce serait une grave erreur que de croire que l'enfant éprouve un certain sentiment qu'il décide, pour des raisons quelconques, d'exprimer en vers plutôt qu'en prose, et pour lequel il cherchera donc une expression aussi fidèle que s'il écrivait en prose. La vérité est qu'à propos d'un certain sentiment, l'enfant éprouve le besoin, je dirais presque, si l'expression ne risquait pas de paraître choquante, de faire une partie de jeu poétique. Et même dans bien des cas c'est le jeu poétique lui-même qui lui révèle à lui-même l'existence du sentiment, et ce n'est pas seulement pour les enfants que c'est le cas. (1)

Et c'est à dessein que j'emploie l'expression de *jeu poétique*. Dans ses premières manifestations il procure aux enfants un plaisir analogue à celui que causent les autres jeux. Les courtes improvisations poétiques des tout petits enfants (3 à 5 ans), rythmées au rythme de certains mouvements du corps, sont souvent accompagnées de rires, et causent un plaisir évident. Les premiers poèmes écrits, ceux que les enfants ne montrent qu'avec une certaine répugnance, sont très souvent comiques.

(1) Je renvoie sur ce point aux pénétrantes remarques de E. Souriau (*Le Correspondance des Arts*, l'ouvrage que nous avons analysé, E.N.F., Juin-Juillet 1949).

Quant à savoir quelle est l'utilité du jeu poétique, à quoi cela sert aux enfants de jouer aux rimes, comme ils jouent à la poupée, c'est une question qu'il n'y a plus lieu de poser que pour tout autre jeu. Qu'on relise sur ce point Claparède.

Il reste à dire au moins quelle est l'utilité de la publication de ces poèmes. C'est évidemment surtout une utilité d'ordre psychologique, la même que pour les dessins d'enfants. Quand on expose des dessins d'enfants, le grand public admire — ou n'admire pas —, les psychologues et les pédagogues y cherchent une fois de plus les secrets de l'âme enfantine. Quand nous publions des poèmes d'enfants, c'est aussi pour fournir aux psychologues des documents nouveaux (il n'y en aura jamais trop) qui leur permettent de mieux comprendre les mystères du jeu poétique, et par là aussi des tendances profondes qui donnent naissance à cette forme d'activité.

Et c'est aussi, sans doute, comme encore pour les dessins, pour montrer par des exemples que des enfants sont capables d'écrire spontanément des œuvres ayant une certaine valeur artistique.

A cette publication il y a au moins deux inconvénients, nous le reconnaissons volontiers. Le premier est, parce que nous ne pouvons en publier que fort peu, de susciter chez les enfants des mouvements de vanité qui peuvent les entraîner à la fraude. Mais nous souhaitons vivement que les parents ou les éducateurs, en recevant tel numéro de l'École Nouvelle Française, ne disent pas à l'enfant : « Tu sais, il y a un poème de toi ». Ce n'est pas pour les enfants que nous publions leurs œuvres, pas plus que ce n'est pour eux que nous publions nos traités de psychologie enfantine.

Et s'il y a à redouter la fraude des enfants, il y a bien aussi à craindre celle des grandes personnes. Tant pis pour elles ! Il arrivera bien un jour où les parents s'apercevront que cela ne sert à rien de faire les poèmes de leurs enfants, comme cela ne sert à rien de faire leurs devoirs. Et les éducateurs qui veulent à tout prix aider leurs élèves à composer des poèmes, comprendront bien un jour qu'ils les déforment moralement (ce qui est grave), et qu'ils les déforment intellectuellement. Quand un enfant introduit spontanément dans un poème telle réminiscence qui lui est restée dans l'esprit, comme fait volontiers Leconte de Lisle par exemple après Hugo, c'est un élément naturel du jeu poétique. Quand il le fait parce qu'on le lui a suggéré, on ne fait qu'accroître les défauts dont ceux même qui ainsi y conduisent sont les premiers à se plaindre.

Pratiquement, que devons-nous donc faire, demanderont sans doute les éducateurs ?

Evidemment d'abord ce qu'ils ne doivent pas, c'est *faire faire* des poèmes à leurs élèves. Les enfants en composent quand il leur plaît.

— Et s'ils n'en composent pas ?

— Encore que le besoin d'écrire en vers soit, à un certain âge,

assez général, si tels enfants ne le font pas, c'est qu'ils n'en éprouvent pas le besoin. La poésie n'est pas une activité indispensable.

Si les enfants s'expriment indifféremment tantôt en vers, tantôt en prose, il faut que le maître accepte indifféremment leurs productions, en se gardant de louer les unes plus que les autres, en ne réservant plus de place (1) aux poèmes dans le journal scolaire si les élèves en tiennent un.

— Et c'est tout ? N'y aurait-il pas lieu de donner des conseils aux enfants sur l'art de faire des vers ?

— Des conseils empruntés à qui ? A Boileau, à Verlaine, ou à T. S. Eliot ?

Roger COUSINET.

LES CLASSES NOUVELLES DU SECOND DEGRÉ

Les Presses Universitaires annoncent la publication très prochaine de « Leçons de Pédagogie » rédigées par M. R. COUSINET avec l'aide d'un certain nombre de collaborateurs, et destinées aux élèves des Ecoles normales primaires, aux instituteurs et aux institutrices, et aux professeurs des classes nouvelles de l'enseignement du second degré. L'éditeur a bien voulu nous autoriser à publier quelques pages du chapitre écrit par Mme Brunet sur les classes nouvelles. Nous l'en remercions et sommes heureux d'offrir à nos lecteurs ces beaux sujets de méditation.

