



LABORATOIRE DES SCIENCES
DE L'EDUCATION - A 428
UNIVERSITE PARIS 9
2, rue de la Liberté
93526 SAINT-DENIS CEDEX

l'école nouvelle *française*

- L'EQUIPE DE LA
MAISON DE SE-
VRES La Maison d'Enfants de Sè-
vres.
S. DE FROMENT ... Un essai limité de travail par
groupes.
R. COUSINET Notes complémentaires sur
notre stage de travail ma-
nuel.
A. JACQUES Une expérience de travail
manuel en liaison avec
l'Histoire.
Ad. FERRIERE Le III^e Congrès international
des Communautés d'En-
fants.

●
EDUCATION FAMILIALE

- R. COUSINET C'est la vie.
●

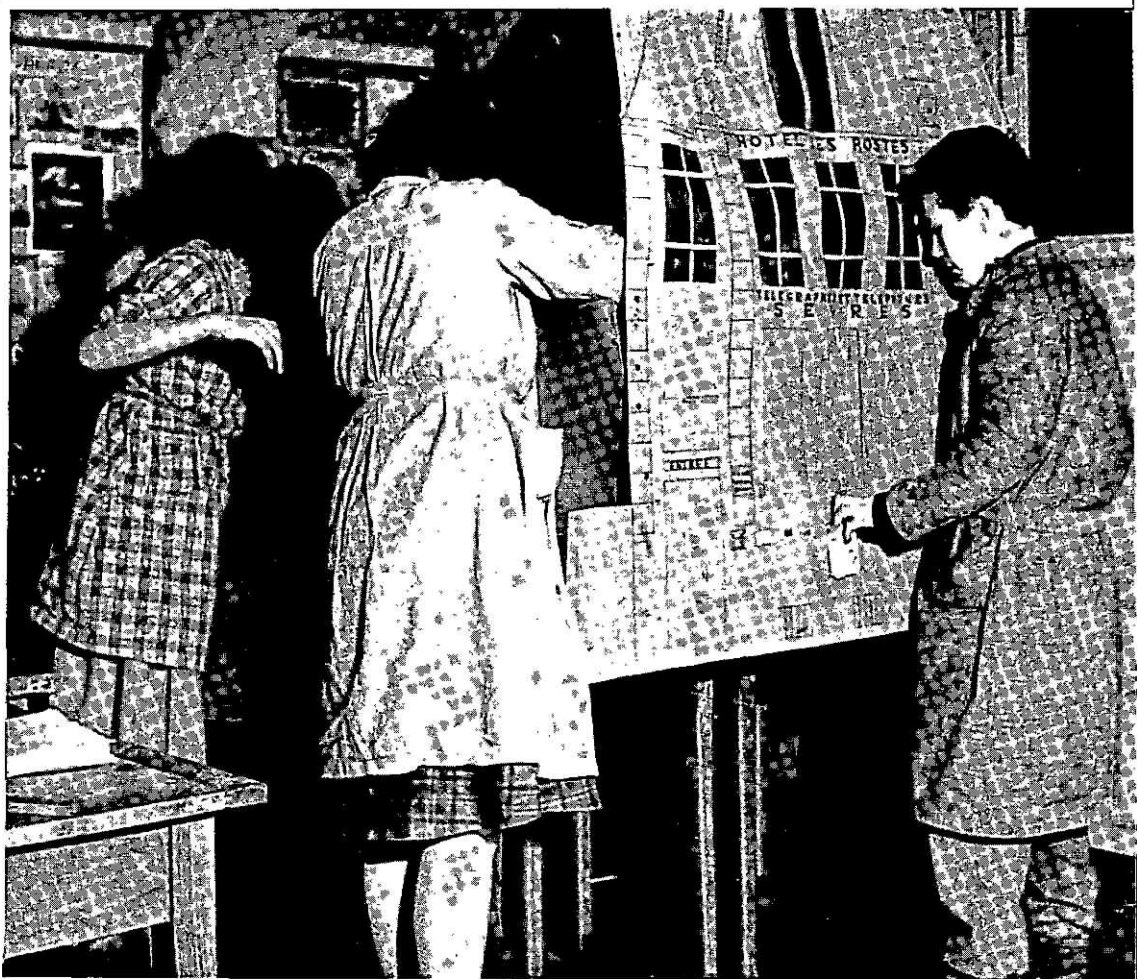
Informations — Notices bibliographiques
Livres reçus

D E C E M B R E 1 9 5 0

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

N° 51

LA MAISON D'ENFANTS DE SÈVRES



L'EDUCATEUR TROUVERA A SUGGERER A SES ELEVES TOUT UN ECHELONNEMENT D'ACTIVITES POUVANT S'EXERCER EN COMMUN, TENDANT NON A DISPERSER MAIS A CONCENTRER L'ATTENTION SUR L'OBJET DES ETUDES ET CONTRIBUANT PAR LA A LA CULTURE DE L'ESPRIT. CAR LE TRAVAIL MANUEL, JE LE REPETE, N'A DE VALEUR QUE S'IL EST MIS AU SERVICE DE L'EDUCATION DE L'ESPRIT.

Ad. FERRIERE.

LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

Pour un nouveau départ dans la vie :

LA MAISON D'ENFANTS DE SÈVRES

QU'ON excuse la sécheresse voulue de ces lignes, et le désir de ne donner sur l'organisation et la vie matérielle à Sèvres que des détails essentiels. Nous voudrions pouvoir dans ces quelques pages concernant notre Maison, insister sur des points qui soulignent la difficulté de la tâche entreprise dans certains « INTERNATS D'ÉCOLE NOUVELLE » dont le recrutement est assuré la plupart du temps par les enfants appelés communément « CAS SOCIAUX ». Nous mettrons donc l'accent sur le *recrutement, le problème de l'internat, les sanctions légales de la connaissance : examens et concours.*

I — QUELQUES MOTS SUR L'ASPECT ET LA STRUCTURE DE LA MAISON.

Une propriété sans style, dont les murs évoqueraient un couvent, si la porte n'était constamment ouverte, s'accroche au coteau de Sèvres, entre le parc de Saint-Cloud et les Bois de Fausses-Reposes : c'est la Maison de Sèvres.

LA MAISON D'ENFANTS DE SEVRES a été fondée en octobre 1941. Elle était à l'origine destinée à héberger des enfants de la région parisienne, victimes des restrictions alimentaires. Mais elle a évolué naturellement en refuge pour les enfants victimes de la guerre et des persécutions politiques. Au cours des années 1942-1943, 1944, elle a abrité jusqu'à plus de *soixante enfants admis clandestinement*, cependant que leurs parents subissaient la proscription et la déportation.

L'équipe responsable de la Maison, a voulu appliquer des formules nouvelles de gestion et d'éducation. Il fallait créer un climat favorable à la réadaptation intellectuelle, physique et morale d'enfants qui avaient grandi dans les privations, le malheur et la haine.

A l'heure actuelle la Maison comprend cent trente pensionnaires — garçons de quatre à quinze ans, filles de trois à dix-sept ans — qu'on peut classer dans les catégories suivantes :

enfants de déportés politiques et raciaux, orphelins de guerre, enfants de mères abandonnées, orphelins de père et de mère, orphelins de père ou de mère, enfants de ménages dissociés par la guerre, enfants de familles nombreuses, enfants de familles ouvrières dans la gêne (noter parmi les causes de placement, l'insuffisance de logement familial et la situation de sinistrés des parents), enfants présentant des troubles de l'émotivité provoqués par les événements de guerre.

LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

Ces enfants sont répartis en :

Jardin d'enfants (de trois à cinq ans) ;

Equipe enfantine (de six à huit ans) ;

Équipes moyennes (de neuf à onze ans) ;

Grandes équipes, avec deux embranchements : l'un pour les études modernes (6^e, 5^e, 4^e et 3^e modernes) ; l'autre pour le C. E. P., et la formation professionnelle (couture, tissage).

Le tableau des enfants et leur répartition est donné sous sa forme actuelle, mais, au cours de ces sept années, les divisions se sont dédoublées, des classes se sont créées (particulièrement celles qui ont trait à la formation professionnelle), et la structure de la Maison s'est modifiée avec la croissance des enfants et leurs besoins nouveaux.

II. — LES DIVERS ASPECTS DE LA MISÈRE ENFANTINE : GUERRE ET APRES GUERRE.

C'est par vagues successives que les misères arrivèrent, chacune comme un dépôt caractéristique et différent du précédent, comme si le flot de la guerre abandonnait dans une hiérarchie implacable la misère et les turpitudes qu'il portait en son sein.

Nos premiers pensionnaires furent tout naturellement les enfants que les parents n'avaient pas repris, à la fin de la colonie de vacances, soit parce qu'ils s'en désintéressaient, soit parce qu'ils portaient en Allemagne, et cette première « clientèle » des Maisons d'enfants fut constituée par les épaves d'un prolétariat sans âme qui ne s'était pas fixé depuis l'exode. Et la colonie de vacances que notre équipe venait de faire à Charny nous en avait montré quelques solides exemples : *fugueurs* auxquels l'exode avait révélé des plaisirs hasardeux et violents de chapardages et d'aventures, enfants d'alcooliques, *instables* et jamais satisfaits, « *durs* » organisateurs qui portaient en eux l'instinct de la bande, et qu'une collectivité quelque peu organisée épouvantait...

Leur misère physiologique et leurs tares furent telles qu'il fallut, après l'essai de classes de perfectionnement, en orienter un certain nombre vers des centres spécialisés ; les autres partirent comme ils étaient venus, éternels errants, faisant (on l'a noté depuis) le tour des Maisons d'enfants et des centres d'hébergement, sans jamais s'y fixer. L'un d'eux, qui fut notre pensionnaire en 1946 n'avait pas fréquenté en cinq ans, moins de sept « homes » et fait ainsi, sans grand profit intellectuel et moral, « son tour de France ».

1942-1943 — Arrivèrent les autres ; ils formaient en 1943 les 2/3 de la population enfantine du home, ceux qui montaient la sente en rasant les murs, ceux qu'on introduisait au moment d'un « black out » favorable, et qui conservaient, des mois durant, leur visage muré d'enfants traqués, mal habitués à leur nom d'emprunt, vivant, au début, dans la terreur et l'envie d'une perpétuelle fugue qui les délivrerait.

Ceux-là formèrent le fonds permanent de notre Maison, et lui apportèrent un élément de richesse incontestable, d'abord parce que nous étions désormais « LEUR » famille, et qu'avec la souplesse et l'esprit d'assimilation qui les caractérisait, ils sentirent la nécessité de se fixer ; ensuite parce que, venus de tous les points de l'Europe, voire des ghettos et des

LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

camps, ils apportèrent par leur diversité tous les éléments humains qu'une communauté d'enfants peut souhaiter : enthousiasme, goût de la culture, et aussi, des nuances et des oppositions de caractères si riches que notre travail d'éducateurs s'en trouva plus vivant et plus attirant.

La troisième vague qui vint battre nos murs apporta une mosaïque de cas variés, *enfants atteints de troubles de l'émotivité* (séquelles de guerre), *enfants désadaptés après la tourmente*, *orphelins*, tous cas sociaux à étudier individuellement, et qu'un traitement personnel dans tous les domaines peut seul rééquilibrer.

III. — DU CHOIX DES METHODES.

La plupart des membres de l'équipe d'institutrices avaient déjà expérimenté les « Méthodes nouvelles » dans le cadre de leur vie scolaire antérieure, mais à Sèvres, elles étaient décidées à faire disparaître les contraintes, à libérer le plus possible leurs enfants dans le cadre familial du home ; tout de suite se posa le *problème du choix des méthodes*.

Pour les maîtres jeunes, désireux de travailler suivant des méthodes d'Éducation moderne, il est déroutant de voir fleurir toute une série d'expériences qui semblent autant de « chapelles » dont les adeptes deviennent rapidement comme les desservants d'un culte.

Dans quelle voie se diriger pour éviter le rigorisme des doctrinaires, leur esprit quelquefois trop systématique, ou les conditions artificielles d'une éducation trop raffinée mais trop coûteuse ?

L'ÉCOLE MATERNELLE FRANÇAISE, avec sa souplesse, sa connaissance enfantine, le travail acharné de ses membres, nous semblait la base la meilleure de l'enseignement des tout-petits.

Par la place que nous entendions donner à l'observation, à l'activité, nous nous sentions très proche du MAÎTRE DECROLY dont nous connaissions les travaux et dont nous nous inspirions fréquemment dans l'organisation matérielle même de la Maison : mais nous ne pûmes, ni ne voulûmes suivre le développement des centres d'intérêt dans l'ordre où il les publia.

Notre besogne de reclassement social d'enfants de la classe ouvrière doit permettre à ceux-ci de reprendre rapidement contact avec les classes ordinaires sans se sentir désorientés ou désadaptés. C'est pourquoi les centres d'intérêt proposés et choisis par les enfants sont toujours assez souples pour rester dans le champ des programmes de l'Enseignement primaire. C'est ainsi que le centre d'intérêt sur « L'EAU » choisi l'an dernier dans la classe du certificat d'études, mena les enfants du Pont de Sèvres au Pont des Arts et au Pont d'Austerlitz, le long des canaux, de la passerelle Morland à la Bastille, de l'Aquarium du Trocadéro à celui de la France d'Outre-mer, de la Péniche « Bernard de Percin » aux profondeurs des égoûts de Paris. Le même voyage se fit dans le « Temps », et la toilette d'une élégante Romaine fut étudiée avec minutie ; c'est également au cours de ce voyage dans le temps que furent notés le charme de la poésie de l'eau exprimés à travers la littérature, la musique, la peinture, etc...

Par ailleurs, nous cherchons à unir tous les membres de l'équipe dans des études expérimentales communes à tous les groupes. C'est ainsi

LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

que l'an dernier nous avons conduit, dans le plus petit village de l'Île-de-France, riche de souvenirs, une série de recherches sur les *étapes enfantines de la notion de temps et de Passé historique*.

IV. — DE QUELQUES TECHNIQUES.

Nous passerons rapidement sur les techniques qui sont propres à toutes les écoles nouvelles : imprimerie, pipeau, chant, choral, tissage, tournage, décoration, dessin, modelage, linogravure, marionnettes, etc., nous les considérons bien entendu, non comme une « *fin* » mais comme « *moyens d'expression* » propres à maintenir chez l'enfant le sens de la création et le désir de l'expression libre. Elles sont un précieux support aux méthodes « d'École nouvelle » dans la mesure où elles deviennent un facteur d'éducation et non un aboutissement : c'est dans cet esprit que nous nous efforçons d'œuvrer.

V. — IMPORTANCE DE L'INTERNAT DANS LA VIE EN « COMMUNAUTE ».

La place nous manque ici pour exposer en détail notre système d'éducation sociale et morale : disons cependant qu'il s'agit de développer par l'action, le sens de la liberté et le sens des responsabilités individuelles et collectives.

Une discipline extérieure à l'enfant, des règlements dont la nécessité lui est imposé sans qu'il la discute ou la comprenne sont à l'âme ce que l'uniforme est au corps. On n'est pas soi-même lorsqu'on le porte, et on ne se libère qu'en s'en débarrassant. Il est une autre discipline imposée par les nécessités du travail et la vie collective qui pénètre l'enfant, le prépare à la vie morale et civique, le prédispose à l'action sociale.

Déjà la *coopérative scolaire*, gérée et administrée par les enfants constitue un élément important de cette éducation morale et sociale.

Mais ici, la vie collective ne se limite pas à l'activité scolaire : c'est toute la Maison qui est la propriété commune, c'est, du lever au coucher, une multitude de services qui conditionnent le fonctionnement de la Maison et les mouvements de toute la collectivité. Les enfants ont la charge de ces services sous leur *seule* responsabilité et la liste en est assez longue : les pensionnaires ayant de trois à dix-huit ans, il faut s'occuper des petits du Jardin d'enfants, soigner les nombreux animaux de la Maison, mettre et lever le couvert, balayer la salle à manger, les classes, faire les chambres, etc....

Toutes les équipes organisent ces services par roulement, élisent des délégués. Mais les deux plus grandes équipes, garçons et filles de douze à dix-huit ans, ont constitué un véritable « *self government* » avec *règlement élaboré en commun, conseil élu, commissaires aux charges diverses*. Le conseil se réunit régulièrement pour tout ce qui intéresse la Maison, et notamment chaque fois qu'un acte répréhensible a été commis par l'un des enfants, et propose aux adultes de la Maison sanctions et réparations. Ici la décision comporte obligatoirement une action à effets immédiats et la sanction s'insère dans la vie collective comme une réparation naturelle...

Bien entendu, *cette activité de la vie morale et sociale ne peut at-*

LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

teindre son plein développement qu'en internat. Il y aurait beaucoup à dire sur l' « Internat » qui connaît de nombreux détracteurs. Mais dans tous les homes d'enfants, et bien plus, dans tous ceux qui fonctionnent en Ecole Nouvelle; le système des équipes conserve l'aspect familial de la vie « *EN FAMILLE SAINTE* » et donne à l'enfant et plus encore, à l'adolescent, le sentiment de ses responsabilités morales autant que sociales. Il éduque plus sûrement et plus profondément qu'un placement familial dans lequel on fait plus souvent montre de « *conformisme moral* » que de *sens éducatif véritable.*

VI. — LA SANCTION DES CONNAISSANCES: EXAMENS ET CONCOURS.

Nous savons bien que c'est à la fin de la vie scolaire de l'enfant que les détracteurs de « l'Ecole Nouvelle » nous attendent. Par ailleurs, nous savons aussi qu'on ne peut se passer de ces sanctions de fin d'études qui conditionnent de plus en plus rigoureusement la place de l'enfant dans la société: c'est la question des examens que nous posent chaque année tous ceux qui assistent aux séances d'information et de discussion. Nous pouvons d'ores et déjà dire que « *l'Ecole Nouvelle* » permet d'accéder aux examens et concours en temps utile pourvu que l'enfant ait une fréquentation scolaire normale: le système de l'individualisation du travail et des fiches permet aux plus doués, aux « *surnormaux* », comme on dit maintenant, de brûler les étapes et de réussir plus vite que les autres.

Voyons d'un peu près les résultats des enfants que nous avons « *élevés* » pendant la guerre: l'une d'elle vient d'être reçue brillamment infirmière de l'Assistance Publique, l'autre vient d'entrer à l'Ecole Normale d'Institutrices de la Seine, quatre autres préparent le baccalauréat dans un Collège Moderne, puisque l'exiguïté de nos locaux ne nous permet pas de mener les enfants jusqu'à la fin des classes du deuxième degré. Cette année cinq de nos jeunes filles sur les six que comportait la division de troisième furent reçues à l'examen de fin d'études deuxième cycle premier degré (B. E. P. C.) et dans un ordre plus modeste, tous les candidats en âge d'être présentés furent reçus au certificat d'études primaires.

VII. — L'ECOLE NOUVELLE, SAUVEGARDE DE LA PERSONNALITE HUMAINE.

Q'on nous pardonne de faire figurer au sein de cet article quelques résultats qui font « *palmarès* » pour distribution des prix! Nous sommes trop attachés à « l'Ecole Nouvelle » et trop opposés à cette formule hasardeuse de contrôle de connaissances qu'est « l'examen » tel qu'il est compris, pour attacher, à la réussite une importance de démonstration, mais, et ceci sera notre conclusion:

Au sein d'une société où l'homme est plus écrasé que libéré par le progrès des techniques, il importe de ne pas le désadapter encore. Il faut lui donner, au départ, les moyens de s'insérer dans la catégorie sociale à laquelle son niveau culturel et professionnel lui donne droit: c'est pourquoi nous sommes obligés de tenir compte des examens.

Les « Ecoles nouvelles » de France ont largement fait la preuve qu'elles pouvaient répondre à la seule objection importante à mon avis.

LES GRANDES ÉCOLES NOUVELLES DE FRANCE

Mais nous nous devons de répéter que, si nous sommes si passionnément attachés à « l'École Nouvelle », c'est qu'elle nous *semble à l'heure actuelle vraiment capable de créer des êtres libres*. Elle est d'autant plus nécessaire dans nos « homes », qu'elle est le seul moyen de *libérer et de sauvegarder la personnalité d'enfants écrasés au départ par leur condition sociale, par la misère et ses turpitudes, par la solitude, qui est le drame et le déséquilibre de l'enfance sans amour*.

Et qu'on y prenne garde : si ce mode d'éducation libéré de tout conformisme disparaissait, le drame de l'enfance d'aujourd'hui serait le drame de l'homme de demain.

L'EQUIPE DE LA MAISON DE SEVRES.

UN ESSAI LIMITÉ DE TRAVAIL PAR GROUPES

UN matin d'octobre, une classe presque vide, des enfants que l'on ne connaît pas du tout, qui ont un passé scolaire différent, c'est toujours un peu angoissant. Heureusement les enfants ont hâte d'agir, se mettent rapidement en groupes et commencent à travailler. Mais bien vite les difficultés vont surgir ; nouveaux qui ne savent pas s'organiser sans ordres de l'adulte, qui se servent mal de la liberté donnée, anciens qui sont déroutés parce qu'on ne fait pas exactement comme l'année dernière avec Mademoiselle X..., milieu de classe pas assez riche... Cependant ces difficultés-même nous aident à connaître ces enfants et à savoir ce qu'il leur faut. Et ainsi petit à petit, de la confusion du début va se former une classe avec ses habitudes, sa vie, son rythme.

ORGANISATION

Ce sont treize enfants (quatre filles neuf garçons) qui composent cette classe. Cinq sont nouveaux et viennent d'écoles traditionnelles. Treize enfants entre neuf et onze ans, c'est dire : l'âge du groupe. Dès le premier jour, nous leur proposons donc le travail libre par groupes. Mais avec des enfants qui doivent passer en sixième l'année prochaine, est-il possible d'employer intégralement la méthode de Monsieur Cousinet ? En fin d'année, certaines connaissances leur seront demandées pour être admis dans les classes de lycées et, de toute façon, leur seront nécessaires pour entreprendre le secondaire (l'étude du latin, spécialement).