L'EQUIPE DES PROFESSEURS

LES classes de 6^e et de 5^e sont confiées à une équipe de 3 professeurs de disciplines intellectuelles qui se répartissent entre eux, au mieux de leurs capacités, les différentes matières d'enseignement. Ils s'adjoignent des spécialistes de dessin, musique, travaux manuels et gymnastique. On semble préférer, à l'expérience, le partage suivant : Français, histoire et latin au spécialiste de Lettres, au scientifique, mathématiques, sciences naturelles et géographie générale, enfin au 3^e professeur la première langue vi-

(1) C'est pourtant ce que nous avons fait ? Mais parce que nous n'avons reçu que des poèmes.

vante. En 4^e et en 3^e l'équipe s'élargit : histoire et géographie, sciences, mathématiques ne peuvent être enseignées que par des maîtres spécialisés.

De l'entente de tous ces professeurs dépend la réussite d'une classe. Ils forment une équipe pour avoir une unité d'action. Mais l'unité d'intention n'est pas l'unité réalisée. Les volontaires rencontrent plusieurs obstacles. Ils ont des points de vues différents sur l'éducation nouvelle. Les premiers entretiens révèlent des divergences : l'un, croit aux travaux d'équipe, l'autre à la direction du travail, le 3^e à l'étude du milieu. Les professeurs déjà anciens qui ont travaillé longtemps dans d'autres classes tiennent surtout à lutter contre des défauts auxquels ils étaient particulièrement sensibles. Les jeunes sont plutôt dominés par le souvenir de leurs études personnelles, par le rêve de ce qu'on aurait pu faire pour eux. Les grandes idées générales sur la fin de la culture peuvent même être opposées. Ici, on soutiendra que les études doivent former pour la vie, et la vie moderne, là que la culture n'a pas besoin d'un contact étroit avec la vie, bien au contraire. Tel professeur dira : ce qu'il faut éviter c'est l'éparpillement sur des sujets différents, ce que nous ne voulons plus voir, c'est l'élève allant de cours en cours, bousculé, ahuri par la multiplicité, la diversité des tâches. Son collègue répondra que l'essentiel, c'est de développer l'initiative, les dons naturels de création de l'enfant. Il y a les maîtres timides devant les programmes, les audacieux qui n'hésitent pas à laisser de côté les points qui leur paraissent secondaires.

Que d'oppositions possibles ! Toute discussion générale aboutit le plus souvent à un durcissement des thèses personnelles. La sagesse demandera donc d'abord qu'on les évite. Quand on entend deux éducateurs dresser deux conceptions contradictoires, par exemple, l'un, que la culture doit être sans contact avec la vie, car elle est faite pour assurer à l'enfant un monde de refuge, un asile de réconfort au cours des batailles douloureuses avec le réel ; l'autre, que la culture doit partir des expériences vécues et y revenir sans cesse, on voit bien que tous deux posent le problème d'une manière étroite ; l'enfant a besoin de comprendre la vie quotidienne, de s'y sentir en face de réalités pensables, en même temps, il lui faut un contact avec des grandeurs dont l'incarnation dans la vie est rarement visible.

Le lien de l'équipe, la garantie d'unité devront être cherchés sur un terrain beaucoup plus concret : la volonté de trouver les moyens de développement de chaque enfant, le désir de rechercher la forme de culture qui lui convient. C'est très difficile, car nous avons tous la tentation d'être de terribles juges, gardiens du seuil de la culture : « Toi, tu ne peux pas entrer, tu es trop médiocre. » Dès qu'on entend, dans un conseil de classe, une condamnation sans appel sur un enfant, on a l'impression qu'on n'est plus dans une classe nouvelle. Quand on connaît bien un enfant, on ne peut plus le juger de cette manière ; pour le faire penser et agir au maximum, il faut lui donner confiance en lui-même.

Pour garder cette ouverture bienveillante en face de chaque

enfant, il est bien évident qu'un effort, disons plutôt une libération, est indispensable. La croyance à la valeur privilégiée de notre spécialité dans le plan de culture, nous amène à juger avec partialité nos élèves. Si nous pouvions saisir avec beaucoup de sympathie des orientations d'esprit très différentes de la nôtre, l'harmonie des équipes serait bien près d'être assurée. On souhaite des examens personnels, en profondeur, sur les diverses formes de la culture, leurs qualités complémentaires. Est-ce que seuls comptent dans une société, ceux dont les noms sont écrits dans un palmarès au cours de six ou sept années de classes secondaires ? Les autres n'auraient-ils pas aussi à devenir capables de réflexion et d'action ?

Le premier effort d'une équipe de professeurs visera donc à la connaissance des élèves de la classe. Elle n'est possible que dans une certaine atmosphère, et voilà un second point qui exige une entente complète. Les opinions sur les enfants seront très divergentes si les professeurs ont vis-à-vis d'eux des attitudes opposées. Le respect fait surtout de crainte amène des refoulements, un déguisement de la personnalité véritable ; l'excès de familiarité favorise une attitude de laisser aller, un abandon du contrôle de soi ; les changements d'attitude énervent les enfants. Dans les premiers conseils de classe il est indispensable de s'entendre sur les caractères qu'on veut donner à la discipline. Quelles que soient les différences entre les professeurs une certaine unité est possible. Sans doute, nous avons déjà tous des habitudes difficiles à modifier, l'expérience d'une forme personnelle d'efficacité. Certains réussissent avec un comportement paternel ou maternel, d'autres avec un genre plus fraternel. Une autorité assez distante convient à des natures plus repliées sur elles-mêmes. C'est dire qu'un chef d'équipe ne saurait dicter à ses collègues des règles détaillées sur l'attitude en classe, mais il faut poser des limites.

- Les enfants doivent sentir que leurs professeurs sont pleinement d'accord et ne prennent qu'ensemble les décisions importantes.
- L'absence de règle n'est pas une libération.
- Le silence, l'ordre n'ont qu'une valeur de moyens.
- Pour arriver à la discipline voulue par une collectivité de jeunes, il faut plusieurs années d'une direction souple qui permet des expériences de « self government » limitées et progressives.
- L'enfant désire le soutien d'une autorité adulte qui l'aide à réaliser ce qu'il veut.
- L'important n'est pas d'avoir des enfants bien dressés. La base de l'éducation personnelle est assurée quand la nécessité d'une discipline a été comprise.

L'accord ne se fera que si les professeurs étudient ensemble la psychologie de l'enfant, en confrontant les conclusions des spécialistes avec les observations qu'ils peuvent faire dans leurs classes. Il semble bien que peu de professeurs soient préparés à la lecture

directe de Claparède, Decroly, Piaget, Wallon. Combien de fois, dans les stages du Centre de Sèvres, a-t-on fait remarquer que les maîtres n'étaient pas suffisamment initiés ! Les psychologues scolaires adjoints aux professeurs, depuis octobre 49, ne pourront jouer un rôle efficace que s'ils sont compris par ceux qui dirigent les enfants. L'éducateur doit être, d'une certaine façon, un psychologue.

On nous a présenté surtout jusqu'à présent le développement de la pensée de l'enfant et l'évolution de ses intérêts, mais il est un aspect de la personnalité enfantine, secondaire sans doute, qui a peu retenu l'attention des observateurs, et dont la connaissance est pour nous indispensable. Les enfants qui commencent les études du second degré sont depuis cinq ou six ans des écoliers. La vie scolaire les a marqués intellectuellement et moralement. Nous avons besoin d'une psychologie de l'écolier, pour bien les comprendre.

La plupart de nos élèves viennent de classes où les stimulants traditionnels sont en faveur : notes, compositions, examens de fin d'année. L'enfant a pris l'habitude de juger ses moyens par rapport à ceux de ses camarades. Il est déjà, quand il nous arrive sensible aux classements. A côté des vaniteux des premières places, on trouve les déçus des rangs moyens, les résignés, les aigris de la dernière dizaine. L'empreinte est d'autant plus forte que la famille, le plus souvent ne sait soutenir l'effort scolaire qu'en récompensant pour les bonnes places et en punissant pour les mauvaises. D'une génération à l'autre passent les promesses : « Si tu es premier, tu auras... », les menaces : « Si tu n'est pas dans la première dizaine, tu seras privé de... » Les parents peuvent accepter les formes les plus médiocres de l'émulation. Une mère disait un jour : « Ma fille est surtout stimulée quand elle se dit : je veux être, à tout prix, avant une Telle... »

Les petits groupes réunis chaque année dans les classes ne sont pas spontanément des communautés amicales. Des enfants peuvent se croire détestés, enviés par des camarades, victimes de coups montés par une coterie. Ils se sentent écoutés sans bienveillance lorsqu'ils sont appelés à parler dans la classe. Combien nous arrivent bloqués par ces souvenirs !

Des échecs répétés dans une ou plusieurs disciplines, un excès d'exigences dans une période de faiblesse peuvent décourager pour longtemps, et révolter même. Une fillette, dans un élan très spontané, déclarait : « Si je suis professeur, je serai très méchante. — Et pourquoi ? — Je me vengerai — Mais, êtes-vous ici persécutée ? — Non, je me vengerai de tout ce qu'on m'a fait à l'école primaire. »

C'est dire que notre écolier à l'entrée en 6^e, n'est point selon notre rêve. Il est non seulement marqué par son histoire familiale, mais il est encore fortement influencé par son passé scolaire.

Reconnaissons d'ailleurs qu'il en garde souvent de bonnes habitudes : application, souci de ses devoirs et de ses leçons, soin dans son travail, réceptivité, désir d'acquérir des connaissances.

L'équipe des professeurs d'une 6^e nouvelle se trouvera donc devant un problème délicat : comment faire passer les enfants dans une atmosphère différente, sans créer de déséquilibre profond, sans bouleverser la conscience scolaire du petit élève. Si on fait plus tard une histoire des classes nouvelles, on verra que les difficultés des premières années venaient surtout de la coexistence de deux régimes différents, continuellement comparés dans les familles et même parmi les enfants.

Dans l'application des principes de la pédagogie nouvelle, il ne faut pas perdre de vue la nécessité d'une adaptation à des mentalités d'écoliers formés le plus souvent par des méthodes différentes pendant cinq ou six ans. Le conseil de classe devra prendre ses responsabilités. Un changement brusque s'accompagnera de réactions pouvant poser des questions délicates, une transformation plus lente présentera d'autres difficultés.

Ainsi, les professeurs ont d'abord à rechercher l'entente dans la connaissance de leurs élèves. S'ils veulent le bien de chacun d'eux, en s'intéressant aux meilleurs comme aux moyens, ils s'assurent le terrain d'accord le plus solide. S'ils peuvent collaborer plusieurs années, et cela est infiniment souhaitable, ils arriveront à dégager une pédagogie commune, faite d'expériences discutées, préparées pour les classes différentes qui leur auront été confiées.

S. BRUNET,

*Conseillère pédagogique des classes nouvelles
de l'Académie de Lyon.*

UNE CLASSE NOUVELLE RURALE (JURA BERNOIS-SUISSE)

(suite et fin)

par F. CHATELAIN

EN présentant à nos lecteurs la classe nouvelle de Cormoret, nous disions qu'elle est d'abord le rayonnement d'un maître débordant de joie profonde, d'amour des enfants et de ce bonheur contagieux de ceux qui se sont donnés complètement aux autres.