Dans le travail par groupes, l'enfant acquerra les notions arithmétiques et grammaticales lorsqu'il en aura besoin. Acquisitions plus naturelles, qui suivent son développement et ses intérêts, mais qui ne se placent pas forcément en une seule année. Les exigences du secondaire, tel qu'il est organisé actuellement ne nous permettent pas l'emploi intégral de cette méthode, alors que dans le primaire le certificat d'études étant seulement à quatorze ans, on peut ne pas se soucier des programmes à cet âge-là.

Nous avons donc fait un compromis — quatre demi-journées par semaine sont employées au calcul et au français (grammaire et orthographe, la composition française se faisant tout au long des travaux libres) et le reste du temps par groupes. Mais bien des difficultés viendront de ces deux modes de travail.

LES GROUPES

Les groupes se formèrent dès le début de la première matinée très rapidement, choisirent aussitôt emplacement, leur panneau d'affichage, en somme s'installèrent. Nous notons alors : les anciens se réunissent, les filles ne se mêlent pas aux garçons, un groupe de quatre enfants, un groupe de trois, et trois groupes de deux. Au bout d'un mois et demi, après de nombreux changements, presque tous furent stabilisés. Les enfants qui changeaient encore à ce moment-là, n'ont en réalité jamais fait un vrai travail ensemble, mais des travaux juxtaposés et ont finalement travaillé seuls.

Les filles ne se sont jamais mélangées aux garçons, mais deux nouveaux se sont groupés avec des anciens. Les enfants sont répartis ainsi : un groupe de quatre, un groupe de trois, six enfants travaillant seuls.

Il y a lieu de rechercher pourquoi ces enfants, après plusieurs essais, en arrivent là. Par leurs travaux, deux d'entre eux montrent qu'ils n'ont pas les mêmes intérêts que les autres — l'un est très original, l'autre plus âgé que la moyenne. Ce sont tous les deux des enfants qui ont beaucoup travaillé, du moment où ils ont été seuls. Trois autres sont des nouveaux et habitués à l'école traditionnelle, arrivent difficilement à choisir une activité. Il y aurait beaucoup à dire sur les enfants passant d'une école traditionnelle dans une classe de travail libre par groupes. Le changement trop brusque risque de leur donner une impression de non-travail, et pour certains leurs besoins d'activité, de création se sont peu exercés, ils n'ont plus d'intérêts, leur faculté d'émerveillement a été peu favorisée, ils regardent mal. Ayant beaucoup de liberté, peu d'intérêts, ils sont désœuvrés.

Quelques-uns s'adaptent assez vite. Cela a été le cas de deux enfants qui, cependant, le premier mois, n'ont fait que du dessin et qui ensuite, sans intervention de l'adulte, ont changé d'activité.

Quant au sixième garçon travaillant seul, rien ne semble l'empêcher de se grouper et pourtant toutes les tentatives qu'il a faites n'ont pas réussi. Y a-t-il donc des enfants à qui le travail par groupes ne convient pas ? Nous ne pouvons juger sur une seule classe et spécialement sur la nôtre, à cause de l'emploi des deux modes de travail et du petit nombre d'élèves. Il se peut très bien qu'un enfant désirant se grouper ne puisse trouver dans la classe les compagnons qui lui conviennent.

Tous ces changements ennuyèrent les enfants. Ils ont même demandé qu'une règle ordonne la fixation des groupes. Ils se sont d'ailleurs rendus compte que ce n'était pas possible, mais leur souhait était cependant un indice. Un long travail, en effet, ne peut être entrepris que lorsque le groupe est stable.

A l'intérieur des groupes, il y a quelquefois de grandes discussions. Tous ne sont pas d'accord pour le choix d'un nouveau sujet, ou bien des reproches sont faits à un membre parce qu'il ne coopère pas assez au travail commun. Lorsqu'on est adulte, il est difficile de ne pas les aider, de les laisser trouver seuls la solution. Et pourtant, là encore, dans la formation de leur vie sociale, morale, ce n'est pas d'enseignement qu'ils ont besoin, mais de possibilités d'action.

Tous les groupes ont choisi un nom, l'ont inscrit sur leur panneau d'affichage.

Aucun n'a eu de chef. Au début de l'année un nouveau disait en parlant d'un de ses camarades : « C'est lui, le chef. »

« Il n'y a pas de chef », répondit un autre.

Ils n'en ont pas éprouvé le besoin dans leurs travaux. Ils en ont eu un, pendant trois semaines environ dans une bande de jeux. Il s'agissait de jeux d'attaque et c'était un garçon de onze ans et demi, le plus âgé qui les commandait. Les autres l'ont mal supporté, les bandes ont continué, mais sans chef.

LES ACTIVITES

En calcul nous avons employé les fiches qui pouvaient se faire en groupes ou individuellement. Cela nous a permis un rythme s'adaptant à chacun ; certains

enfants ou certains groupes étaient beaucoup plus loin dans une série et la poussaient plus à fond. Ainsi un garçon, passionné par les fractions a fait 90 fiches en deux semaines. Il en emportait le soir à la maison, cela a été chez lui un véritable intérêt. Le travail sur fiches s'est toujours fait volontiers. L'apprentissage de la grammaire a été moins facile. Beaucoup n'arrivaient pas à s'abstraire suffisamment. Nous avons essayé autant que l'abondance des notions nous l'a permis de faire de la grammaire d'observation. Le moins possible de règles énoncées, mais la découverte de ces règles par les enfants, puis leur consignation dans « notre grammaire » que nous avons fait toute l'année. Il n'était pas rare de voir un élève chercher un renseignement. Il le trouvait facilement et le comprenait très bien, puisqu'il avait composé le texte lui-même. Les acquisitions orthographiques se sont faites par des exercices visuels et plus naturellement par les nombreux textes qui sont composés pour les travaux libres.

La plupart de ceux-ci ont été de longue durée, plusieurs se sont échelonnés sur un mois, même deux. C'est dire qu'il s'agissait de grands sujets : les chemins de fer, Napoléon, le voyage Paris-New-York, les armes à travers les âges, la Provence, le violon, les explorations de P. E. Victor. Mais aussi des observations de plantes, fleurs, animaux, du modelage, beaucoup de dessins et en fin d'année chant mimé avec composition de danse.

Rien en classe n'a apparemment amené le choix de ces sujets sauf pour le travail sur les chemins de fer qui a été commencé à la suite d'une visite au musée des Travaux Publics. Les documents (gravures, photos) qui sont continuellement dans la classe n'ont suscité qu'une idée sur les habitations d'Afrique. Par contre ils ont fourni des renseignements sur tous les sujets choisis. Lorsqu'il s'agit de thèmes aussi vastes que ceux qui ont été cités plus haut, les enfants doivent les limiter et faire dès le début un plan qui corresponde aux chapitres qu'ils veulent traiter. Ainsi pour les chemins de fer, ils ont décidé de faire d'abord « Le Résumé des premiers chemins de fer ». Ce dépliant fini ils ont voulu en faire deux autres, l'un sur « les locomotives et wagons de la S. N. C. F. », l'autre sur « les signaux, les aiguillages et la marche d'une locomotive ». Pour d'autres, au contraire, les idées viendront en cours d'exécution et les travaux seront faits avec plus de fantaisie. Le voyage Paris-New-York en avion en est un exemple. C'est l'histoire d'une famille, il a fallu chercher tous les renseignements pour qu'elle puisse faire ce voyage, les parents expliquent à chaque escale les ressources du pays où l'on s'arrête, la grande sœur raconte une histoire au petit frère, l'hôtesse de l'air dit qu'il faut retarder sa montre et à cette occasion explique les fuseaux horaires.

Le sujet choisi, limité, on a besoin de documents. Les fichiers de classe en fournissent, mais pas suffisamment, aussi les parents, quelquefois même les cousins et amis, sont harcelés de questions. On rapporte de la maison des gravures, des articles.

On ne saurait donc regretter l'absence de plus de documents dans la classe puisqu'elle permet cette recherche personnelle. Mais ensuite l'éducateur doit compléter cette documentation par d'autres gravures, d'autres articles et surtout par la vision directe que rien ne peut remplacer.

Nous avons été visiter des wagons de toutes sortes, les enfants ont pu se glisser dessous pour examiner les freins, en prendre un croquis, un poste d'aiguillage. Ces visites par groupes pour leur travail nous semblent bien supérieures aux visites de toute la classe qui souvent n'intéressent qu'un petit nombre ou dévient les enfants de leur intérêt du moment, créant en eux un éparpillement et favorisant l'agitation.

C'est aussi à l'éducateur de suggérer la correspondance avec une classe susceptible de fournir des renseignements. Ainsi nous avons écrit à une école de Douarnenez, pensant que des enfants de pêcheurs pourraient nous donner des indications sur Terre-Neuve.

Quelquefois, par suite de l'absence de « matériaux » pour le travail en cours,

les enfants se livrent à d'autres activités sans intérêt très précis (dessin, lecture, etc...), qui sont pour eux un repos. Il n'y a pas lieu de s'en étonner, je crois. A une période d'activité intense peut succéder une période d'activité ralentie. Mais il est difficile de discerner si celle-ci n'est pas activité de remplissage qui serait indice d'un manque d'intérêts. Et dans ce cas-là il faut s'inquiéter et en rechercher les causes. Elles peuvent être diverses : enfant fatigué, tracassé par quelque chose, et plus fréquemment milieu de classe pas assez riche. C'est surtout au début de l'année que nous avons constaté cela. Des enfants ne travaillaient pas, parce que la classe ne leur fournissait pas assez de genre d'activités, de documents pouvant susciter leurs intérêts. Nous avons surtout parlé des documents, gravures et photos. Ce ne sont pas les seuls qui existent dans la classe. Au début nous avions des documents-réels : une rondelle de chêne-liège, un scorpion, plusieurs bêtes du désert dans le formol. Les enfants les ont regardés, mais cela n'a suscité aucun travail. L'introduction d'une noix de coco a donné lieu à des fiches. Plusieurs enfants ont apporté des animaux, tritons, têtards, sangsues, là aussi tous les ont regardés, et très peu s'en sont servi comme base de travail. Cependant c'étaient eux qui les avaient introduits. Nous nous demandons pourquoi seuls les grands sujets intéressent ces enfants (un seul garçon fait exception), mais nous n'avons pu trouver les causes.

LA VIE DE LA CLASSE

S'il y a une vie des groupes, il y a aussi une vie de la classe. L'extériorisation la plus nette en est « le conseil », c'est-à-dire la réunion de tous les enfants pour parler de leur classe. Au commencement de l'année je le leur avais proposé, puis voyant que ce n'était pas encore le moment, il n'en avait plus été question. Vers février les enfants l'ont réclamé et depuis il a lieu environ tous les quinze jours. On y remarque que le lavabo est sale, que les fournitures sont en désordre, que les cahiers ne sont pas très bien présentés, que l'on met trop de temps à s'installer le matin...

Du conseil suivant, on sera tout heureux de constater que les fournitures ont toujours été bien rangées, que le lavabo est moins sale.

Devant le désordre de certains coins qui appartiennent à toute la classe, nous nous sommes demandés comment faire. Les enfants n'ont jamais voulu créer un service pour ces différentes choses mais ont déclaré que chacun remettrait bien les livres à leur place, nettoierait le lavabo... Et cela a été généralement bien fait. A ce conseil on décide aussi l'achat de fil, aiguilles qui serviront à tous. On y a aussi édicté des règles de la classe. Nous les avons trouvées ensemble, chacun a dit personnellement qu'il les voulait. Elles ont été affichées :

Nous ne nous levons que pour aller chercher des choses utiles.

Chaque groupe doit avoir le matériel suffisant pour son travail.

Nous parlons doucement et nous ne parlons que de notre travail.

Nous bougeons les tables et les chaises sans bruit.

Nous marchons avec calme.

Nous ne quittons notre classe que si elle est parfaitement en ordre.

Nous ne parlons pas quand un autre parle.

Au début certains enfants les trouvaient gênantes, puis tout ce qu'elles demandaient s'est fait très naturellement. Au troisième trimestre un certain flottement dans le travail et donc dans la discipline a donné l'occasion d'en reparler. Une petite fille, au conseil, a dit : « Je ne pense pas que nous suivions toujours très bien nos règles. » Les autres ont répondu que c'était ennuyeux, que c'était difficile, qu'elles étaient nécessaires. La même petite fille a proposé qu'on les énonce sous une forme plus vivante, qu'ainsi elles étaient trop sévères. Cela a plus aux enfants. Avant même qu'elles soient transformées certains groupes étaient très contents de montrer qu'ils avaient le matériel nécessaire à leur travail.

La plupart des enfants aiment le conseil, demandent quand sera le prochain, parce qu'ils ont une « idée formidable ». Cependant il ennuie trois garçons. L'un

est depuis peu dans la classe, les deux autres ont horreur de parler, ils ont trop besoin d'action. C'est peut-être une raison.

Les conseils sont quelquefois très bruyants, tous ont envie de parler à la fois, et pour plusieurs le rythme en est trop lent. Car autant l'éducateur doit être calme, autant il doit être rapide. Les enfants de cet âge-là sont véritablement agités par la lenteur.

Cette communauté de classe va prendre fin ; à l'approche de la sixième, quelques enfants vont quitter l'école, d'autres aborderont le secondaire avec nous. Malgré les difficultés rencontrées, venant pour la plus grande partie du nombre restreint d'élèves et de la diversité de leur origine, nous osons affirmer que cette année a été précieuse. Elle a permis à certains de prendre des habitudes de travail personnel, à d'autres de récolter, par le groupe, les fruits de plusieurs années d'école nouvelle.

Elle nous a fait prendre conscience de l'idéal à atteindre pour tirer du travail libre par groupes son maximum : le continuer durant plusieurs classes et le commencer avec des élèves préparés.

SIMONE DE FROMENT.

NOTES COMPLÉMENTAIRES SUR NOTRE STAGE DE TRAVAIL MANUEL

ON se rappelle que la partie technique de notre stage du Claireau était destinée à faire acquérir aux stagiaires des techniques, à les replacer au contact de la matière et des exigences de la matière, à les remettre dans cette situation, qui est celle que leur demande l'éducation nouvelle, de collaborateurs de leurs élèves pour une tâche commune. Les exposés qui constituaient la partie théorique ont servi à leur donner des indications sur le rôle que peut jouer le travail manuel dans les autres disciplines scolaires. Ce sont ces indications que nous croyons utile de résumer ici.

L'HISTOIRE

Il n'y a pas longtemps qu'on a pensé à faire dans l'histoire une place systématique au travail manuel. Si l'histoire est « résurrection de la vie intégrale du passé », elle est donc aussi, elle est surtout pour les enfants, *reconstruction* de cette vie. Cette histoire du costume, de l'habitation, des moyens de transport, dont nous faisons l'essentiel de l'initiation historique, s'accompagne tout naturellement de réalisations, et il est vrai de dire qu'on en a fait beaucoup dans les sixièmes nouvelles et dans bon nombre d'écoles primaires.

Le point de départ du travail est toujours, comme nous n'avons cessé de le dire, l'observation des documents, aussi nombreux qu'il se peut, relatifs à l'objet étudié, suivi de commentaires écrits par les enfants et accompagnés de dessins.

À ce moment intervient le travail manuel pour lequel il est nécessaire que soient réunis dans la classe les éléments nécessaires : matériaux (terre à modeler, bois, étoffes de rebut, dont les enfants sont toujours disposés

à apporter autant qu'on veut) et outillages. Avec ces matériaux, les enfants confectionnent des vêtements historiques. Ne pas oublier qu'il est préférable que ces vêtements soient *portés*, soit par des poupées, soit par des figurines de terre modelées par les enfants, procédé qui oblige les enfants à prendre des mesures exactes, et à faire du travail manuel *utile*, entraînant, pour les garçons d'ailleurs aussi bien que pour les filles, des exercices de coupe, de couture, et de calcul. En outre les poupées ou figurines ou marionnettes (autre emploi du travail manuel), ainsi habillées, peuvent inciter à des jeux dramatiques historiques.

Les enfants édifient également des habitations de tous les temps (en bois, en terre, en petites briquettes moulées, etc., de préférence au papier et au carton), dont l'édification est d'autant plus agréable et plus utile qu'ils pourront y loger les personnages qu'il auront habillés, ce qui donne lieu à des mesures exactes, et à de bons exercices de calcul.

Enfin ils fabriquent des meubles d'époques différentes, des appareils anciens de chauffage et d'éclairage (bougies, lampes romaines), des voitures de toutes sortes, toujours à une échelle convenue d'avance, et utilisables pour les personnages dont nous venons de parler.

Et on voit combien le travail manuel aide ainsi à entretenir chez les enfants des qualités tant morales qu'intellectuelles que sont la précision, le goût du fini (et du beau), et le besoin de l'achèvement.

LA GÉOGRAPHIE

Le travail de l'élève consiste pour l'ordinaire dans l'étude (observation) de la carte, et la confection (réalisation) de cartes, soit par imitation, soit après relevé de mesures exactes sur un terrain. L'élève n'a ainsi, d'une localité ou d'une région, qu'une vue schématique, ou celle qu'on peut avoir d'un avion. Le travail manuel y ajoute des réalisations en relief, donnant une connaissance exacte, proprement géographique, du terrain étudié. Le procédé le plus simple est le bac de sable, dont il devrait y avoir un exemplaire dans toutes les écoles, à l'aide duquel des enfants, même au cours élémentaire, peuvent réaliser une colline, une vallée, un cours d'eau, etc. Le bac à sable est d'ailleurs facile à fabriquer, si on ne peut en acheter un, avec des moyens de fortune (la fabrication sera d'ailleurs pour les élèves un excellent exercice de travail manuel). A un degré plus élevé, la carte en relief peut être établie, en tenant compte des cotes d'altitude relevées sur une carte d'état-major, soit à l'aide de feuilles de carton d'égale épaisseur superposées aux hauteurs convenables, le profil exact étant ensuite découpé, soit, par le même procédé, mais avec du contreplaqué au lieu de carton. Le moyen le meilleur semble être l'utilisation de la terre à modeler (1), qui est un matériau exactement semblable à l'objet étudié (géographie étude de la terre), et qui permet une approximation plus exacte, et un remaniement prolongé jusqu'à ce que le résultat soit satisfaisant. La terre peut ensuite être colorée par les enfants. En outre quand le modèle est sec, on peut en prendre des moulages en plâtre, qui permettent d'en obtenir plusieurs exemplaires.

(1) Rappelons encore que, d'accord d'ailleurs avec M. Dieleman, nous recommandons l'emploi d'argile (la terre des céramistes) de préférence à la plâtrine ou autres produits du même genre. Ceci pour toutes sortes de raisons, mais pour celle-ci, surtout importante à nos yeux, c'est que l'emploi de la terre, qui

LES SCIENCES (1)

C'est dans les sciences (physique, chimie, histoire naturelle) que le travail manuel tient la plus grande place, qu'il est le plus associé au travail de l'esprit. Dès que des enfants observent une fleur, un animal mort, ils se servent de leur mains pour palper, manipuler, analyser, disséquer. Mais le travail manuel intervient d'autre part d'une façon systématique.

Il y a d'abord la récolte, au cours des promenades de découverte, des animaux et des plantes, pour laquelle, d'une façon générale, on peut se fier à l'ingéniosité des enfants. Pour les insectes, il suffit de simples boîtes de carton percées de trous (il vaut mieux, si on peut, ne mettre qu'un seul animal par boîte, mais il faut laisser les enfants faire leurs expériences et apprendre quels sont les insectes qu'on peut mettre dans une même boîte sans qu'ils s'entredévorent). Pour les plantes la boîte en métal est la plus commode évidemment, mais une grande boîte en carton aussi est suffisante. Pour les mollusques aquatiques (limnées, planorbes), il suffit d'un seau rempli d'eau et de quelques herbes empruntées au lieu d'habitat de l'animal.

Les éléments du travail étant apportés à l'école, il faut les conserver. Pour les plantes le problème est simple : les enfants les observent, les décrivent, les reproduisent par le dessin, et les jettent ensuite. Pour les animaux, on les conserve vivants : petits mammifères (lapin, souris), oiseaux, dans des caisses (fermées par un treillis métallique) que les enfants fabriquent eux-mêmes, poissons et mollusques d'eau douce dans des aquariums, insectes dans des terrariums, qui seront aussi construits par les enfants.

Il arrive souvent que, à la campagne surtout, certains animaux, à la suite d'orages ou d'inondations, sont trouvés morts : oiseaux, taupes, rats, hérissons. Ce sont ces animaux qui permettent les premiers exercices de dissection, qu'il ne faut nullement redouter : des enfants jeunes, à l'aide d'une trousse, sont parfaitement capables de bien disséquer. Avec la dissection et l'observation qu'elle comporte, une bonne utilisation du travail manuel consiste dans le modelage en terre des organes observés, et prise de moules en plâtre des modelages exécutés.

Pour la botanique, enfin, il ne faut pas oublier la précieuse activité à la fois intellectuelle, artistique, sensible, manuelle, qu'est le jardinage. S'il y a un jardin scolaire, une partie doit en être mise à la disposition des enfants. Sinon, qu'on les laisse entretenir naïvement quelques plantes dans des caisses qu'ils rempliront de terre, dans laquelle ils sèmeront des graines, dont ils suivront la croissance.

Reste enfin la participation du travail manuel à la physique et à la chimie, sur laquelle M. Zadou-Naisky a donné à nos stagiaires de précieuses indications. Tous les enfants, même de bonne heure, peuvent construire, avec une suffisante précision, une balance, ils peuvent construire des appareils plus compliqués avec des éléments dont la coopérative scolaire

sèche, peut être cuite, peinte, émaillée, permet d'aboutir à un produit durable, fixe qui est bien l'aboutissant d'une activité, au lieu que les matériaux scolaires ne permettent d'obtenir que des objets toujours mous, instables, et qui ne donnent pas aux enfants l'impression que leur activité a vraiment conduit à une fin.