M. Sauvain pense, à bon droit, que ce qui est essentiel en éducation, c'est l'attitude profonde du maître. « L'esprit d'une classe, écrit-il, est pour ainsi dire dépendant de notre comportement, de notre façon d'agir, de notre manière d'être ». Certains « prétendent que ce sont les techniques nouvelles qui changent l'esprit d'une classe mais je crois que ce besoin d'Harmonie venant du maître est encore plus déterminant. C'est du moins l'expérience vécue. Il est d'ailleurs bien certain qu'on ne peut guère créer une

ambiance de vie harmonieuse en classe si l'on ne pratique pas les techniques nouvelles de travail qui supposent : entr'aide, self-government. Depuis 20 ans, mon enseignement évolue. Il est dynamique au possible. Ces dernières années, grâce à de petits effectifs (15 élèves), j'ai obtenu d'intéressantes réalisations, mais je suis loin d'être arrivé au résultat désiré. Ce n'est pas que je sois enthousiasmé à cause des résultats scolaires, intellectuels — c'est d'ailleurs bien relatif — mais plutôt à cause de l'esprit qui anime certaines équipes, telle ou telle classe, comme celle de 1947 que j'avais pu laisser 10 jours seule sans aucune surveillance et qui avait fait une série de travaux libres admirables. »

Signalons maintenant quelques traits de cette pédagogie active. C'est d'abord une pédagogie en pleine vie. Nous ne donnerons que deux exemples.

Le premier, c'est la réception à l'école de deux « sympathiques octogénaires du village à l'occasion de leurs noces de diamants, c'est-à-dire de leurs 60 ans de mariage ». La classe, lisons-nous dans leur journal (N° 1, 1948) avait voulu fêter à sa manière les heureux jubilaires). Il faut lire le récit de cette fête par les enfants, l'accueil « de ce couple de vieillards dans la classe toute embellie, écouter les compliments et les belles poésies de circonstances entrecoupées de chansons pleines d'entrain... » « L'atmosphère est si cordiale, écrivent-ils, que nous avons l'occasion de poser une foule de questions à nos deux hôtes. C'est de très bonne grâce qu'ils se laissent interviewer et leurs déclarations sont très captivantes ». L'un et l'autre racontent aux enfants quelques faits de leur enfance et de leur vie : « Ils se souviennent fort bien de l'inauguration du chemin de fer de Biemme-la-Chaux-de-fonds. C'était en 1872 ; de l'installation de l'électricité à Cormoret en 1886. Ce fut paraît-il le premier village du Jura, si ce n'est de la Suisse qui eut ses rues éclairées à l'électricité. On disait alors, mais personnes ne pouvait y croire : « vous verrez que bientôt on cuira sans faire du feu ». Aujourd'hui nous savons ce qu'il en est... En ce temps là, lisons-nous un peu plus loin, on vivait beaucoup avec l'obscurité, on allait se coucher tôt... avec les poules. M. et Mme Maurer (c'est le nom des jubilaires se souviennent très bien du temps où l'on allait encore chercher l'eau à la fontaine. Les Hydrantes furent installées en 1901. L'eau au robinet dans les cuisines fut considérée comme un progrès sensationnel, de même que les puissants jets d'eau d'hydrantes dans les incendies.

Un autre numéro de journal auquel les élèves travaillèrent pendant des mois, soit individuellement, soit par groupes, est une magnifique monographie de leur village : situation, transports, population, métiers divers tout cela est décrit avec une précision qui dénote un esprit d'observation très aiguisé et des dons d'expressions remarquables.

En 1947, la classe de M. Sauvain s'est organisée officiellement en Communauté Scolaire des « Visages Radieux » sous le signe d'une coopérative. Les statuts rédigés en tête du premier journal des élèves indiquent le but de cette communauté, les conditions

exigées pour être membre « de la jeune république communautaire ». Voici le dernier article des statuts :

Article 8. — Les membres de la jeune république communautaire poursuivront un idéal : contribuer par leurs faibles moyens à l'édification d'un monde meilleur. Pour cela, chacun d'eux se pénétrera des règles d'or suivantes :

Là où est la haine, que je mette l'amour ;
Là où est l'offense, que je mette le pardon ;
Là où est la discorde, que je mette l'union ;
Là où est l'erreur, que je mette la vérité ;
Là où est le doute, que je mette la foi ;
Là où est le désespoir, que je mette l'espérance ;
Là où sont les ténèbres, que je mette la lumière ;
Là où est la tristesse, que je mette la joie.

M. Sauvain utilise d'une manière originale et bien adaptée à ses élèves, l'imprimerie à l'école, selon la technique de Freinet. On en sait l'avantage principal : l'enfant travaille pour un vrai but, pour faire connaître à ses correspondants ses activités, son milieu, sa vie. Et l'on sait combien ces échanges, lorsqu'ils sont sincères et vrais contribuent à faire entrer la vie dans la classe et à enrichir élèves et maîtres.

Tout naturellement M. Sauvain a été conduit « au travail (et même au travail librement choisi) par groupes libres, comme l'a décrit M. Cousinet dans sa méthode. Et ce résultat imposé par la vie communautaire elle-même est une nouvelle confirmation des nombreuses expériences faites depuis tant d'années par M. Cousinet.