(1) Pour ce chapitre revoir des articles de Monsieur Ch. MARTIN dans *l'Ecole Nouvelle Française*, et mes *Leçons de Pédagogie*.

permet l'acquisition, ils peuvent collaborer à la préparation d'expériences. Et sur ce point particulier de l'enseignement scientifique, nous serions très heureux de publier les essais faits dans telle ou telle école, essais dont les résultats (bons ou mauvais) seront utiles à tous.

On voit par ces simples notes quelle place le travail manuel peut tenir dans les principales disciplines scolaires, et quelles place légitime.

ROGER COUSINET.

UNE EXPÉRIENCE DE TRAVAIL MANUEL EN LIAISON AVEC L'HISTOIRE

LA FRISE CHRONOLOGIQUE

Tous les maîtres qui se sont essayés à enseigner l'Histoire aux jeunes enfants ou aux adolescents de milieu populaire se sont, je crois, heurtés à la même difficulté : ils n'ont pas de notions fixes de chronologie. Les dates chiffrées ne suffisent pas à l'établir. Tout ce qui est passé se mêle en eux et se confond.

De plus, il faut reconnaître que les méthodes nouvelles, et particulièrement celle des centres d'intérêt, ne respecte pas toujours la succession des faits, et suppose fixés des cadres chronologiques encore bien flottants.

On a donc eu très souvent l'idée de figurer en fresques, ou tableaux, la succession des temps, de façon à remédier à ces inconvénients, en proposant aux enfants une forme visuelle où « accrocher les faits », puis des exercices de classement. L'expérience que nous citons ici, répétée avec des enfants de onze ans, puis avec des adolescents de milieu populaire, n'a donc rien de bien original, si ce n'est peut-être, l'élargissement qu'elle a pu prendre.

De plus elle nous semble se rattacher directement à un exercice de travail manuel, car il est bien évident que la fresque historique achetée toute faite en librairie, bourrée de faits et de dessins, si elle peut être utile au maître et à certains jeunes comme document, n'est pas ce que nous mettrons sous les yeux de nos élèves.

Celui qui apprend l'Histoire, c'est celui qui bâtit la fresque.

Nous avons donc été amenés à peindre sur le mur les longueurs comparées des temps : préhistoire, antiquité, temps modernes et contemporains. Puis à diviser ces périodes, bien régulièrement, en siècles diversement colorés, ce qui rendait évident aux yeux des enfants cette notion qui les gêne souvent que ce qui se passait en 1412, par exemple, est au quinzième siècle, et que nous sommes au vingtième.

Notre but étant, d'abord, de classer les grands faits et les grands hommes de l'Histoire de France, il fallut les choisir, ces faits et ces hommes. Ceux qui se sont attaqués à cet exercice savent quelles difficultés on rencontre à fixer ces points de repère, et combien ils varient suivant les idéologies. Ils furent donc réduits au minimum, et c'est un schéma extrêmement simplifié des règnes et des gouvernements français qui s'inscrivit au-dessous de la division des siècles.

Déjà, les enfants semblaient satisfaits. Ils y voyaient plus clair.

Tout le reste du mur, du plafond au sol, s'offrait à leur travail. Nous allons voir qu'il leur réservait quelques surprises.

La première vint, naturellement, de la comparaison des durées des périodes historiques, mises si bien en évidence par les lignes proportionnées et les couleurs. Chacun y trouvait de quoi s'étonner : les plus âgés, qu'il faille attendre si longtemps le règne de Louis XIV, les autres qu'on se soit passé, durant tant de siècles, de la lampe électrique !

N'importe. L'étonnement soutient l'intérêt. Il y eut beaucoup à tirer du travail qui consiste à illustrer ces fresques, et que chacun l'ait fait suivant ses vues personnelles n'est pas pour nous déplaire.

Je me souviens que l'accroissement du domaine royal, figuré par la succession de cartes de France grandissantes était d'un effet frappant, inoubliable.

Chaque leçon d'histoire s'inscrivait au tableau comme un pas en avant, mais il se prêtait aussi à d'autres exercices, tel un jeu de révision où des cartes postales et des images, mobiles, devaient être remises en place.

Bientôt nous nous aperçûmes, ce qu'ont fait tant de maîtres avant nous, que cette fresque à échelle humaine menait à aborder tous les problèmes humains. L'Histoire de France se trouva encadrée, enrichie de l'histoire des Français. Leurs armes, leurs vêtements, le style des maisons et des meubles trouvaient leur place, leur date.

L'histoire de la civilisation passionne facilement les enfants parce qu'elle aborde celle de leurs besoins.

Ainsi furent situées l'invention de la roue, celle du collier de cheval, en attendant le cheval-vapeur. L'histoire de l'éclairage, celle de l'imprimerie donnèrent lieu à des recherches. Il s'agissait de bâtir « des historiques » et non une seule Histoire. Et quand un enfant s'écria :

— Mais on peut faire l'histoire de tout ce qu'on veut !
je compris qu'il avait acquis une notion culturelle importante, qui déterminerait peut-être sa vocation.

(La partie réservée aux temps modernes et contemporains, à l'échelle de l'histoire générale, mis à part l'intérêt de surprise dont j'ai parlé, se montra vraiment trop courte pour les documents qu'on souhaitait y mettre. Les jeunes gens comprirent facilement qu'il était juste qu'on s'intéressât plus aux périodes les moins reculées. Ils firent alors, à échelle agrandie, deux nouvelles fresques, l'une pour les temps modernes, l'autre pour les XIX^e et XX^e siècles qui, s'accrochant au mur comme des cartes de géographie servaient à situer les faits les moins anciens.

Pourtant, c'est toujours le tableau général qui intéressa le plus les enfants les plus jeunes (ce qui semble prouver qu'ils sont plus accessibles à l'histoire des idées qu'à celle des événements).

Quand plusieurs bandes historiques se furent ainsi allongées les unes en-dessous des autres, ce tableau, bâti d'abord à cause de son intérêt horizontal, nous en montra un autre. Lu verticalement, il prenait une valeur de synthèse.

Rois, batailles, inventions, costumes, se trouvaient regroupés de façon parfois surprenante sous le titre d'une même date, ou siècle.

Ainsi Voltaire retrouvait la plume d'oie, la chaise à porteur et la montgolfière.

Les enfants s'amusaient à ce jeu, qui me semblait ouvrir bien des pistes culturelles.

Ils remarquèrent ensuite que certaines périodes semblaient plus pleines, plus serrées que d'autres en faits et en hommes. Les images à y attacher se recouvraient, tel le XVII^e siècle. D'autres, comme la guerre de Cent ans, laissaient un espace vide. Pourquoi ?

Remontant à la ligne d'Histoire de France qui dominait le tout, ils cherchèrent à comprendre si un « bon roi » ou un gouvernement paisible expliquait ce bonheur général ? Ce n'était pas toujours vrai.

Est-ce que les périodes de guerre étaient pauvres en inventions ?

Quand se plaçaient les grands voyages et les découvertes géographiques ?

Sans rien exagérer, on peut dire qu'après quelques temps de ce travail, ils étaient introduits à une sorte de philosophie de l'Histoire, ou, plus simplement que leurs jeunes idées s'étaient beaucoup éclaircies et élargies. Les plus âgés sentaient

des connaissances confuses s'organiser. Les plus petits s'intéressaient bien mieux aux personnages qui avaient retrouvé des éléments de vie journalière. Ils sentaient des liens établis, entre le gouvernement d'un état et son prestige artistique, entre les découvertes des sciences et les conditions du travail, par exemple. Tous, je crois, cessaient de séparer l'Histoire de France de l'histoire des Français, les faits des hommes.

Il nous parut même bientôt que cet exercice de classement, qui avait eu pour point de départ le classement d'événements de l'histoire nationale pouvait s'étendre encore. C'est lorsqu'un enfant demanda :

— Mais si le temps est le même pour tous, est-ce qu'on ne pourrait pas inscrire aussi l'histoire des autres pays ? Est-elle très différente ?

C'eut été l'objet de recherches immenses, trop compliquées, et que nous n'avions pas le temps d'entreprendre. Tout de même, ils placèrent Dante, Mozart, Shakespeare. Ils étaient curieux de savoir de qui, et de quels faits, les hommes célèbres étaient contemporains, ce qu'ignorent tant de gens cultivés.

Je me souviens qu'un petit garçon voulait absolument placer Robinson Crusôé sous la préhistoire.

Une autre fois, en étudiant le moyen âge, un enfant demanda :

— Mais que faisaient les Américains à cette époque-là ?

— L'Amérique n'était pas découverte.

Cette constatation, et les recherches faites pour situer, sous la chronologie française, l'apparition du nouveau monde, les plongea dans de grandes réflexions.

Voilà un petit jeu, pensais-je, auquel nos manuels scolaires, tellement attachés à l'histoire d'une seule nation, ne nous ont guère habitués !

Mais des éléments d'histoire comparée, présentés sous une forme aussi concrète et simple m'ont semblé accessibles à de jeunes enfants. La présence des « étrangers » sur notre tableau me parut indispensable, pour habituer les jeunes générations à une vue européenne et universelle des événements, qui sera celle de leur temps.

Il ne s'agit pas de surcharge. Au contraire, de la pose de quelques jalons, ici et là, dans le passé du monde, où s'accrochent les cadres des époques et qui laissent tomber énormément de faits. Il s'agit de simplifier pour se préparer à apprendre.

Nous voici bien loin du travail manuel ?

Pas du tout. Et c'est même où je voulais en venir.

Je vois dans ce genre d'exercice un exemple typique de ce que le travail manuel peut apporter à l'esprit. Pour ces jeunes gens très simples, il est certain que les notions de durée, de correspondance des civilisations auraient été impensables, impossibles à retenir, sans leur dessin mural.

Quand un enfant calcule, puis dessine les longueurs relatives de l'antiquité et des temps modernes, son œil, sa main et son esprit l'apprennent en même temps. C'est l'union indissoluble d'une idée et de sa forme que nous devons rechercher. Elle prouve que nous ne faisons pas de l'illustration surajoutée.

En somme, dans ce cas, la forme visuelle accordée à l'idée du temps, loin de nous retenir au concret, nous a permis d'aller, sans nous perdre, beaucoup plus loin dans l'abstrait, et c'est ce que nous cherchons.

Chaque fois qu'une idée, pour avoir pris forme, devient évidente, « se passe de commentaires », comme on dit, ou chaque fois qu'un peu de matière, avant d'être un signe, exige qu'une idée s'affermisse pour venir l'habiter, nous sommes sur le vrai terrain de l'éducation nouvelle.

Il y a là une sorte particulière de travail manuel. Sa valeur éducative est distincte de celle que nous accordons, bien volontiers, au travail manuel d'adresse et de patience. Distincte aussi de ce travail de création, qui, partant d'une émotion, devient expression artistique. Il s'agit de donner, par la matière, un point d'appui aux idées. Cela demande toute notre attention.

ANNE JACQUES.