Quant à la discipline, on verra par les lignes qui suivent qu'elle est vraiment une discipline active, en lisant le récit intégral de « Trois Journées sans Maître », extrait de l'écho des « Visages Radieux » de la Communauté scolaire de Cormoret (1949 n° 3), que M. Sauvain nous a permis de reproduire ici :

Vendredi matin 2 septembre 1949, nous attendons impatiemment l'arrivée du maître.

7 heures et demie frappent au clocher de l'école quand notre camarade Edgar arrive avec les clés de la classe... et une lettre du maître. Elle est adressée au Président de notre communauté scolaire, Gérald en prend donc connaissance, puis il me la remet en disant :

— Tu la liras en classe puisque tu es le secrétaire.

Tranquillement nous rentrons. Nous faisons la prière (1) dans un parfait silence. Puis je lis la lettre aux camarades.

Elle a la teneur suivante :

(1) On sait que le Jura Bernois est un centre protestant. Quelques rares élèves catholiques mêlés aux autres prient avec leurs camarades protestants dans la meilleure entente.

Chers élèves,

Mon oncle de Bruxelles vient de mourir. Ma tante me prie de venir immédiatement. Au moment où vous lirez ces lignes, j'approcherai de la capitale belge. Je serai donc absent quelques jours. Or je me demande s'il faut me trouver un remplaçant ou si vous voulez vous gouverner seuls. Si vous choisissez cette dernière solution, je vous ferai confiance. Je sais que vous ferez tout votre possible pour que tout aille pour le mieux. Une fois de plus, j'aurai l'occasion d'être fier de vous.

Chacun s'occupera au mieux. Montrez, ce dont vous êtes capables. A mon retour, je serais ravi si vous pouviez m'annoncer que tout s'est déroulé dans une atmosphère de paix, d'HARMONIE parfaite.

Au plaisir de vous revoir, chers élèves.

Signé : E. SAUVAIN, instituteur.

P. S. — Chacun voudra bien faire le compte-rendu détaillé de sa journée de travail.

La lecture de cette lettre nous saisit tous un peu. Mais vite, nous prenons l'initiative de nous occuper seuls, chacun selon son gré. Gérald, le premier, montre l'exemple. Vite il déroule la carte de l'Europe... pour suivre le maître jusqu'à Bruxelles.

Rapidement, il fait le croquis de ce long trajet et établit l'horaire de ce voyage à l'aide de l'indicateur officiel.

La conclusion de toutes ses recherches sera :

— Le maître n'arrivera pas à Bruxelles avant 11 heures, vendredi matin. Son voyage aura donc duré plus de 14 heures. Et il aura parcouru 676 km.

La plupart d'entre nous prenons l'initiative de répéter nos belles poésies apprises depuis ce printemps, puis de les relever sur de belles grandes feuilles de classeur. Elles agrémenteront des mieux notre « LIVRE de VIE ».

Nous soignons l'écriture et rivalisons d'idées pour faire des titres décoratifs et des ornements artistiques. Nous avons beaucoup de plaisir à ce travail. Nous l'accomplissons joyeusement... en fredonnant ici et là quelques chansons. Et ce qui fait plaisir, c'est que les garçons chantonnent aussi. Quand le maître l'apprendra, cela risque bien de provoquer une vague de chant. Si seulement !

Dès la première heure, un groupe de garçon se constitue pour faire la dernière mise au point du texte libre à imprimer : « J'ai failli me casser une jambe » de Madeleine. Le tirage à 100 exemplaires est assez vite liquidé. Nous admirons tous le travail (1) soigné de cette équipe... qui rejoindra celle des cama-

(1) Une page que nous ne pouvons reproduire est intercalée ici ; c'est le tracé de l'itinéraire suivi par le maître de Cormoret à Bruxelles.

rades qui s'acharnent aux fiches géographiques auto-correctives.
Le travail de cette matinée a été excellent. Le comportement des camarades très satisfaisant.

Nous décidons de nous récompenser par une demi-heure de balle-camp sur l'emplacement de gymnastique...

Nous avons fait des parties passionnantes.

Notre occupation, le deuxième jour, est à peu près semblable à celle de la veille.

Nos poésies recueillent toute notre attention. Elles sont si belles !

Après une heure de copie et d'ornementation, un groupe de garçons entreprend la construction en carton d'un village grison. Ils découpent, plient, collent... et discutent beaucoup. Deux ou trois camarades ne se montrent pas très actifs et sont plutôt bruyants. Cela énerve les filles. Elles font des observations aux perturbateurs. Mais ceux-ci en tiennent à peine compte.

René, plus calme que nous, a davantage de succès. Le maître a bien raison quand il nous dit :

— Il faut savoir se maîtriser.

Comme l'harmonie est rompue, nous nous refusons une partie de balle camp en fin de matinée. Nous retournons à la maison, un peu déçus que deux ou trois camarades n'aient pas su mieux se comporter.

Nous regrettons aussi de n'avoir pas su parler avec tact et douceur aux camarades qui n'avaient pas su se trouver une activité qui les absorbe totalement.

Il faut aussi déplorer l'erreur de Gérard, président, qui, au milieu de la matinée, invita son camarade parisien, en vacances à Cormoret, à venir en classe. Ce nouveau venu a provoqué cette déroute passagère que nous aurions tant aimé éviter. C'eût été si agréable de présenter un rapport tout à fait favorable au maître, dès son retour.

Heureusement que le troisième jour, tout se déroule à souhait. Ce fut la meilleure des journées. Chacun de nous est bien à son affaire. Plusieurs camarades peuvent finir de relever et d'orner les huit beaux poèmes appris. Le village en carton est terminé... puis exposé. C'est du beau et intéressant travail qui fera plaisir au maître.

Nous ne regrettons pas trop la partie de balle-camp que ce travail nous a fait manquer.

YOLANDE, JANINE, YVETTE, 13 ans,
de la Communauté scolaire des « Visages Radieux »,
Cormoret (J. B.).

ÉDUCATION FAMILIALE

CHOSSES VUES

UN petit garçon de 3 ans et demi joue dans une cour avec d'autres enfants : deux petites filles et un autre garçon de 5 à 6 ans. Il va dans une resserre chercher une toute petite chaise d'enfant et s'assoit dessus. Il est le plus petit des quatre, et a l'air un peu d'un bébé. Les autres manifestent une grande joie à le voir assis, immobile sur sa chaise. Il leur donne manifestement l'impression d'une poupée (une des petites filles en possède une d'une grande taille). Ils déclarent tous qu'ils vont le porter, et se mettent en devoir de le faire. Ce sera un excellent exercice d'équilibre, de collaboration morale, de coopération et d'ajustement des forces. Ce sera, tout aussi bien pour le porté, qui se trouvera dans une situation insolite, que pour les porteurs, une neuve et utile expérience.

Mais une vieille voisine, plus ou moins chargée de surveiller les enfants et évidemment persuadée que le premier devoir d'un enfant est de rester tranquille, les apostrophe de sa fenêtre et leur interdit de faire leur expérience en leur disant, car ils ont déjà commencé à soulever la chaise : « laissez-le, vous allez sûrement le faire tomber ».

Les enfants obéissent et attendent un moment pour voir si la surveillance va cesser. Mais la surveillance ne cesse pas, et le petit bonhomme reste paisiblement assis sur la chaise., évidemment le plus heureux des quatre, puisque si les trois autres ont vu interrompre leur activité, lui n'a pas été troublé et continue à jouir de sa possession. Les trois déçus sentent obscurément cette différence injuste. La chaise ne pouvant plus être l'objet d'une activité commune, devient une cause de rivalité. Et les quatre enfants se battent tous pour déloger de la chaise l'intrus, et chacun pour obtenir la possession de ce siège, qui ne peut plus être utilisé que pour s'asseoir dessus, puisqu'il est défendu de le porter.

La voisine a quitté sa fenêtre, avant ce beau résultat, dont je doute qu'elle eût été satisfaite. Peut-être aurait-elle encore ordonné aux enfants de rester tranquilles. Ce résultat, on l'a vu. Une chance de faire une utile expérience physique a été retirée à ces quatre enfants. Une chance leur a été retirée aussi de se livrer à un bon jeu de concorde. On les a découragés, on leur a fait peur, on leur a assuré qu'ils échoueraient, au point qu'ils n'oseront plus de quelque temps au moins, recommencer. Et alors qu'on leur recommande sans cesse de vivre en paix, on les a finalement acculés à la dispute.

Souhaitons encore que les grandes personnes laissent les enfants faire leurs expériences. C'est la seule manière d'acquérir de l'expérience, cette expérience dont elles se vantent sans cesse. Il ne suffit pas d'être vieux pour en avoir.

Roger COUSINET.

VIE DU MOUVEMENT

Nous avons le plaisir d'informer nos abonnés que, depuis le mois de novembre, notre Centre de Documentation et notre Permanence (pour tous renseignements pédagogiques) sont ouverts le Jeudi matin de 10 heures à 12 heures et le Jeudi après-midi de 14 heures à 18 heures.

Le Secrétariat est ouvert tous les jours de 14 heures à 18 heures (sauf le samedi), pour les renseignements généraux.

NOS CONFÉRENCES

Nous organisons cette année, comme les années précédentes une série de conférences. Elles se tiendront à la **Société de Géographie**, à 16 heures, le jeudi, aux dates et avec les programmes suivants.

JEUDI 15 DECEMBRE

La communauté familiale

par

Roger Cousinet

JEUDI 22 DECEMBRE

Le Singe et l'Enfant

Présentation du film de M. et Mme Kellog

JEUDI 12 JANVIER 1950

L'Education nouvelle et la rééducation des délinquantes

Expérience de Brécourt

par

Mlle Riehl, directrice

JEUDI 26 JANVIER

Un film sur la Méthode Decroly

présenté par **Mlle Claret**

Inspectrice de l'enseignement primaire belge

JEUDI 9 FEVRIER

Danses populaires

dirigées et présentées par **M. PALAU**

et son groupe de danseurs et danseuses

SALLE DE LA SOCIÉTÉ DE GÉOGRAPHIE

184, Boul. Saint-Germain — Métro : Rue du Bac, St-Germain-des-Prés

Participation aux frais : 80 f. - Membres adhérents : 50 f. - Etudiants : 30 f.

Membres et amis parisiens de l'E. N. F.

aidez-nous à faire connaître ces conférences.

INFORMATIONS

Un musée pour enfants : le Geffrye Museum de Londres

Nous avons parlé déjà de la question des Musées pour enfants. Signalons aujourd'hui celui qui existe à Londres : le **Geffrye Museum**, sur lequel nous sont parvenus les renseignements suivants qui nous ont été communiqués par Mme Dreyfus-Sée.

Le musée Geffrye est un bâtiment du XVIII^e siècle situé dans un des quartiers les plus peuplés de Londres. Les expositions permanentes y sont aménagées et classées par époques depuis 1600 jusqu'à nos jours, et comprennent surtout du mobilier anglais, des appareils domestiques et des instruments de musique, tels qu'on pouvait les trouver dans des intérieurs de classes moyennes. En outre des tableaux et des graphiques donnent les informations nécessaires pour que puisse être mieux comprise l'évolution sociale. Outre ces expositions permanentes, sont organisées à l'aide des prêts des expositions d'objets contemporains auxquelles s'ajoutent des conférences publiques sur différents aspects des arts et métiers.