LE III^E CONGRÈS INTERNATIONAL DES COMMUNAUTÉS D'ENFANTS

Ceci n'est pas un compte rendu du Congrès de Lyon de la « Fédération internationale des Communautés d'Enfants » (F. I. C. E.). Ce Congrès, qui a réuni cent vingt éducateurs de douze pays, a eu lieu du 24 au 29 septembre. Il comportait, le dimanche 24, une prise de contact entre congressistes et une visite organisée de la ville : arènes romaines, églises diverses ; les 25 et 26, quatre conférences dont je me propose de parler ; le travail de quatre commissions sur les sujets traités par les conférenciers a conduit à des conclusions lues et votées en séance plénière ; — les 27 et 28, l'étude d'un projet de constitution de l'association des Communautés d'Enfants, avec siège à Trogen (Appenzell, Suisse) au village d'enfants Pestalozzi, et conforme au Code civil suisse ; — enfin, le 29, deux visites organisées en autocar, l'une à Moulin-Vieux, à Lavaldens (Isère), communauté d'enfant de M. H. Julien, l'autre dans diverses institutions pour jeunes délinquants ou enfants débiles dans les régions de Grenoble et jusqu'à Dieulefit (Drôme).

Ce beau programme, fort bien exécuté, grâce à M. Boulogne, secrétaire de « l'Œuvre des Villages d'Enfants » de la région Alpes et Rhône, a permis aux directeurs et collaborateurs des Communautés d'Enfants d'échanger le fruit de leurs expériences et d'exposer leurs difficultés, leurs échecs, leur succès et leurs espoirs. Un congrès de praticiens comporte dans les discussions, une densité que ne connaissent pas ceux composés de théoriciens et d'hommes de science pure. A quoi s'est ajoutée la présence, à Lyon de quelques personnalités marquantes du monde officiel : M. Bernard Dizewieski, chef du Département de la Reconstruction à l'Unesco et véritable père de la F. I. C. E. dont il a pris l'initiative en 1948 ; Monsieur François, inspecteur à Paris, qui joue le rôle d'avocat de l'Unesco auprès de l'O. N. U. ; M. Milhaud, représentant des Nations-Unies ; etc.

Pour en finir avec le chapitre des noms de personnes, voici encore la composition du nouveau comité de la F. I. C. E., élu à Lyon pour l'année 1950-1951 : président : M. de Cooman, directeur du Village d'enfants de Charleroi, Belgique ; vice-présidente : M^{lle} Elisabeth Rotten, du Village d'Enfants Pestalozzi, Suisse ; secrétaire général : M. Jean Roger, président de l'A. N. C. E. (Association nationale des Communautés d'enfants), France ; trésorier : M. Barbel, Luxembourg ; etc.

Le statut dit de Trogen (1948) donne une définition des Communautés d'Enfants et indique — très approximativement — les conditions d'admission des institutions désirant se rattacher à la F. I. C. E. On les trouve à la page 69 d'une brochure de 80 pages publiée par l'Unesco et intitulée : *Enfants sans foyer*, opuscule illustré donnant un compte-rendu complet du premier congrès international des Communautés d'Enfants qui a eu lieu du 5 au 10 juillet 1948 à Trogen.

« On désigne sous le nom de Communautés d'enfants les organisations éducatives et rééducatives à caractère permanent, fondées sur la participation active des enfants ou adolescents à la vie de la communauté, dans

le cadre des méthodes d'éducation et d'instruction modernes — et dans lesquelles la vie de famille se combine de diverses façons aux modalités de la vie collective. » Si l'on résume cette définition en trois mots, on dira : institution où l'*Ecole active* et le *self-government* visent à élever des enfants victimes de la guerre ou des enfants ressortissant à l'*enfance abandonnée* ou délinquante.

Les quatre conférences par lesquelles le congrès a débuté portaient sur les thèmes suivants :

1° « Pourquoi l'éducation de l'enfance inadaptée est-elle un problème aujourd'hui ? » — Orateur : M^{lle} D^r Thérèse Brosse, membre du secrétariat de l'Unesco ;

2° « Choix et formation du personnel pour les communautés d'enfants en France », par M^{lle} Germaine Le Hénaff, du secrétariat des C. E. M. E. A. (Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active) à Paris.

3° « L'éducation sociale des enfants vivant en communauté », par M. David Wills ;

4° « Les expériences d'éducation en communautés d'enfants et leur contribution à l'éducation en général », par M^{me} Jadot-Decroly.

M^{lle} Thérèse Brosse, auteur de plusieurs enquêtes sur l'enfance victime de la guerre — y compris l'enfance mentalement « instable », du fait de la nervosité de la famille et de l'ambiance adulte — a insisté sur les recherches modernes soulignant l'inaptitude des jeunes à s'adapter aux conventions sociales de la société. Mais elle a montré surtout que seules désormais les méthodes que préconise l'éducation nouvelle se montrent efficaces. « On connaît maintenant, dit-elle, le rôle de l'éducation dans la formation du sens social chez l'enfant et dans le redressement des attitudes anormales et c'est à une conception élargie et rénovée de la pédagogie qu'on fait alors appel. »

M^{lle} Le Hénaff a signalé les difficultés que l'on rencontre à recruter le personnel éducatif et technique des Maisons d'Enfants, sans oublier le personnel de maison. Elle dénonce en termes pertinents les lacunes dans la formation actuelle des éducateurs : connaissance insuffisante des enfants ; formation sociale insuffisante ; manque de pratique des activités manuelles et des techniques éducatives ; méconnaissance de l'importance des problèmes pratiques posés par la vie collective des enfants ; inutilisation habituelle des connaissances scientifiques actuelles. Il ne suffit pas d'organiser des cours ; il faut que des stages pratiques, avec des directeurs compétents, permettent aux candidats de lier, au feu de la pratique, buts et moyens de l'éducation.

Me réservant de m'arrêter plus longuement au troisième rapport, celui de M. David Wills, je signale le fait que M^{me} Jeanne Jadot-Decroly a fort bien parlé de la rééducation des traumatisés de guerre, de la nécessité de les élever non en vase clos, mais en ménageant de fréquents contacts avec le milieu extérieur. Elle aussi a souligné la nécessité de connaître plus à fond et scientifiquement chaque enfant et de ne le confier qu'à des éducateurs dûment avertis : non pas des « enseignants », mais des individualités chez qui l'affectivité et l'initiative active sont vivantes et rayonnantes. Non pas choisis en fonction de leurs seules connaissances d'ordre intellectuel, mais en fonction de leur caractère, avec toutes les harmoniques corporelles et spirituelles que ce mot comporte.

D'un exposé à l'autre, les mêmes affirmations reviennent forcément.

On a fait partout les mêmes expériences. Partout on a noté l'importance, insoupçonnée jusqu'ici, de la vie affective; on a reconnu l'efficacité des méthodes de l'École active et d'un self-government fondé sur le sens des responsabilités concrètes.

Il appartenait toutefois à M. David Wills d'en montrer à la fois la source: besoin d'amour du petit enfant, et la fin: former des citoyens équilibrés et clairvoyants pour des démocraties de l'avenir. Or « aucun développement n'est possible ailleurs que dans un milieu suffisamment stable et sûr ». Avant l'école; la famille constitue ce milieu. Et l'orateur de rappeler ce passage des *Lettres intimes* de Georges Sand: « Il est extrêmement important que l'enfant ait continuellement conscience de l'immuable et invincible affection de ses parents. » En revanche, « l'affection et l'estime des autres personnes est quelque chose que l'enfant doit gagner lui-même ». Toujours à nouveau, quand on se trouve en présence de cas pathologiques, « on trouve à l'origine quelque perturbation familiale, un grand bouleversement ». Aussi, dans les institutions spéciales, même — ou surtout — si l'on a affaire à des enfants « malheureux, rebelles, inquiets, malhonnêtes ou poltrons », il faut, essentiellement, « assurer à ces enfants l'affection qui leur a été refusée jusqu'alors ». Punir, c'est briser ce lien affectif et compromettre l'avenir. Les sanctions doivent venir de l'ensemble de la communauté. « Je ne suis pas de ceux qui croient bon de se décharger sur les épaules d'enfants sans maturité et sans expérience, de toute la responsabilité de diriger les affaires de la communauté;... la responsabilité serait trop lourde pour eux et leur donnerait trop de soucis. Mais on doit attendre d'eux qu'ils partagent cette responsabilité avec les adultes. » L'autoritarisme crée une apparence d'ordre mais il va à fin contraire du but: élever l'enfant en mettant en jeu ce qu'il y a de plus profond et de plus haut en lui. Il ne devrait pas y avoir d'autre sens au mot: éducation.

Je voudrais qu'un périodique puisse publier une fois en entier ce mémoire de M. David Wills, Quiconque a profondément vécu avec des enfants sentira que chaque parole y est vraie.

M^{me} Claude François, M. Ernest Jouhy, bien d'autres, ont apporté des contributions de valeur au Congrès de Lyon. Les quelques indications ci-dessus auront pourtant, je l'espère, montré au lecteur que la Fédération internationale des Communautés d'enfants prend son rôle au sérieux et accomplit un travail constructif de valeur.

AD. FERRIERE.

ÉDUCATION FAMILIALE

C'EST LA VIE

UN soir d'été, à la terrasse d'un café, une mère est assise, son petit garçon debout auprès d'elle. A plusieurs reprises elle essaie de lui introduire dans la bouche un petit gâteau que chaque fois il repousse. A plusieurs reprises il essaie de franchir l'entrée de la salle, et chaque fois sa mère l'en empêche. A la longue, je lui dis: « Vous lui donnez ce qu'il ne veut pas, et vous ne lui donnez pas ce qu'il veut. » Et elle me répond avec un sourire condescendant: « Oui, c'est toujours comme ça, c'est la vie. »

Et voilà le grand mot lâché, l'argument irrésistible. A peine au sortir de l'enfance, l'enfant se trouvera en présence de la vie. Et la vie est une déesse

malfaisante qui se joue des mortels en leur offrant sans cesse ce qu'ils ne veulent pas, en leur refusant sans cesse ce qu'ils désirent. À cette rencontre avec une puissance implacable, on ne saurait préparer les enfants trop tôt. Qu'ils sachent donc, ou plutôt, avant même tout enseignement, qu'ils éprouvent de bonne heure, par des expériences que les parents se chargeront incessamment de renouveler, que « dans la vie », on n'obtient jamais ce qu'on veut, qu'on reçoit toujours, ou presque toujours, ce qu'on ne veut pas, et ainsi seront-ils armés contre le sort. Ainsi ne seront-ils ni surpris ni fâchés, et tendront-ils aisément un dos qu'une éducation première aura si fortement courbé.

Ainsi pensent, et parlent, forts de leur propre expérience, tant de parents désabusés, à qui la vie, n'est-ce pas ? n'a jamais apporté que des désillusions, n'a jamais donné la satisfaction du moindre désir.

Ainsi pensent, et parlent-ils, dis-je en leur faisant la part belle. J'aurais dû dire : ainsi parlent les parents, car ils n'en pensent pas un mot. Mais ils parlent ainsi, par superstition, pour ne pas éveiller par un propos maladroit la jalousie d'un destin maléfique, et par prudence, pour ne pas susciter la jalousie du voisin qui les entendrait. Au soir de sa journée on n'ose pas trop dire à haute voix qu'en somme on a en gros obtenu ce qu'on désirait, atteint ce qu'on visait. On aime mieux se plaindre, comme les riches qui cachent leur fortune, et comme si le bonheur était un objet qui peut nous être ravi.