Quoique le Musée Geffrye soit un musée comme les autres, ouvert au grand public, il a été depuis quelques années accommodé d'une façon particulière aux besoins des enfants. Ils y viennent en groupe, accompagnés de leurs maîtres, pour des séries de visites organisées, ou individuellement en dehors des heures scolaires. Les organisateurs estimant que les enfants comprennent et retiennent ce qu'ils ont fait beaucoup mieux que ce qu'ils ont entendu, ils s'efforcent de mettre à leur disposition des moyens d'enquêtes, selon les différents âges, qu'ils peuvent effectuer dans les galeries du Musée.

On a par exemple à cet effet créé à leur intention un matériel illustré, consistant en un certain nombre de fiches de types divers, qui sont préparées au Musée et remises gratuitement à tous les enfants qui en font la demande. Une de ces fiches (1) par exemple représente, dans une case centrale, une dame vêtue d'un costume appartenant à une époque que les enfants connaissent. Dans des cases voisines ils sont invités à mentionner ou à dessiner les sièges sur lesquels elle s'asseyait, les meubles particuliers dans lesquels elle conservait ses vêtements, les ustensiles dont elle se servait, les instruments dont elle jouait, les personnages historiques qu'elle aurait pu connaître (des fiches de ce genre existent naturellement pour différentes époques : 1600, 1740, 1780, 1800, 1850, 1949). Une autre fiche reproduit dans une case centrale une cheminée d'une certaine époque : dans les cases voisines les enfants doivent répondre aux questions suivantes : Cet homme et sa femme... ? étaient assis autour de cette cheminée sur ces sièges... ? Ils employaient ces moyens d'éclairage... ? Ils allaient se coucher dans ces lits... ?

Une autre fiche, plus générale, représente la façade d'une maison de telle ou telle époque : les enfants dessinent les gens qui y vivaient avec les costumes qu'ils portaient, et dans une autre case les objets dont ils se servaient.

Une autre encore représente un intérieur d'une certaine époque, un contour y est laissé en blanc pour que les enfants y dessinent la dame qui vivait dans cet intérieur.

Les enfants complètent donc leurs fiches en utilisant les informations qu'ils trouvent dans les salles consacrées aux périodes correspondantes. La valeur artistique de leur dessin n'entre nullement en ligne de compte. C'est pourquoi ces activités s'adressent à ceux qui ne savent pas dessiner aussi bien qu'à ceux qui savent : ces sortes d'histoires commencées pour eux encouragent les timides et accroissent aux yeux de l'enfant la valeur de son travail. Ainsi il regarde les objets exposés pour un certain but : l'histoire ressuscite par degrés

(1) Elles peuvent être consultées à notre centre de documentation.

imperceptibles et peu à peu il forme des divers styles et des diverses périodes en se servant de ce matériel historique au cours de jeux spontanés.

On voit l'analogie de ces fiches avec les tableaux récapitulatifs d'histoire utilisés dans la méthode Cousinet (1).

John Dewey a eu 90 ans le 20 octobre dernier. Les revues américaines de pédagogie ont consacré de nombreux articles à ce grand pédagogue qui fonda à Chicago à la fin du siècle dernier l'une des premières écoles expérimentales et qui a tenu une si grande place dans la constitution de l'éducation nouvelle, et dans l'élaboration d'une pédagogie scientifique.

Quelques-uns de ses livres seulement ont été traduits en français, néanmoins, « L'École et l'Enfant », « Expérience et Education », « Les écoles de demain », sont des ouvrages devenus classiques.

REVUE DES REVUES

Sous cette rubrique « Revue des Revues » que nous reprenons aujourd'hui sous une forme nouvelle nous nous efforcerons de faire profiter nos lecteurs des informations que nous recueillerons pour eux dans les nombreuses publications d'éducation nouvelle françaises et étrangères et dans d'autres revues concernant la psychologie de l'enfant et l'éducation. Nous les grouperons autour d'un ou plusieurs sujets principaux selon les circonstances.

Voici aujourd'hui quelques **expériences d'écoles actives**. Dans le domaine des petits Mme Niox-Chateau, Directrice de l'École Nouvelle de Boulogne, présente dans la revue « Vers l'Éducation Nouvelle » (N° 38) la classe des petits (4 à 5 ans) appelée **Terre et eau**. S'inspirant de l'expérience du Docteur Boekhoit, en Hollande, Mme N. a créé une installation permettant aux enfants « une expérience libre de l'eau, de la terre glaise et du sable ». Ces activités répondent certainement à un besoin fondamental prédominant auquel succède, petit à petit, l'intérêt pour le matériel sensoriel, le travail manuel, artistique et la peinture. C'est une très riche expérience qui a été entreprise dans cette école publique active fondée par les C.E.M.E.A.

Une autre réalisation active concerne les grandes délinquantes de l'institution publique d'éducation surveillée de Brécourt (Seine-et-Oise), Mademoiselle Riehl, Directrice, décrit dans « Rééducation » (N° 17) les exigences d'une véritable « Rééducation des Filles » : petits groupes familiaux formation professionnelle « donnée en fonction des aptitudes des élèves » (elle comporte à Brécourt une riche gamme de métiers), utilisation intelligente des loisirs (« les heures creuses sont non seulement anti-éducatives mais dangereuses dans une I.P.E.S. ») (Club inter-équipes à objet artistique ou sportif etc...), éducation physique et enfin apprentissage de la liberté par un régime progressif de self-government adapté (usage de certaines sanctions surtout positives).