Un philosophe pessimiste dirait volontiers que c'est humain (avec heureusement bien des exceptions), et après tout nous pourrions prendre aisément notre parti de ce petit travers qui, encore une fois, le plus souvent ne dépasse guère le langage, si les enfants, qui nous intéressent ici, n'en souffraient pas. Tant que cette attitude ne se traduit que par des paroles, le mal n'est pas bien grand. Que les parents s'en désolent, ou s'y résignent, ils savent bien que beaucoup de ce qu'ils disent n'a même pas besoin de sortir par une oreille de la tête de leur enfant, n'étant pas même entrée par l'autre. Des enfants habitués à entendre trop souvent répéter : « Tu verras, dans la vie, on n'a jamais ce qu'on veut », prennent rapidement l'habitude de n'attacher guère d'importance à ce propos, si la vie, sous la forme de la puissance maternelle et paternelle leur apporte leurs repas quotidiens, des jouets rituels et la paix des vacances. Mais le danger apparaît avec l'attitude systématique de parents (comme il y en a encore trop) qui contrarient les désirs de leurs enfants comme dans l'exemple que je citais plus haut. Car il ne s'agit plus là d'une habitude de langage qui n'est qu'une sorte de tic, ni d'une prétendue vue de l'esprit, qui ne repose sur rien. Rappelons-nous Anatole France : « Quand on dit que la vie est bonne, et quand on dit qu'elle est mauvaise, on dit une chose qui n'a pas de sens. » Il s'agit d'un principe d'éducation. Les parents de la sorte dont je parle estiment qu'ils *doivent* faire expérimenter à leurs enfants, à la fois positivement et négativement, une vie de déceptions. Et c'est ce que je juge dangereux, à la fois parce qu'ils rendent leurs enfants malheureux ainsi, et parce que leurs précautions sont des précautions inutiles.

Ils disent, pour se défendre, que, même sans aller jusqu'au point extrême que je marquais, il peut arriver, ne fût-ce qu'une fois ou deux, que les hommes ou les choses vous déçoivent, et qu'à cette, ou à ces deux déceptions il faut que les enfants soient préparés. Ils disent aussi que si les enfants font toujours tout ce qu'ils veulent, ou obtiennent tout ce qu'ils veulent, ils ne seront jamais préparés à cette déception. Je le veux bien, mais que veut dire : les préparer ? Une préparation est à la fois une connaissance et une attitude. Me préparer à un voyage c'est à la fois connaître le lieu où je me rends et la nature et les exigences du moyen de transport qui m'y conduira, et c'est aussi agir de manière à pouvoir utiliser cette connaissance. Me préparer à la rencontre dans une rue avec une automobile, c'est savoir ce qu'est une automobile, et c'est avoir appris à exécuter les mouvements nécessaires pour éviter avec une automobile une rencontre dont je pourrais avoir à souffrir. Si je sais qu'il existe quelque chose qui s'appelle un train et qui a telle ou telle caractéristique, et si je n'ai pas appris que je dois

connaître l'heure du départ de ce train, prendre un billet pour y avoir accès, m'y installer dans certaines conditions, je ne suis pas préparé à prendre un train, et je ne le prendrai jamais. Si je sais ce que c'est qu'une automobile, mais si j'ignore les règles de la circulation, je serai bousculé à la première traversée d'une rue, ou je passerai ma journée sur un trottoir.

Or, la fameuse préparation à la vie ne peut comporter ni une connaissance, sauf que vague et trop souvent verbale, ni une attitude. Comment un enfant peut-il être préparé, sur le plan de la connaissance, à une déception, puisque, par définition, une déception est de l'inattendu et de l'inconnaissable. Comment peut-il y être préparé, sur le plan de l'action, puisque nous ne pouvons avoir en présence des coups du sort qu'une attitude de soumission et de résignation ? Comment puis-je être préparé à recevoir ces coups si je ne peux jamais prévoir quelle en sera la nature, si je ne peux rien faire ni pour éviter ce qu'il m'offre, ni pour obtenir ce qu'il me refuse.

Nous faisons, disent les parents dont je parle, tout ce que nous pouvons. Nous ne pouvons peut-être pas préparer vraiment nos enfants aux déceptions, mais nous pouvons au moins leur faire éprouver, par de petites expériences, que même Rousseau ne dédaignait pas, qu'il y a des déceptions.

Ainsi leur éviterons-nous, à la première, le choc de la surprise, qui peut être dangereux, et apprendront-ils le prix de la soumission, plus intelligente que la révolte (encore Jean-Christophe ne serait-il pas de cet avis).

Cette argumentation, si plausible, repose sur une erreur trop commune. Me servant de la métaphore employée d'ordinaire dans le langage de l'éducation familiale, j'ai supposé, d'accord avec les parents, que cette chose mystérieuse qui s'appelle *la vie* était étrangère aux enfants, qu'elle les attendait quelque part sur leur route avec ses auxiliaires les déceptions, mais qu'ils ne devaient la rencontrer qu'en un certain point, à une borne kilométrique bien éloignée, et qu'ils n'auraient vraiment de contact avec elle que lorsque les parents, lassés du voyage, ne pourraient les accompagner plus loin. Les enfants ne vivent pas vraiment, ils vivront plus tard, ils traversent d'abord une longue, quelquefois, une très longue période antérieure à la vie, au cours de laquelle ils s'y préparent. Et pendant cette période les parents les plus tendres (il n'est pas question d'eux aujourd'hui) ne refusent rien au moindre désir de leurs enfants, et leur accordent ce qu'ils souhaitent et leur offrent ce qu'ils supposent qu'il souhaitent, pour les consoler à l'avance de la vie, et les autres font l'inverse, pour les y préparer.

Mais cette idée que l'enfance est antérieure à la *vie*, que la *vie* ne commence que demain, n'est même pas une idée : ce n'est qu'une rêverie sans consistance, la traduction en propos d'apparence systématique du désir obscur (et si explicable) de tant de parents d'empêcher leurs enfants de vivre. Mais la réalité est toute autre. L'enfance et la *vie* (je ne parle pas de la vie biologique, mais de cette chose mystérieuse incluse dans les propos des parents) ne s'observent pas ainsi, et ne se guettent pas de l'œil, se préparant à une future rencontre. L'enfant rencontre la *vie* presque en venant au monde. La mère de ce petit garçon de trois ans croit-elle qu'il a attendu son gâteau insistant et la marche désirée pour savoir que la *vie* enferme des déceptions. Mais il l'a éprouvé, mais il le sait, depuis son premier réveil angoissé, depuis sa première attente du sein maternel.

Il le sait surtout, il l'éprouve, dès sa première expérience, dès qu'il essaie d'atteindre, de toucher, de prendre, de tenir, de lâcher, l'objet dont il a envie. A ses premiers pas, il avance vers l'objet, et tout à coup la *vie*, qui n'a pas entendu bien longtemps, lui apporte, au lieu de l'objet, une chute sur le plancher ou le tapis, chute qu'assurément il ne désirait pas. En présence de cette déception, s'il a été bien élevé, c'est-à-dire si les parents lui ont laissé la liberté, et donné la possibilité, de faire ses expériences, il n'a ni une attitude de soumission et de résignation (qui le laisserait assis par terre), ni une attitude de révolte. Il a une attitude normale en face de la vie, il se relève et il recommence. Et il en est ainsi au cours de toute sa petite existence de petit enfant. S'il y a quelque chose que les enfants

apprennent de très bonne heure, tout seuls, et sans qu'il soit besoin d'aucun discours édifiant, c'est que « dans la vie », non pas « on n'a jamais ce qu'on veut », ce qui est un propos dénué de sens, mais que, « on n'a pas toujours tout de suite tout ce qu'on veut, et qu'on reçoit quelquefois ce qu'on ne voulait pas ».

— Il est dangereux, me disaient plus haut les parents, de laisser les enfants faire tout ce qu'ils veulent. — Ce serait dangereux, si c'était possible, et si même cette affirmation avait un sens. Tout enfant qui agit, qui donc expérimente, fait, réalise, achève quelquefois ce qu'il veut, et quelquefois ne le fait pas, et quelquefois rencontre ce qu'il ne voulait pas. Et cela même pendant toute cette vie du premier âge, faite ainsi d'une continuelle série de succès, d'échecs, d'interprétations et de compréhension plus ou moins juste de l'échec, et de recommencements. Il n'y a nul besoin d'enseignement, ni de prêche, ni d'intervention de l'autorité. Un enfant de cinq ans, avec de la terre, fait un garage pour sa petite auto : il pousse la voiture sous la terre qui s'écroule. Il voulait un garage, la vie lui donne un éboulement. Comme personne à ce moment ne s'occupe de lui, il examine, s'explique comme il peut, et recommence. Il ne s'étonne, ni se fâche. Il y a longtemps qu'il a éprouvé que « c'est, non pas toujours, mais souvent comme ça ». Il n'en est nullement malheureux. Bien au contraire. Car non seulement il est habitué à vivre dans un monde ainsi fait, mais toute expérience lui est heureuse, parce qu'elle est une expérience, c'est-à-dire cet engagement de l'individu dans l'action, qui lui permet de se développer. Aux parents qui laissent leurs enfants faire leurs expériences, point n'est besoin qu'ils prophétisent que la vie sera ceci ou cela : leurs enfants auront appris qu'une vie, cela se fait.

ROGER COUSINET.

• INFORMATIONS •

La **Guilde des Faiseurs et Joueurs de Pipeaux** a tenu le 29 octobre à la Nouvelle Ecole de Boulogne, son Assemblée générale annuelle, sous la présidence de M. Cousinet, assisté de M^{lle} de Failly, directrice des Centres d'Entraînement aux méthodes d'éducation active, et de M^{lle} Goldenbaum, secrétaire générale et professeur de la Guilde. On sait que l'objet de cette Association est de permettre l'activité musicale, et par suite de favoriser le développement du goût musical, des enfants, en leur fournissant les moyens de fabriquer eux-mêmes des pipeaux de bambou sonnante les sept notes de la gamme. Au cours de l'Assemblée, M^{lle} Goldenbaum a rendu compte des travaux de l'année scolaire précédente, et en particulier de la participation importante de la Guilde française au Congrès international organisé à Londres au mois d'août par la fondatrice du mouvement et la présidente de la Guilde anglaise Miss James.

Nous recevons de notre active sociétaire, M^{me} Widman, la directrice de notre groupe de Gap, le rapport suivant, que nous proposons à l'examen attentif de nos lecteurs. Il s'agit là d'un problème éducatif important, sur lequel nous aurons à revenir.

L'Association des parents d'élèves des lycées de Gap a étudié le rapport de M. l'inspecteur général François sur l'introduction de l'éducation sexuelle dans les lycées, au cours d'une réunion qui a eu lieu le 14 février 1950, sous la présidence du D^r Bruas, président honoraire de l'Association.

Les parents ont apprécié le bon sens, la précision, le sens des réalités qui caractérisent ce rapport.

Ils **approuvent** l'idée d'introduire l'éducation sexuelle dans les différentes disciplines d'une façon aussi naturelle que possible, sans que le mot d'éducation sexuelle soit jamais employé.

Ils sont particulièrement heureux de noter que le rapport prévoit une liaison étroite et constante avec les parents.

Ils ne voient aucun inconvénient à mettre l'étude de l'anatomie et de la physiologie de l'appareil génital au programme d'histoire naturelle des classes du premier cycle. Ils pensent que les enfants renseignés scientifiquement et sur un ton naturel seront moins tentés de chercher à s'instruire auprès de mauvais camarades. D'autre part les parents qui sauront que ces questions sont étudiées en classe ne seront pas surpris et choqués d'entendre leurs enfants en parler.

Ils font des réserves sur les entretiens moraux prévus pour les classes du deuxième cycle. Le résultat peut en être excellent ou désastreux selon la personnalité du professeur qui les dirigera. Il faut que celui-ci soit un père de famille d'une parfaite dignité de vie, mais cela ne suffit pas ; il faut encore qu'il soit aimé et admiré de ses élèves. Aussi devrait-il être désigné d'un commun accord par le conseil intérieur et par l'association des parents d'élèves. Ces entretiens devraient rester facultatifs : il faut, en effet, tenir compte de l'esprit de contradiction des adolescents et d'une certaine pudeur des sentiments qui les empêche de parler de ce qui leur tient le plus profondément à cœur.

Plus prudente nous semble la méthode employée par le professeur de philosophie du lycée de filles : elle se borne à placer dans la bibliothèque de la classe des livres bien choisis (ainsi « L'éducation sexuelle et affective » du D^r Berge est lue avec intérêt).

Ils sont opposés en majorité à la généralisation des lycées mixtes, et à l'éducation sexuelle donnée en commun dans les classes mixtes.

Ils suggèrent que la réforme prévue soit préparée dès maintenant : a) chez les parents : il serait bon que, comme en Angleterre, ceux-ci reçoivent une lettre lorsque l'enfant entre au lycée, pour leur ouvrir les yeux sur le danger des mauvais camarades possibles, pour leur conseiller d'avertir eux-mêmes leur enfant, pour leur signaler les livres qui peuvent les aider, et que la bibliothèque du lycée devrait posséder. On souhaiterait aussi qu'il y ait dans chaque lycée un professeur préparé par une véritable vocation d'éducateur et par de sérieuses études psycho-pédagogiques à être un conseiller pour les parents dans l'embarras et pour les élèves difficiles, et qui aurait — comme nous l'avons dit plus haut — à la fois la confiance du conseil intérieur et des parents ; b) au lycée : il faudrait, comme le dit le rapport, que l'enseignement secondaire soit plus préoccupé de former des personnalités responsables. Il serait également désirable que tous les maîtres reçoivent une formation pédagogique en plus de leur formation technique. »

STAGES DES ATELIERS EDUCATIFS

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

Pour renseignement plus détaillés veuillez vous reporter à notre numéro de novembre.

Sujets prochainement traités :

3 décembre : Le travail du bois (initiation).

10 décembre : Aménagement de la cuisine (suite).

17 décembre : Le travail du bois (suite, la finition).

Du 27 au 31 décembre : Bois, vannerie.

On a toujours la possibilité d'arriver la veille dès 19 heures. L'inscription se fait pour quatre week-ends au choix (400 frs).

STAGES DU C. E. M. E. A.

6, rue Anatole-de-la-Forge, Paris-17^e. Tél. ETOile 19-56.

Un stage de **Jeux dramatiques et théâtre pour enfants**, dirigé par M. M. A. Schmitt et M. Demuynck, aura lieu au Centre d'Education Populaire de Marly-le-Roi (S.-et-O.), du 11 au 21 décembre 1950.

Un stage de **Travaux manuels d'aménagement**, aura lieu au Centre d'Education Populaire de Phalempin (Nord), du 1^{er} au 11 décembre 1950.

Les C. E. M. E. A. organisent désormais un spectacle pour enfants « **LES CENT ECUS D'OR** », tous les jeudis à 15 heures dans l'Hôtel des Ingénieurs des Arts et Métiers, 9 bis, avenue d'Iéna. Enfants 50 francs, adultes 100 francs.

Le **Centre de documentation Jeunesse-Education**, 55, rue Saint-Placide, Paris-6^e, organise une exposition qui présentera les cinquante frises en papier découpé primées lors du concours organisé parmi les enfants en juillet dernier, sous la présidence de M. Eric Bagge, inspecteur général du dessin de la ville de Paris.

Cette exposition sera ouverte du 14 novembre au 29 décembre 1950, de 9 h. à 12 h. et de 13 h. à 18 h., sauf le samedi.

Nos stagiaires de 1948 n'ont certainement pas oublié leur camarade grec, M. Raftakis, qui contribua avec tant d'ardeur et d'entrain aux travaux de tous et à la vie commune. Nous sommes heureux de les informer qu'avant de reprendre sa classe à Athènes, il a obtenu au mois de juin dernier à la Sorbonne le titre de docteur ès-lettres avec la mention honorable sur ce sujet : **L'éducation musicale à l'école primaire grecque**.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

- J. DE TRIGON : **Histoire de la Littérature enfantine**, Paris, Hachette, 1950.

Je dois dire d'abord le plaisir que j'ai pris à lire l'ouvrage de M. de Trigon. Evoquer tant de souvenirs, voir revivre tant de fantômes charmants, accompagnés d'une riche illustration qui fait reparaitre le minuscule Gulliver se frayant un chemin entre les épis géants de Brobdignag, le capitaine Corcoran et sa tigresse, et la porte de Phalsbourg par où sortent les deux petits Alsaciens en route pour leur tour de France et Cunégonde et sa sœur Artémise, et Alice sagement assise dans son immense fauteuil, et la barbe de Jules Verne, et celle d'Hector Malot, c'est un enchantement auquel on se résiste pas et dont je sais grand gré à l'auteur. Certes je ne suis pas toujours de son avis, et je lui en voulais volontiers un peu de faire si bon marché de Christophe (le professeur Colomb) dont la famille Fenouillard mérite à juste titre de demeurer un classique de l'enfance, et qui publia, en son temps, à titre « sérieux », un petit manuel d'enseignement scientifique illustré de la même plume, si habile, qui dessina Cosinus et Camenbert. Mais cette réserve, et quelques autres que je juge inutile de mentionner, ne m'empêchent pas de reconnaître la très grande érudition de l'auteur, qui connaît tout dans le domaine qu'il a entrepris d'explorer, et le prix d'un ouvrage qu'il sera maintenant nécessaire, et agréable, aux éducateurs de lire et de consulter.

R. C.

- **Annuaire international de l'Education et de l'Enseignement 1949**. Mouvement éducatif. Paris, Unesco, 19, avenue Kléber, Genève B. I. E., 320 p., 10 fr. suisses.

Ce 11^e volume de l'Annuaire constitue un apport de plus, à l'histoire de l'éducation contemporaine, telle qu'elle est enregistrée, année par année, dans la collection de l'Annuaire international de l'Education et de l'Enseignement commencée en 1933.

Tous ceux qui par leurs fonctions ont quelque responsabilité dans l'orientation et le fonctionnement de l'école, trouveront là, sous forme de monographies

nationales, un condensé des principales préoccupations d'ordre pédagogique propres à chacun des quarante-trois pays cités dans l'Annuaire.

En outre un essai de synthèse servant d'introduction au volume permettra de déceler les grandes tendances qui commandent aujourd'hui l'évolution de l'éducation à ces différents points de vue : l'organisation et l'administration scolaires, le financement de l'enseignement, le développement quantitatif de l'éducation, les réformes intervenues dans la structure, les programmes et les méthodes des différents degrés de l'enseignement. La préparation et le perfectionnement des maîtres sont également brièvement envisagés ainsi que l'amélioration de leur statut.

M. D.

LIVRES REÇUS

AD. FERRIERE : L'AUTONOMIE DES ÉCOLIERS DANS LES COMMUNAUTÉS D'ENFANTS, 2^e éd., Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1950. — **J. DUBOSSON** : EXERCICES SENSORIELS, Cahiers de Pédagogie appliquée et de Psychologie de l'Enfant, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1950. — **CH. DUC** : NOTRE FAUNE AILÉE, Cahiers d'enseignement pratique, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1950. — **J. JACOBI** : LA PSYCHOLOGIE DE JUNG, Collection des Actualités pédagogiques, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1950. — **P. R. BIZE** : L'ÉVOLUTION PSYCHO-PHYSIOLOGIQUE DE L'ENFANT, Paris, Presses Universitaires, 1950. — **A. LE GALL** : CARACTÉROLOGIE DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS, Collection Caractères, Paris, Presses Universitaires, 1950. — **G. CHABOT** et **F. MORY** : DECOUVREONS LE MONDE, Paris, Ed. Bourrelier, 1950. — **J.** et **H. CHATEAU** : BRINDILLES, COMPTINES GLANÉES DANS NOS VILLES ET NOS CAMPAGNES,

Paris, Ed. Bourrelier, 1950. — **A. RAVIZE** : CHANSONS, RONDES ET JEUX, Paris, Ed. Bourrelier, 1950. — **M. LERICHE** et **G. PREVOT** : BIBLIOTHÈQUES SCOLAIRES, BIBLIOTHÈQUES D'ENFANTS, Paris, Ed. Bourrelier, 1950. — **Dr TH. BROSE** : L'ENFANCE VICTIME DE LA GUERRE, ENFANTS SANS FOYER, 2 vol., Paris, Unesco, 1950. — **Mmes ROUDINESCO** et **GUISTON** : LE DÉVELOPPEMENT MENTAL DE L'ENFANT, manuel d'instruction pour l'application des tests du Pr. A. Gesell, Paris, Presses Universitaires, 1950. — **J. RUVAULT** : COMMENTAIRES D'ŒUVRES MUSICALES, Paris, Ed. Bourrelier, 1950. — **A. THIEBAULT** : LES TRAVAUX MANUELS AU SERVICE DE L'ÉDUCATION, Paris, L'Union Française des colonies de vacances, 1950. — **F. CESSÉLIN** : COMMENT ÉVALUER LE NIVEAU INTELLECTUEL, adaptation française du test Terman-Merrill, Paris, Ed. Bourrelier, 1950. — **M. L. HOURD** : THE EDUCATION OF THE POETIC SPIRIT, Londres, Heinemann, s. d. (1950).

**UN CADEAU POUR LE JOUR DE L'AN ?...
OFFREZ UN ABONNEMENT A L'ÉCOLE
NOUVELLE FRANÇAISE.**

**SI VOUS N'AVEZ PAS RENOUVELÉ VOTRE
ABONNEMENT VEUILLEZ LE FAIRE AU PLUS
VITE POUR VOUS ÉVITER LES FRAIS DE
RAPPEL.**

N'oubliez pas que le magasin

AU SIGNE DE PISTE

1, rue Garancière - PARIS-6^e

(Immeuble de l'Ecole Nouvelle Française)

vous fournit rapidement :

1. — **Tous les ouvrages recommandés par l'Ecole 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 Mégève - 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

ECOLE NORMALE SOCIALE DE L'OUEST

20, Rue Rasi

ANGERS - Téléph. 29-17