Divers : Dans un article intitulé « Faut-il se défier de l'éducation active », H. Bissonnier dans « Educateurs » (n° 23), après avoir décoché quelques flèches contre les caricatures d'éducation nouvelle et indiqué le critère d'une éducation nouvelle authentique, rassure ses lecteurs et rappelle aux maîtres la nécessité d'une initiation et aux parents l'importance d'une collaboration intelligente.

(1) Cf. R. COUSINET. *Une méthode de travail libre par groupes*, 2^e éd. pp. 86 et 131. Editions du Cerf, Paris 1949.

C. Freinet dans « L'Éducateur » (Oct. 49) assure très justement que la correspondance interscolaire motive très largement le travail scolaire... « c'est pour les correspondants qu'on écrit, c'est à eux qu'on pose des questions »... en outre : « office, organismes, personnalités sont susceptibles de donner réponse aux problèmes que nous nous posons ». Le désir fort louable de diffuser largement le journal imprimé réalisé sur la base du texte libre nous paraît comporter tout de même des risques de déviation : l'automatisme des échanges peut très souvent faire oublier l'essentiel qu'il venait pourtant d'énoncer : répondre à des questions ou en poser.

Mme Edith Herzog, collaboratrice de M. Lucien Bovet, chef de l'office médico-pédagogique vaudois, montre dans « Sauvegarde » (n° 32), comment elle utilise personnellement les « histoires d'enfants » comme méthode d'investigation et de traitement ». Par les réponses que nous pouvons apporter aux enfants en finissant ou reprenant leur récit, nous avons, dit-elle, la possibilité de calmer en partie les craintes de l'enfant et de dominer son sentiment de culpabilité.

Jacques DELMONT.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

- S. ISAACS : *Difficultés entre enfants et parents* (Troubles of Children and Parents), Londres, Methven, 1948.

C'est ici le dernier ouvrage de la célèbre psychologue anglaise morte récemment. Elle avait entrepris dans une revue « Le monde de la chambre d'enfants » (« The Nursery World »), sous le pseudonyme de « La Sage Ursule » (« Ursula Wise »), une consultation par correspondance pour aider les parents dans l'éducation de leurs enfants. Elle a réuni dans ce livre un certain nombre de lettres qui lui ont été adressées, et des réponses qu'elle a faites, en les groupant sous les rubriques suivantes : rapports entre parents, bonnes d'enfants et enfants ; obéissance, discipline et châtement ; défaut de maîtrise de soi ; caprices et entêtement ; timidité ; jalousie ; terreurs et angoisses ; agressivité ; difficultés diverses ; éducation sexuelle. Cette présentation est passionnante, puisque, après la lecture de chaque lettre, le lecteur se demande ce que va répondre Mrs Isaacs, comment elle va résoudre le problème, ou confronter la solution qu'elle propose avec celle qu'il avait lui-même imaginé. Ceux qui ont lu les ouvrages précédents de l'auteur, qui savent quelle expérience de psychanalyste elle avait ajouté à ses connaissances psychologiques se représenteront aisément, outre cet intérêt, la valeur psychologique et pédagogique d'un tel ouvrage, qui en font un véritable manuel de consultation éducative. Car, dit justement Mrs Isaacs dans sa préface, « la plupart de ces problèmes sont transitoires et normaux, quelques pénibles qu'ils puissent être pour les parents. Ils disparaissent avec un traitement convenable et avec le développement ultérieur de l'enfant. Les jeunes parents tourmentés s'en rendent rarement compte. C'est souvent leur rendre un grand service que de leur montrer la fréquence et la généralité de ces incidents dans le développement de l'enfant. » Il serait très souhaitable que ce livre puisse être traduit en français.

R. C.

Imprimerie CLERC, Saint-Amand (Cher) — Gérant : F. JAEGER
Dépôt légal Imprimeur 6/P

l'école nouvelle *française*



Mouvement agréé par le Groupe Français d'Éducation Nouvelle.

Président d'honneur : ADOLPHE FERRIERE

Comité Directeur :

D^r ANDRE BERGE — M^{lle} CARROI — M^{lle} R. CHEDEVILLE — PIERRE
DEFFONTAINES — M^{me} DREYFUS-SEE — D^r DUBLINEAU — HENRI VAN ETTEN
† M^{me} GUERITTE — M^{lle} A. JACQUES — M^{lle} F. JASSON — M^{lle} LARY
M^{me} 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.**

Adésion 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^{lle} Camil Joz-Roland, 1, rue Ami-Lullin, Genève
pour E.N.F. c. c. p. n° 1-9181

Membres : 8 fr. suisses

BELGIQUE

M^{lle} 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^e)
ODEon 54-99

AUX MEMBRES ET AUX AMIS de l'E. N. F.



Si VOUS AIMEZ L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

aidez-nous à la faire connaître en la répandant autour de vous. Pour rester **complètement indépendants et complètement fidèles à l'éducation nouvelle**, nous n'avons voulu de subvention ni de l'Education nationale, ni des partis politiques, ni des confessions religieuses.

Mais pour rester indépendants et assumer les frais du mouvement (secrétariat, centre de documentation, conférences, etc.), il nous faut un plus grand nombre d'abonnés. Aidez-nous à les trouver auprès de vos collègues et amis (du premier ou du second degré, des classes maternelles, des centres d'apprentissage, etc.), et aussi auprès des parents.

Membres de l'**Ecole Nouvelle Française**, vous faites partie d'un mouvement, d'une famille : aimez-la, aidez-nous à la faire rayonner pour que tous les enfants de France soient plus épanouis et mieux armés pour la vie.

Il nous reste des anciens numéros que nous pouvons envoyer comme spécimens : donnez-nous chacun trois adresses.